

Paulo de Tarso Carvalho de Araujo



EFICIÊNCIA DA DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA



Kattleya
EDITORA

EFICIÊNCIA DA DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA

DIREÇÃO EDITORIAL: Luciele Vieira da Silva

DIAGRAMAÇÃO: Bruna Natalia de Freitas

FONTE DE IMAGEM: Canva.com

DESIGNER DE CAPA: Editora Kattleya

O conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu(s) autor(es), incluindo o padrão textual, o sistema de citação e referências bibliográficas.



Todos os livros publicados pela Editora Kattleya estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Editora Kattleya

Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05

Antares, Maceió - AL, 57048-230

Site: www.editorakattleya.com

E-mail: editorakattleya@gmail.com

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

A663e

Araújo, Paulo de Tarso Carvalho de

Eficiência da deficiência na sala de aula / Paulo de Tarso
Carvalho de Araújo. – Maceió-AL: Kattleya, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-65-83366-20-7

1. Educação. I. Araújo, Paulo de Tarso Carvalho de. II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

Paulo de Tarso Carvalho de Araújo

EFICIÊNCIA DA DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA

Maceió-AL
2025

Kattleya
EDITORA

Direção Editorial

Luciele Vieira da Silva

Comitê Científico Editorial

Dr. Edson Hely Silva

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)

Dra. Adlene Silva Arantes

Livre Docente pela Universidade de Pernambuco - UPE (Brasil)

Dr. Augusto César Acioly Paz Silva

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)

Dr. João Paulino da Silva Neto

Universidade Federal de Roraima | UFRR (Brasil)

Dra. Ana Maria de Barros

Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste da UFPE | (Brasil)

Dra. Ana Maria Tavares Duarte

Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste da UFPE | (Brasil)

Dra. Tânia Maria Goretti Donato Bazante

Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste da UFPE | (Brasil)

Dra. Kalline Flávia Silva de Lira

Universidade Federal do Vale do São Francisco UNIVASF | (Brasil)

Prof. Me. Laudemiro Ramos Torres Neto

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Prof. Denivan Costa de Lima

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr. José Luís Romero Hernández

Universidade Nacional Autónoma do México | UNAM (México)

Me. Ruth Nitzia Botello Ortiz

Instituto Politécnico Nacional | IPN (México)

INTRODUÇÃO

Nasci em 1981, no Recife capital de Pernambuco, em uma família simples que batalhava diariamente para sobreviver em um país com índices alarmantes de desigualdade social. Lembro-me dos relatos de meus pais sobre os inúmeros sacrifícios feitos para garantir o básico: alimento na mesa, roupas e um teto onde pudéssemos repousar à noite. Entre as várias adversidades, havia ainda o fator de eu ter nascido com baixa visão. No instante em que alguém ouvia falar sobre minha deficiência, já surgia o rótulo: “inapto”, “imprestável”, “incapaz de ter uma vida normal”. Naquela época, e infelizmente ainda hoje, muitas pessoas acreditam piamente que qualquer condição especial seja baixa visão, autismo, síndrome de Down ou outra deficiência se traduz automaticamente em impossibilidade de realização plena na vida.

Cresci escutando esses murmúrios de desconfiança e, por muitas vezes, cheguei a duvidar de mim mesmo. Afinal, a forma como a sociedade me enxergava ou melhor, me ignorava me fazia questionar se eu, de fato, conseguiria trilhar meus caminhos sem depender permanentemente da boa vontade alheia. O tempo passou, e percebi que o problema não estava em mim ou na minha baixa visão, mas, sobretudo, em todo um sistema de crenças limitantes, construído para manter a maior parte da população numa posição de subserviência.

Digo isso porque não enxergar bem era apenas a ponta do iceberg. Rapidamente fui entendendo que o verdadeiro desafio estava na forma como a educação, o trabalho e as oportunidades são organizados no Brasil. Desde cedo, ouvi repetidamente que, para “dar certo na vida”, eu deveria me esforçar para tirar boas notas, “comportar-me” na sala de aula e obedecer às autoridades. Entretanto, por trás desse discurso, parece haver uma engrenagem muito maior, que interessa a uma pequena elite econômica e política. São eles que ditam as normas, que definem o que pode ou não ser ensinado, quem merece ou não ter voz.

À medida que avançava na escola, comecei a notar que as aulas muitas vezes não eram pensadas para contemplar quem tinha algum tipo de deficiência visual ou de qualquer outra natureza. Era como se, por não

conseguir acompanhar de forma exata o ritmo “padrão”, eu simplesmente ficasse à margem ou, na melhor das hipóteses, recebesse um tratamento caridoso, mas que não me empoderava como um estudante capaz de questionar e produzir conhecimento. Esse modelo, altamente conteudista e pouco inclusivo, me parecia parte do tal “sistema educacional brasileiro” que, no fundo, não desejava formar cidadãos críticos, mas sim indivíduos que decorassem informações e se conformassem com as regras estabelecidas.

Com o tempo, fui percebendo que essa mentalidade refletia diretamente as relações de poder no Brasil. Vivemos num país onde poucas pessoas detêm a maior fatia da riqueza, enquanto a imensa maioria luta diariamente para sobreviver. Esse pequeno grupo, historicamente privilegiado, tem claros interesses em perpetuar um modelo de ensino no qual a massa populacional não seja encorajada a refletir, questionar ou mesmo propor soluções criativas para os próprios problemas. E, nesse contexto, atribuir às pessoas com deficiência o status de “incapazes” funciona como mais uma engrenagem de controle. Se eu acredito que, por ter baixa visão, não sou capaz de estudar, trabalhar e viver dignamente, acabo me acomodando em funções subalternas ou mesmo ficando à margem da sociedade.

Aos poucos, no entanto, encontrei professores, colegas e até mesmo algumas políticas públicas que mostravam outro caminho. Consegui ver de perto que não se tratava de pura generosidade ou favor, mas de acesso a direitos básicos que, por muito tempo, me foram negados. Tive contato com metodologias de ensino que levavam em conta as diferenças individuais, e foi nesse momento que se acendeu uma faísca de revolta: se é possível fazer uma educação inclusiva, por que não fazê-la no sistema como um todo? Percebi, então, que o verdadeiro problema não era a inexistência de recursos ou metodologias; era a ausência de vontade política dos detentores do poder para implementar mudanças efetivas.

À medida que fui crescendo e conquistando meu espaço, tomei consciência de quantas mensagens subliminares recebemos desde a infância, todas reforçando a ideia de que pessoas com deficiência devem se contentar com o mínimo. Ora, se a mim, com baixa visão, era transmitida a ideia de que eu nunca poderia progredir ou estudar em pé de igualdade, imagino como é para tantos outros que enfrentam outros tipos de limitações ou

vulnerabilidades. Esse tipo de mensagem, ainda que nem sempre dita de forma explícita, molda comportamentos, faz com que a pessoa se sinta grata por qualquer migalha de oportunidade e nunca ouse desafiar o status quo.

O grande ponto de virada se dá quando enxergamos que essas mensagens não ocorrem por acaso, mas compõem uma estratégia de controle. Manter boa parte da população crente de que não é capaz, de que não pode alterar a sua realidade, acaba servindo aos interesses de quem está no topo da pirâmide social. E, nesse sentido, a escola ou melhor, o sistema educacional brasileiro é uma das peças-chave dessa engrenagem: são anos de preparação do indivíduo para que ele se habitue à ideia de subordinação. Tudo caminha para que seja mais cômodo obedecer do que perguntar; repetir em vez de criar.

Entretanto, minha própria trajetória mostra que isso não precisa ser assim. Nasci num contexto de pobreza, com uma deficiência que, para muitos, me condenaria à dependência eterna. Mas o fato de eu estar aqui, hoje, expondo meu pensamento e trazendo uma leitura crítica da sociedade é a prova de que podemos resistir a essa lógica. Não se trata apenas de um esforço individual; é também resultado dos apoios que recebi, das pessoas que acreditaram em mim e, sobretudo, das minhas experiências em espaços educativos que valorizavam a inclusão e o pensamento crítico. Ou seja, mesmo dentro de um sistema predominantemente excludente, existem brechas que podem ser exploradas para a transformação.

Olho para trás e percebo que o maior ensinamento que tive e que agora tento passar adiante é o de que precisamos questionar as regras impostas. A deficiência não é sinônimo de incapacidade, assim como a pobreza não é sinônimo de resignação. O que ocorre, muitas vezes, é um jogo de interesse para que continuemos a acreditar nisso. E, se o centro desse controle está no sistema educacional, é justamente nesse espaço que podemos iniciar uma ruptura. Uma educação que respeita as singularidades, promove a autonomia e incentiva a participação política de todos tende a desestabilizar a velha ordem.

Por isso, quando me perguntam como pude vencer as expectativas negativas que me cercavam, respondo que não superei nada sozinho: contei com a minha família, a sensibilidade de algumas pessoas, com minha própria

vontade de não me conformar e, principalmente, com a clara percepção de que essas limitações impostas socialmente fazem parte de um jogo de poder, não de uma verdade inquestionável. Nascer com baixa visão no Nordeste, numa família sem privilégios, não me condenou à insignificância; pelo contrário, me abriu os olhos para uma realidade que muitos preferem ignorar. E, justamente por ter vivenciado essa realidade, sinto-me ainda mais responsável por levantar a voz e buscar uma educação e uma sociedade que não limitem o potencial humano.

Sou consciente de que ainda há um longo caminho a percorrer. O Brasil segue sendo um dos países mais desiguais do mundo, e a deficiência ainda é encarada por muitos como fator de exclusão. Entretanto, cada vez que alguém ousa apontar essa engrenagem e mostrar que ela pode ser desmontada – começando pela transformação do sistema educacional –, avançamos um passo. Cada vez que criamos estratégias de ensino inclusivas, investimos em formação de professores e provamos, na prática, que todos podem aprender e contribuir para a sociedade, abalamos esse poder que se sustenta em manter a maior parte da população subalterna.

Posso, então, afirmar com convicção: nascer num contexto adverso não é sentença de fracasso, ter uma deficiência não é atestado de incapacidade. O verdadeiro obstáculo encontra-se em um sistema que nos impõe essas ideias, pretendendo perpetuar desigualdades e privilégios. Mas esse mesmo sistema se fragiliza quando tomamos consciência de que somos sujeitos capazes de pensar, criar, transformar. E, uma vez que enxergamos isso, fica difícil voltar atrás. O conhecimento liberta, e é justamente por isso que alguns tentam segurá-lo em suas mãos. Contudo, enquanto houver quem lute por uma educação inclusiva e crítica, haverá esperança de mudança.

AS CIÊNCIAS E SUAS TECNOLOGIAS

Sempre que penso na relação entre as ciências e a nossa capacidade de desenvolver tecnologias, sinto-me tomado por uma profunda convicção de que todo conhecimento que acumulamos ao longo da vida, seja em matemática, língua portuguesa, física, química, filosofia ou qualquer outra disciplina, está interligado na construção de soluções práticas para os problemas que enfrentamos. Lembro-me do encanto que senti, ainda na escola, ao perceber que as fórmulas de matemática e física não eram apenas letras e números desconexos; eram, na verdade, as chaves para decifrar a lógica do universo e, com isso, encontrar caminhos para criar coisas novas.

Com o tempo, fui entendendo que a ciência não é um mundo isolado, habitado apenas por laboratórios brancos e pesquisadores de jaleco. A ciência é, na verdade, uma lente pela qual enxergo o mundo. Quando aprendi a analisar textos em língua portuguesa, por exemplo, não estava apenas decifrando regras gramaticais e ortográficas; eu estava desenvolvendo a habilidade de interpretar ideias, questionar argumentos e construir raciocínios claros. Essas competências, embora pareçam afastadas das áreas exatas, são absolutamente cruciais quando preciso comunicar descobertas científicas ou defender novas propostas de pesquisa.

A mesma lógica se aplica à filosofia. Muita gente se pergunta: “Para que serve estudar filósofos antigos se os problemas do mundo atual são tão urgentes?” Mas a filosofia me ensinou a refletir criticamente, a entender como as ideias evoluem ao longo da história e a questionar verdades aparentemente incontestáveis. Quando aplico esse olhar filosófico a um problema de engenharia ou de saúde pública, por exemplo, sou capaz de ver além das soluções imediatistas e buscar inovações mais profundas, que respeitem o impacto social e ético de qualquer tecnologia.

Por sua vez, ao mergulhar na física e na química, adquiri ferramentas fundamentais para compreender os fenômenos naturais. Hoje, se analiso a estrutura de um material, posso pensar em como melhorá-lo para torná-lo mais resistente, mais barato ou menos prejudicial ao meio ambiente. Se estudo a energia de um sistema ou a dinâmica de um fluido, posso contribuir para o

desenvolvimento de tecnologias que visam à sustentabilidade energética e à preservação dos recursos hídricos. Cada equação, cada fórmula e cada experimento servem de alicerce para a criatividade, permitindo que eu planeje algo realmente novo.

A matemática, então, surge como a linguagem comum que conecta as várias áreas do conhecimento. Foi por meio dela que passei a “traduzir” fenômenos do mundo real em modelos, previsões e, finalmente, em aplicações tecnológicas concretas. Percebi que a matemática não é apenas um amontoado de contas ou cálculos difíceis; ela é a coluna vertebral de toda ciência exata, uma maneira de organizar dados e estruturar pensamentos. E, na era da informação em que vivemos, ela se tornou ainda mais vital, pois embasa desde algoritmos de inteligência artificial até pesquisas avançadas em medicina e agricultura.

Ao longo dessa trajetória, veio a clareza de que todos esses saberes se interconectam para compreender e melhorar a realidade. Quando me deparo com um desafio social – seja a falta de água potável, a poluição dos rios ou a necessidade de melhorar o transporte público, percebo que a solução não vem apenas de uma única disciplina. Ela exige o domínio de várias áreas e, principalmente, a postura de quem está disposto a aprender, testar hipóteses e inovar sem medo de falhar. Esse processo criativo e científico, no qual a busca por conhecimento se transforma em aplicações práticas, revela a importância de uma formação ampla, que inclua ciências, linguagens e humanidades.

É justamente nesse ponto que confirmo minha convicção de que a ciência gera tecnologias de forma ininterrupta. Cada descoberta, por menor que pareça, carrega o potencial de transformar-se em uma aplicação que pode mudar vidas. Pense nos smartphones, por exemplo: eles não seriam possíveis se não fossem as descobertas em física de semicondutores, em química de materiais, em matemática para criptografia e transmissão de dados, em design centrado no usuário (uma área que se nutre de psicologia e ergonomia) e até mesmo em questões linguísticas que envolvem a interação do usuário com o aparelho. Tudo isso brota de sementes lançadas por pesquisadores e estudantes que, antes de tudo, se dispuseram a entender o funcionamento do mundo.

Minha família, não se contenta com pouco

Quando olho para a minha trajetória, sinto-me tomado por um misto de gratidão e admiração pela minha própria família. Nasci com baixa visão, e, embora eles não tivessem formação acadêmica para lidar com a minha condição, sempre fizeram o possível para me ajudar a enxergar melhor o mundo. Lembro-me de cada tentativa às vezes quase improvisada de criar recursos que me permitissem ler, escrever ou simplesmente participar das tarefas cotidianas. Minha mãe, por exemplo, utilizava objetos de casa para aumentar o contraste das letras, buscava lâmpadas mais fortes ou ajustava móveis de modo que eu pudesse circular com mais segurança. A partir de materiais simples, encontrava soluções engenhosas que facilitavam minha vida.

Ver esse esforço constante me ensinou, ainda pequeno, duas coisas importantes. Primeiro, que a tecnologia não é apenas computador, tela e algoritmos; ela também pode nascer de uma simples adaptação, uma ideia criativa moldada ao nosso contexto. Segundo, que cada problema cotidiano pode ser um impulso para o desenvolvimento de algo novo, uma fagulha que desperta a nossa vontade de resolver desafios, não apenas para nós, mas para as pessoas ao nosso redor. Eu assistia aos meus tios, minha avó, meus primos, todos empenhados em me ajudar a “enxergar” o mundo da melhor forma. Eles costuravam, serravam, colavam, pintavam, tudo para criar materiais e dispositivos que me servissem de apoio, mesmo que fossem rústicos.

Curiosamente, essa busca de soluções gerava novos problemas. Cada recurso que inventávamos trazia consigo uma nova adaptação necessária, um novo ajuste ou talvez um outro objeto que precisasse ser reposicionado. Porém, em vez de nos desanimar, esses obstáculos nos estimulavam a continuar tentando. O que poderia parecer um círculo vicioso um problema resolvido que gera outro, transformou-se numa espécie de “oficina familiar”, onde a criatividade era nosso principal motor. Aos poucos, fui compreendendo que a ciência e a tecnologia surgem exatamente assim: a cada pergunta respondida, novas surgem, e o conhecimento avança.

Acredito que foi esse ambiente, repleto de invenções caseiras e de vontade de superar limitações, que me guiou para a docência. Quando me tornei professor, percebi que meu maior desejo era compartilhar com os alunos a ideia de que aprender não se resume a decorar teorias ou conceitos prontos, mas sim a experimentar, adaptar, descobrir caminhos para as dificuldades que nos cercam. Hoje, em sala de aula, vejo que meu papel não se limita a repassar conteúdos; estou ali também para provocar a curiosidade, incentivar a busca por soluções criativas e mostrar que, para quase todo problema, há uma saída ou ao menos uma tentativa a ser feita.

Se hoje sou um professor com deficiência visual, isso não se deve a uma sequência linear de estudos, mas sim a esse acúmulo de experiências na minha família, que transformaram cada obstáculo em matéria-prima para invenções cotidianas. Tudo o que aprendi, cada insight científico ou cada técnica pedagógica, ganha novo sentido quando entendo que a origem de tudo está na vontade de “dar um jeito” nos desafios diários. E é justamente esse espírito que tento transmitir aos meus alunos: o aprendizado é, antes de tudo, uma forma de melhorar o mundo ao nosso redor, seja através de um pequeno ajuste em um objeto ou de uma grande descoberta tecnológica.

Essa concepção me faz acreditar que o verdadeiro estudo não se separa da vida real. Não estudamos apenas para passar em provas ou seguir carreiras; estudamos para criar, para resolver problemas e para moldar a realidade conforme nossas necessidades. Foi assim que aconteceu comigo: a minha deficiência visual não me definiu como incapaz, mas me instigou a buscar meios de contornar limitações, sempre contando com a força coletiva da minha família. Cada barreira vencida significou um salto na minha forma de enxergar a educação um processo vivo, colaborativo e essencialmente criativo.

Olhando para o futuro, imagino que os problemas que ainda vão surgir mudanças climáticas mais severas, crises sanitárias, desafios de mobilidade urbana, entre tantos outros serão resolvidos por pessoas que hoje estão aprendendo sobre reações químicas, equações diferenciais, teorias literárias, abordagens filosóficas sobre ética e até métodos artísticos de expressão. Não vejo mais compartimentos separados: percebo um grande mosaico em que cada ciência, cada área do saber, contribui com uma peça para formar um todo

coerente e capaz de dar respostas. A inovação costuma nascer justamente do encontro de áreas que, a princípio, pareciam distantes.

Esse pensamento me inspira, pois mostra que estudar não é só acumular conteúdo para passar em provas. Estudar é, no fundo, aperfeiçoar nossa compreensão do mundo e ampliar nossas possibilidades de ação. A curiosidade científica, aliada à habilidade de expressar ideias claramente (competência advinda das artes e das linguagens), e ao senso crítico construído ao longo dos anos, equipam-nos para criar soluções concretas. É dessa combinação que surge a ciência que se traduz em tecnologia – aquela que transforma a sociedade e nos faz avançar.

TUDO ISSO É UTOPIA?

Não posso ser tolo, na medida em que reflito sobre a escola e, principalmente o que realmente acontece dentro da sala de aula, onde para ser bem sinsoro, sinto-me diante de uma dualidade intrigante. Por um lado, existe aquilo que costumo chamar de “sala de aula real”: aquela que observo ao vivo, repleta de filas de carteiras, professores que falam quase o tempo todo e alunos que permanecem em silêncio, muitas vezes apenas decorando conteúdos para provas. Por outro lado, há a “sala de aula oficial”, carregada de discursos e documentos que pregam o uso de metodologias ativas, a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a promessa de uma formação mais integral, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades.

Apesar de ambas as salas de aula aparentarem convergir para o mesmo espaço físico, não posso deixar de notar o abismo entre o que se prega e o que realmente se pratica. Na “sala de aula real”, o que impera ainda é o velho modelo de obediência, controle de corpos e mentes. Muitas vezes, o professor, sobrecarregado, precisa terminar o conteúdo do bimestre, seguindo apostilas e calendários rígidos. Esse contexto, somado a salas lotadas e pouca autonomia, acaba premiando, na prática, o ato de decorar e reproduzir. Os alunos, por sua vez, aprendem a “jogar o jogo” dos testes e avaliações,

esperando tão somente pelo momento de devolver e depois, quem sabe, esquecer o que foi decorado.

Já na “sala de aula oficial”, aquela que frequento nos discursos políticos, documentos governamentais e formações pedagógicas, sou convidado a pensar em uma educação transformadora. A BNCC surge como uma bússola, apontando para o desenvolvimento de competências socioemocionais, de pensamento crítico e criativo, de empatia e colaboração. As metodologias ativas, como a sala de aula invertida, o aprendizado por projetos e a gamificação, brotam como sementes promissoras, capazes de despertar nos alunos o desejo de aprender de forma autônoma. Ali, a voz do estudante é valorizada, e o professor se transforma em um mediador, um facilitador do conhecimento.

No entanto, quando me vejo de volta à prática cotidiana, percebo que essa “sala de aula oficial” não possui, ainda, a força necessária para se impor sobre o modelo tradicional, pois há uma herança histórica muito forte de controle. Esse controle não é apenas didático ou pedagógico é também político e social. A escola, durante décadas (ou melhor, séculos), serviu como ferramenta para disciplinar corpos e mentes, moldando uma população subserviente a um determinado grupo dominante. É como se, silenciosamente, a missão real fosse mais manter a ordem do que incentivar a curiosidade e a criticidade.

As pedagogias ativas e todo o aparato conceitual que as acompanha tentam romper essa inércia, mas enfrentam resistência em cada camada do sistema educativo. Eu mesmo, em reuniões pedagógicas, já observei colegas inseguros quanto ao uso de novas metodologias, temerosos de “perderem o controle” da turma ou de “ficarem para trás” no conteúdo cobrado pelas provas. E aqui se revela uma contradição: a própria ideia de “controle” deriva da sala de aula real, na qual não se constrói conhecimento em conjunto, mas se transfere conteúdo de maneira hierárquica. Enquanto a sala de aula oficial deseja formar cidadãos autônomos e críticos, a sala de aula real, muitas vezes, ainda busca “catequizar” seus alunos, transmitindo verdades absolutas e desencorajando o debate.

Reparo que essa tensão entre o novo e o velho reproduz, em microescala, as relações de poder mais amplas que atravessam a sociedade

brasileira. Numa nação historicamente marcada pela desigualdade, não é de se estranhar que a educação tenha sido usada como instrumento de controle de poucos sobre muitos. A catequese escolar se manifesta na forma de conteúdos prescritos e avaliações padronizadas, onde raramente há espaço para a voz do aluno, para a contextualização cultural ou para a adaptação às especificidades locais. Mesmo quando a BNCC abre janelas para projetos interdisciplinares e para uma abordagem por competências, a estrutura escolar – tal qual está posta – insiste em manter a lógica fragmentada, conteudista e rígida.

Diante desse cenário, me pergunto: como lidar com essas duas “salas de aula” que ocupam o mesmo espaço, mas quase não se comunicam? Minha resposta tem sido buscar, de forma gradual e persistente, construir pontes entre o ideal e o real. Não é tarefa simples, pois implica repensar posturas, rever prioridades e, muitas vezes, desafiar o sistema estabelecido. Mas acredito que pequenas mudanças diárias como promover debates instigantes, utilizar recursos tecnológicos para dar voz a diferentes perfis de estudantes, ou mesmo fomentar grupos de estudo com foco em projetos práticos podem abrir brechas na velha estrutura e aproximar a sala de aula real dos princípios da sala de aula oficial.

Reconheço que a caminhada é longa e cheia de obstáculos. Mas também percebo, cada vez mais, que não estou sozinho. Professores, gestores, alunos e famílias começam a compreender que a educação não pode permanecer como um cenário de obediência passiva, sob pena de agravar a distância entre o que ensinamos e o que se vive no mundo de fato. Entre a sala de aula real, herdeira do controle colonial e da disciplina fabril, e a sala de aula oficial, filha das atuais teorias pedagógicas, há um caminho de convergência que depende de nossa capacidade de transformar discursos em prática.

Nesse sentido, procuro me manter atento às dinâmicas reais e, ao mesmo tempo, aberto às inovações propostas pelos documentos como a BNCC. Se o currículo oficial aponta para competências críticas, então é meu dever como educador buscar metodologias que de fato as estimulem. Ainda que eu esbarre em resistências, burocracias e até mesmo descrença, quero acreditar que cada semente plantada hoje pode germinar amanhã. O ideal é

uma sala de aula onde o diálogo entre a versão “real” e a “oficial” se harmonize, resultando em práticas pedagógicas que formem, de fato, seres humanos curiosos, reflexivos e capazes de atuar de maneira transformadora na sociedade.

E assim vou seguindo, consciente de que a “sala de aula real” e a “sala de aula oficial” coexistem, mas não precisam ser eternamente opostas. Nesse meio-termo, trabalho para que o desejo de controle e obediência ceda espaço à construção coletiva do conhecimento, aproximando cada vez mais a educação de sua missão fundamental: emancipar. Essa, pelo menos, é a meta que me inspira dia após dia, ainda que eu saiba que o caminho seja repleto de desafios e que a história do controle de poucos sobre muitos ainda deixe marcas profundas na forma como ensinamos e aprendemos.

O FUTURO NÃO É MAIS, COMO PENSÁVAMOS QUE IRIA SER QUANDO ÉRAMOS MAIS JOVENS

Penso que de certa forma o ser humano em muitas das vezes quer controlar o tempo e, conseqüentemente, o futuro, percebo o quanto esse anseio é, no fundo, uma grande ilusão. Durante muito tempo, mantive a esperança de que, pouco a pouco, eu seria capaz de inclinar a balança na educação rumo a uma prática mais colaborativa, inclusiva e crítica em outras palavras, menos pautada pelo controle e mais centrada na construção coletiva do conhecimento. Era uma guerra constante, mas comecei a me acostumar com essa luta diária: levantar questões em sala de aula, propor projetos de aprendizagem ativa, encorajar a autonomia dos estudantes. Parecia uma batalha sem fim, mas eu me mantinha firme, acreditando que, com esforço e persistência, haveria progresso.

Foi então que, entre 2019 e 2020, a pandemia do novo coronavírus (Covid-19) irrompeu, abalando por completo as estruturas do mundo como eu o conhecia. De repente, todo planejamento e qualquer tentativa de controlar o rumo das coisas simplesmente desmoronaram diante de uma crise sanitária global. As escolas fecharam, as aulas presenciais foram suspensas e, em questão de semanas, houve a necessidade de repensar a educação para o

formato remoto. De certa forma, isso expôs, como nunca antes, as brechas de um sistema tradicional que dependia tanto das aulas expositivas.

Naquele instante, lembro-me de como me senti perplexo e ao mesmo tempo desafiado. Aquela forma de dar aula em que o professor ficava à frente, explicando o conteúdo enquanto os alunos tomavam notas em silêncio já era insuficiente para a realidade presencial de antes. Agora, com a internet interpondo telas e distâncias entre professor e aluno, tornou-se quase impraticável manter a atenção de todos apenas por meio de palestras ou explicações expositivas. Ficou claro que algo precisava mudar, e que essa transformação não poderia esperar.

Por ironia do destino, aquilo que eu tentava alcançar lentamente a abertura de espaços de colaboração, a busca de metodologias mais dinâmicas passou a ser uma exigência do próprio contexto. Ainda que de modo caótico, a educação se viu forçada a descobrir novas maneiras de ensinar e aprender: encontros online mais curtos, atividades interativas, projetos em grupo feitos a distância, uso de redes sociais para compartilhar conhecimento. Houve, claro, muita insegurança e improvisação; não existiam fórmulas prontas. Mas, no meio dessa desordem, vislumbrei a chance de que o aprendizado realmente se tornasse menos centrado no controle e mais voltado à autonomia dos estudantes.

Lembro-me de que, nos primeiros meses de pandemia, me deparei com a possibilidade de criar roteiros de estudo em que o aluno escolhia a forma de explorar o tema, navegando por vídeos, textos ou encontros virtuais quase um “menu” de aprendizagem. Também senti que, diante da crise, algumas famílias passaram a acompanhar mais de perto a rotina escolar dos filhos, e isso trouxe oportunidades de diálogo e parceria. Era um cenário inédito e desafiador, mas, ao mesmo tempo, extremamente fértil para a inovação pedagógica.

Mais do que nunca, ficou óbvio que a velha aula expositiva, na qual o professor domina a palavra sem pausa e os alunos apenas escutam e copiam, não encontrava espaço em uma realidade marcada pelo estresse emocional, pela limitação de tempo na tela e pelas múltiplas distrações do ambiente doméstico. Já não bastava ordenar: “Fiquem atentos, façam suas anotações”; a atenção dos alunos dependia de engajamento, de uma conexão real com o

conteúdo e de uma motivação genuína para aprender. Foi nesse ponto que compreendi que a educação, forçada a sair do modo automático, poderia se reinventar e, quem sabe, abandonar de vez o modelo mecânico que persiste há séculos.

Por outro lado, não posso ignorar que nem tudo se traduziu em melhorias automáticas. A desigualdade de acesso à internet e a falta de dispositivos adequados afetaram muitos estudantes, deixando a aprendizagem remota longe de ser inclusiva. Além disso, a pressão pelo retorno rápido às aulas presenciais e pelo cumprimento de currículos extensos ainda reflete o desejo de retomar o controle, de fazer com que a escola volte a sua forma “normal”. Mas, depois dessa experiência, acredito ser impossível seguir como antes. O Covid-19 não foi apenas uma crise sanitária; foi um convite – ou mesmo uma intimação – a repensar nossas práticas, valores e prioridades.

De certa forma, a pandemia reafirmou a impossibilidade de a humanidade controlar todos os rumos do futuro. Podemos planejar e traçar metas, mas um acontecimento inesperado, como esse vírus, pode virar o mundo de cabeça para baixo. No entanto, também descobrimos que a capacidade de nos adaptarmos e criarmos soluções colaborativas pode florescer em meio ao caos. A educação que emergiu desse turbilhão, com seus erros e acertos, deixou claro que aulas centradas apenas em exposição não mais caberiam nessa nova forma de ver a sociedade e o conhecimento.

Hoje, ao retornar à sala de aula presencial, carrego essa memória recente como um lembrete de que não podemos voltar a repetir velhos hábitos sem questioná-los. Se antes eu lutava para desconstruir o modelo de obediência, decorando conteúdos e premiando a passividade, agora enxergo que a própria realidade já demonstrou a fragilidade desse sistema. Ainda existe muita resistência, mas sei que temos no mínimo uma semente plantada: a noção de que a escola precisa se abrir à colaboração, à criatividade e à participação ativa de todos os envolvidos.

Embora tenha sido um período cheio de incertezas e tensões, sinto que a pandemia me empurrou para uma postura ainda mais crítica em relação às minhas práticas. Se até então eu acreditava na importância de metodologias inovadoras, agora vejo que não se trata apenas de uma escolha pedagógica;

trata-se de uma necessidade urgente, quase uma questão de sobrevivência educacional. A experiência de 2020 mostrou que, em um mundo em rápida transformação, aulas expositivas não são apenas enfadonhas, elas se tornam ineficientes e até incompatíveis com os desafios que surgem diariamente.

Ao final dessa reflexão, entendo que não posso, nem quero, controlar todos os desdobramentos do que virá. A vida provou que pode nos surpreender a qualquer momento. Mas o que posso fazer é aprender com essas transformações e manter acesa a vontade de aprimorar a sala de aula, abandonando de vez as velhas práticas que já não servem à realidade. A “eterna guerra” contra o desejo de controle e pela construção colaborativa do conhecimento encontrou, portanto, um novo capítulo na pandemia. E, por mais doloroso que tenha sido esse período, acredito que ele abriu caminho para que a educação dê passos mais ousados em direção a um futuro em que criar, cooperar e aprender de forma ativa deixem de ser exceções e se tornem a essência da escola.

Repensando a Sala de Aula. Para Além do Discurso Excludente

A necessidade de escrever este livro nasce de uma inquietação que me acompanha há muito tempo, mas que se intensificou nos últimos anos. Falo, sobretudo, do momento em que pessoas autistas e, por extensão, todas as pessoas com deficiência, passaram a ser alvo, mais uma vez, de discursos ultrapassados, equivocados e, em muitos casos, francamente excludentes, principalmente quando se trata do direito de estar, aprender e conviver na escola regular.

Como pai atípico, como tio de um menino com Síndrome de Down e, acima de tudo, como professor com deficiência (baixa visão), não pude e não posso ignorar o incômodo profundo que me provoca ver, dia após dia, postagens e vídeos circulando nas redes sociais dizendo que “é complicado ter autistas na sala de aula”, que “não há estrutura”, que “os professores não estão preparados”, que “a inclusão é bonita no papel, mas impossível na prática”. Não raro, essas falas vêm acompanhadas de desabafos emocionados, muitas vezes de colegas da educação, outras vezes de familiares, e, infelizmente, também de gestores e representantes do poder

público. São relatos que, embora tragam dores reais, frequentemente reforçam barreiras, alimentam preconceitos e sustentam modelos pedagógicos que já deveriam ter sido enterrados há décadas.

No fundo, percebo que a pergunta que se coloca nunca é realmente sobre os autistas ou sobre as pessoas com deficiência. A questão, na verdade, é: **que tipo de sala de aula estamos defendendo?** Porque, se for aquela velha sala de aula expositiva, centrada no professor, na qual o conteúdo é despejado para trinta, quarenta alunos enfileirados, esperando que todos absorvam ao mesmo tempo, do mesmo jeito e na mesma velocidade... então sim, os autistas, as pessoas com Síndrome de Down, os surdos, cegos, crianças com TDAH, até mesmo aqueles que fogem minimamente do padrão, serão sempre vistos como um “problema”, um “empecilho”, algo a ser tolerado (quando muito), mas nunca plenamente integrado.

Mas insisto: **essa sala de aula morreu.** Talvez muitos ainda não tenham se dado conta ou, mais provavelmente, preferem não admitir, mas a pandemia de Covid-19 foi, para a educação, um ponto de ruptura histórica. O ensino expositivo, tal como conhecíamos, já vinha agonizando há anos, pressionado pela dinâmica das novas tecnologias, pelo acesso instantâneo à informação, pelas demandas de uma sociedade cada vez mais diversa e conectada. A pandemia apenas acelerou o processo e expôs, de maneira irrefutável, que aquele modelo não responde mais aos desafios do nosso tempo.

Hoje, diante dos desafios do presente, não faz mais sentido perguntar se “é difícil ter autistas na sala de aula”. A pergunta fundamental é: **qual sala de aula queremos (e precisamos) construir daqui para frente?** Porque, se desejamos um espaço verdadeiramente educativo, ético e democrático, então esse espaço deve ser, por definição, plural, acessível, flexível e capaz de reconhecer, acolher e valorizar as diferenças.

Falo isso com a autoridade, ou se preferir, lugar de fala, e a responsabilidade de quem vive, cotidianamente, a experiência da diferença: como pai que aprende com sua prole atípica, como tio que enxerga o mundo pelos olhos do sobrinho com Síndrome de Down, como professor que se depara com os próprios limites impostos pela deficiência visual e que, por isso mesmo, se recusa a aceitar respostas fáceis ou lugares comuns.

Se eu decidi escrever este livro, foi movido por um duplo compromisso: **o compromisso ético de denunciar práticas excludentes e o compromisso pedagógico de propor alternativas concretas para a reinvenção da escola.** Quero dialogar com colegas, famílias e gestores que, como eu, percebem que não há mais espaço para o improviso, para a improvisação ou para o mero discurso de “boa vontade”. O futuro da educação, acredito firmemente, passa pela capacidade de escutar e aprender com aqueles que sempre estiveram nas margens, nossos alunos com deficiência, suas famílias, seus aliados. Eles não são “casos difíceis” a serem manejados; são sujeitos de direitos, de saberes e de experiências fundamentais para que possamos, finalmente, construir uma escola para todos.

Ao longo deste livro, vou propor uma reflexão honesta sobre o que ficou para trás e, principalmente, sobre o que pode e deve surgir em seu lugar. Não me contento mais com diagnósticos superficiais nem com receitas prontas. Quero, junto com o leitor, abrir caminhos para uma escola onde ninguém precise se perguntar se é “complicado” conviver com as diferenças, porque as diferenças já fazem parte do próprio tecido do aprender.

SUMÁRIO

CAPITULO 1	
SOMOS ANIMAIS SOCIAIS?.....	24
CAPÍTULO 2	
O QUE SÃO PESSOA COM DEFICIÊNCIA? (PCD).....	76
CAPITULO 3	
SALA DE AULA: O LUCRO OU AS PESSOAS?.....	108
CAPITULO 4	
INCLUSÃO ESCOLAR: UMA REALIDADE OU UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO?.....	142
CAPITULO 5	
A TECNOLOGIA COMO ELEMENTO DE TRANSIÇÃO DAS FASES DA VIDA HUMANA.....	166
CAPITULO 6	
É SOBRE PENSAR O FUTURO DA SALA DE AULA....	206
REFERENCIAS.....	231

CAPITULO 1

SOMOS ANIMAIS SOCIAIS?

Quando me proponho a analisar a sala de aula, parto da premissa de que ela está longe de ser um espaço neutro, controlado ou previsível. Pelo contrário, aprendi ao longo dos anos, tanto como educador quanto como observador atento das dinâmicas humanas que cada encontro em sala carrega uma dose intensa de tensão, disputa, construção e reconstrução de identidades. Não é exagero afirmar que, dia após dia, a escola é palco de confrontos permanentes entre diferentes formas de ver, sentir e ser no mundo.

Esse pensamento é apoiado em intelectuais que iluminaram essas dinâmicas sociais com clareza e profundidade. Elliot Aronson, psicólogo social, certa vez afirmou que “não vemos as coisas como elas são, vemos as coisas como nós somos”. Essa frase, simples e poderosa, ressoa como um alerta constante em minha prática pedagógica. Ela aponta para o fato de que todos carregamos filtros, vieses e histórias que condicionam nosso olhar. Ou seja, cada aluno que se senta diante de mim, e eu próprio enquanto educador, trazemos para a sala de aula um repertório de interpretações, de julgamentos, de expectativas e de inseguranças, muitas vezes forjados fora dos muros escolares.

Serge Moscovici, ao desenvolver sua teoria das representações sociais, amplia esse debate ao mostrar que nossas percepções não são apenas individuais, mas fruto de construções coletivas. O que significa, em termos práticos, que as ideias de “bom aluno”, “aluno problema”, “professor justo” ou “professor rígido” são categorias negociadas socialmente, transmitidas de geração em geração, e constantemente atualizadas. Assim, a sala de aula se transforma num campo de disputa simbólica, onde identidades se afirmam, se negam, se adaptam ou se reinventam.

É nesse sentido que, para mim, educar vai além de repassar conteúdos: é lidar diariamente com o outro em sua diferença. Não raro, o que percebemos como “indisciplina” ou “falta de interesse” pode ser, na verdade, a expressão de um confronto identitário, um grito por reconhecimento, por pertencimento, por respeito. Muitas vezes, como Aronson bem aponta,

projetamos sobre o outro nossos próprios medos e expectativas, sem nos dar conta de que estamos, de certa forma, conversando conosco mesmos através do espelho que o outro nos oferece.

Zygmunt Bauman, por sua vez, nos faz pensar sobre a fluidez dessas identidades no mundo contemporâneo. Ele nos lembra que vivemos numa modernidade líquida, onde nada mais é estável, fixo ou garantido. As identidades, longe de serem sólidas ou dadas, estão em permanente construção e negociação. Isso se reflete na sala de aula: o aluno de hoje, mais do que nunca, está em busca de si mesmo, testando limites, renegociando pertencimentos, tentando se adaptar a uma sociedade marcada pela incerteza e pelo excesso de estímulos.

O papel do professor, portanto, não é o de um juiz que aponta certo e errado a partir de um lugar de saber absoluto, mas o de um mediador atento, sensível às narrativas que circulam e se chocam cotidianamente. É preciso reconhecer que, em muitos momentos, não enxergamos o aluno como ele é, mas como somos, ou como tememos ser. Nossos próprios preconceitos, crenças e experiências moldam a forma como interpretamos cada gesto, cada silêncio, cada pergunta ou provocação.

O Animal Social na Sala de Aula

Acredito sinceramente que *O Animal Social*, obra fundamental de Elliot Aronson, deveria ser leitura obrigatória para todos que desejam se tornar educadores de fato. Não se trata apenas de um livro sobre psicologia social: trata-se de um verdadeiro manual sobre como as relações humanas moldam nossas percepções, atitudes e comportamentos, inclusive, e principalmente, dentro da sala de aula. Aronson nos provoca a olhar para a complexidade das interações sociais desde o nosso nascimento, destacando que somos, antes de tudo, seres em relação.

Ao longo da minha trajetória, ficou cada vez mais claro que o que chamamos de "identidade" é, na verdade, um tecido de relações, expectativas, valores e experiências, constantemente costurado e refeito em contato com o outro. Essa é, aliás, uma das grandes lições de Aronson: não há um "eu" isolado e acabado, mas um "nós" em permanente construção, marcado por

dinâmicas que já chegam até nós antes mesmo de pisarmos pela primeira vez em uma escola.

Quando afirmo que a sala de aula é um espaço de confrontos identitários, não estou dizendo que o conflito é algo negativo ou a ser evitado. Pelo contrário, acredito que é justamente nesse confronto de perspectivas, de vivências, de valores e de histórias de vida que reside o verdadeiro potencial educativo. A cada dia, vejo meus alunos chegando carregados de suas heranças culturais, suas inseguranças, suas pequenas certezas e suas grandes dúvidas. E eu mesmo, como professor, também me vejo atravessado por tudo o que vivi, por tudo o que aprendi, por tudo aquilo que, às vezes, carrego sem sequer perceber.

O *Animal Social* nos alerta para o fato de que nossa percepção do mundo e, conseqüentemente, nossa prática pedagógica é sempre mediada por essas relações. Não vemos as coisas como são, vemos como somos, como fomos ensinados a ser, como aprendemos a reagir diante dos outros. Ao ler Aronson, fui levado a questionar minhas próprias certezas, a desconfiar das interpretações rápidas e automáticas que tantas vezes fazemos diante do comportamento dos alunos, dos colegas, da gestão escolar.

SOBRE O ANIMAL SOCIAL (ELLIOT ARONSON)

O Que é Psicologia Social? (Fundamentação, Exemplos e o Olhar de Aronson)

Quando me deparei pela primeira vez com o estudo da psicologia social, confesso que fiquei surpreso com o alcance dessa disciplina. Antes de avançar, é fundamental entender o que está em jogo quando falamos sobre psicologia social. Em essência, ela é definida como o estudo científico de como pensamos, sentimos e nos comportamos em relação aos outros. Não se trata apenas de analisar comportamentos isolados, mas de observar o ser humano inserido em um contexto social, permeado por influências, normas, valores e relações de poder.

O psicólogo Elliot Aronson, cuja obra considero indispensável para qualquer educador ou cidadão crítico, é enfático ao afirmar que o ser humano é, acima de tudo, um “animal social”. Isso quer dizer que nossas necessidades

mais profundas segurança, pertencimento, reconhecimento, até mesmo sobrevivência dependem, em maior ou menor grau, da convivência e da interação com outros. Não existimos no vácuo; desde o nascimento somos moldados por um conjunto de relações sociais que definem quem somos e como agimos.

O Poder da Influência Social: O Caso de Jonestown

Aronson não se limita a definições abstratas; ele utiliza exemplos históricos para demonstrar o alcance e os perigos das influências sociais. Um dos casos mais emblemáticos, que sempre me chamou atenção, é o Massacre de Jonestown, ocorrido em 1978. Nesse episódio trágico, Jim Jones, líder de uma seita conhecida como “Templo dos Povos”, conseguiu convencer mais de seiscentas pessoas a cometerem suicídio coletivo. O impacto dessa história não está apenas no seu desfecho trágico, mas na constatação de que aqueles seguidores eram, em sua maioria, pessoas comuns. O que os levou a tamanha submissão? Que mecanismos sociais estavam presentes? Aronson usa esse exemplo para ilustrar que situações extremas podem levar pessoas absolutamente normais a comportamentos impensáveis.

Primeira Lei de Aronson: Questionando o Senso Comum

A partir desse e de outros exemplos, Aronson formula aquilo que ele chama de sua “Primeira Lei”: **“Pessoas que fazem coisas loucas não são necessariamente loucas”**. Essa frase, aparentemente simples, tem profundas implicações. Em vez de julgarmos ou rotularmos rapidamente as pessoas por comportamentos extremos, Aronson nos convida a analisar as situações sociais, as pressões de grupo, as normas implícitas e os mecanismos de persuasão aos quais estamos todos sujeitos. Ele nos lembra que muitas vezes é a situação, e não uma suposta loucura individual, que explica as ações extraordinárias.

A Psicologia Social e o Método Científico

Outro ponto que considero fundamental nesse capítulo é o compromisso da psicologia social com a pesquisa empírica. Ou seja, ela não se contenta com opiniões ou achismos: utiliza experimentos controlados,

observações rigorosas e análises estatísticas para compreender o comportamento humano. Muitas vezes, aquilo que o senso comum apresenta como “óbvio” é desmentido pelas descobertas da psicologia social. Quantas vezes ouvimos frases como “Eu jamais faria isso!” ou “A maioria das pessoas pensa por si mesma”, sem perceber o quanto estamos todos expostos à influência dos outros?

Ao conduzir experimentos clássicos, como o de Solomon Asch sobre conformidade ou o de Stanley Milgram sobre obediência à autoridade, a psicologia social demonstrou que fatores como a presença de um grupo, a autoridade percebida ou a pressão social podem influenciar fortemente as decisões individuais, muitas vezes em desacordo com valores pessoais.

O Valor da Consciência Crítica

Portanto, ao me aprofundar nesse capítulo, percebo o quanto a psicologia social é essencial para compreendermos não apenas grandes eventos históricos, mas também o cotidiano escolar, familiar e profissional. Reconhecer que somos animais sociais, influenciados por normas e contextos, nos ajuda a desenvolver uma postura mais crítica, menos apressada nos julgamentos e mais aberta à complexidade humana. E é justamente esse olhar aberto, científico e empático que Aronson nos propõe desde as primeiras páginas de sua obra.

COGNIÇÃO SOCIAL E EMOÇÃO

Como Interpretamos o Mundo Social

Ao mergulhar no segundo capítulo do livro de Aronson, me deparei com uma provocação que considero essencial para todos que desejam compreender verdadeiramente o comportamento humano: afinal, como percebemos, interpretamos e processamos as informações sobre as pessoas e situações ao nosso redor? Muitas vezes, nos iludimos acreditando que nossas decisões e percepções são puramente racionais, fruto de uma análise lógica e objetiva dos fatos. No entanto, Aronson revela, com uma riqueza de exemplos e pesquisas, que nossa mente opera de forma bem mais complexa e, por vezes, enganosa.

O Papel das Heurísticas: Atalhos do Pensamento

No cotidiano, somos bombardeados por uma quantidade enorme de informações. Ninguém consegue analisar tudo em detalhes a todo momento. Para lidar com essa sobrecarga, nosso cérebro desenvolveu o que os psicólogos chamam de *heurísticas*: atalhos mentais que nos ajudam a tomar decisões rápidas, poupando tempo e energia. À primeira vista, esses atalhos parecem vantajosos e, de fato, muitas vezes são indispensáveis para a sobrevivência. Entretanto, eles também nos tornam vulneráveis a erros sistemáticos de julgamento, conhecidos como *vieses cognitivos*.

Por exemplo, frequentemente julgamos a probabilidade de algo acontecer com base em quão facilmente conseguimos nos lembrar de exemplos semelhantes (*heurística da disponibilidade*). Isso explica por que, após ver uma notícia sobre um acidente de avião, muitas pessoas passam a superestimar os riscos de voar, mesmo sabendo que estatisticamente é seguro. Outro exemplo é a *heurística da representatividade*, em que classificamos alguém rapidamente por estereótipos, sem considerar a complexidade de sua história ou personalidade (por exemplo, pessoas com deficiência)

Vieses Cognitivos: Quando a Emoção Fala Mais Alto

O grande alerta que Aronson nos traz é que esses vieses não surgem apenas da preguiça mental, mas estão profundamente ligados às nossas emoções e ao contexto social. O *viés de confirmação*, por exemplo, nos leva a buscar e valorizar informações que confirmam nossas crenças pré-existentes, ignorando dados contrários. Quantas vezes já me peguei lendo uma notícia com mais atenção só porque ela concordava com o que eu já pensava? Esse mecanismo atua silenciosamente, reforçando nossas opiniões e tornando difícil a abertura para o novo. (Exemplo, alunos com TEA não aprendem.)

Outra questão fascinante abordada no capítulo é a relação entre emoção e cognição. Nossas interpretações sobre o mundo são profundamente influenciadas por nosso estado emocional. Em um dia em que estou mais ansioso ou irritado, tudo ao redor tende a parecer mais ameaçador ou negativo. Aronson mostra que emoções não são apenas “interferências” no pensamento racional; elas são parte essencial do processo de cognição social, muitas

vezes determinando o que percebemos, como interpretamos e até o que lembramos.

Exemplos do Cotidiano e Pesquisas Clássicas

Aronson ilustra esses processos com experimentos clássicos. Um deles é o famoso estudo sobre “priming” (ativação de ideias). Por exemplo, quando somos expostos a palavras ou imagens ligadas à gentileza antes de avaliar o comportamento de alguém, tendemos a enxergar essa pessoa sob uma luz mais positiva. Da mesma forma, emoções negativas podem nos tornar mais desconfiados ou críticos, mesmo sem percebermos de onde veio essa impressão.

No ambiente escolar, percebo o quanto essas dinâmicas atuam diariamente. Professores, gestores e alunos julgam e são julgados não só pelo que fazem, mas também por expectativas prévias, estados emocionais e contextos sociais. Entender como essas heurísticas e vieses operam é fundamental para não cairmos em armadilhas do pensamento automático, seja ao corrigir uma prova, lidar com um conflito ou avaliar o comportamento de um aluno.

PRINCIPAIS VIESES COGNITIVOS ABORDADOS

Como Nossos Atalhos Mentais Influenciam o Julgamento Social

Ao aprofundar o estudo sobre cognição social apresentado por Elliot Aronson, é impossível não se surpreender com a quantidade de armadilhas invisíveis que influenciam nossas percepções e julgamentos. O autor detalha vários vieses cognitivos, verdadeiros “atalhos mentais” que usamos para tomar decisões rápidas, mas que podem nos levar a interpretações distorcidas da realidade. Refletir sobre esses vieses é, para mim, um convite à humildade e ao autoconhecimento: ninguém está imune a eles, mas quanto mais conscientes estivermos, menos reféns de nossos próprios preconceitos seremos.

Viés de Confirmação: A Busca pelo que já Acreditamos

Um dos vieses mais poderosos é o **viés de confirmação**. Ele é a tendência natural de buscarmos, interpretarmos e até mesmo lembrarmos preferencialmente de informações que confirmam aquilo que já acreditamos, ao passo que desconsideramos ou minimizamos dados que desafiam nossas ideias prévias. Aronson exemplifica esse fenômeno com pesquisas em que estudantes, ao receberem informações iniciais sobre uma pessoa (por exemplo, que ela seria extrovertida ou introvertida), acabavam formulando perguntas diferentes para “confirmar” essa impressão inicial. Se diziam que a pessoa era introvertida, perguntavam coisas como “Você prefere ler um livro a ir a uma festa?”. Se a informação era de que era extrovertida, as perguntas já buscavam exemplos de sociabilidade.

Esse viés é muito sutil e presente em debates sociais e políticos, discussões familiares e até mesmo na sala de aula. Quantas vezes, ao corrigir uma prova, não buscamos no texto do aluno algo que confirme a impressão que já tínhamos sobre seu desempenho? O viés de confirmação reforça bolhas de opinião e dificulta o diálogo aberto, tornando essencial o exercício consciente de buscar o contraditório.

Viés das Heurísticas: Atalhos Rápidos, Julgamentos Imprecisos

Outro ponto central abordado é o **viés das heurísticas**. Heurísticas são regras simples e automáticas que usamos para tomar decisões complexas em um mundo cheio de informações. Por exemplo, julgar a competência de alguém apenas pela universidade que frequentou ou pelo modo como se veste. Esses atalhos são úteis, pois economizam tempo e energia mental, mas frequentemente resultam em julgamentos imprecisos ou injustos.

Na prática, isso significa que podemos acabar selecionando candidatos para uma vaga de emprego ou elogiando um estudante não pelos seus reais méritos, mas por sinais superficiais ou estereotipados. Reconhecer essa tendência é fundamental para quem quer construir ambientes mais justos, seja na escola, no trabalho ou em qualquer relação social.

Erro Fundamental de Atribuição: Julgando o Outro, Desculpando a Si Mesmo

O **erro fundamental de atribuição** é outro viés amplamente discutido por Aronson. Ele se refere à nossa inclinação de atribuir o comportamento dos outros às suas características pessoais — “fulano é preguiçoso”, “ciclano é mal-educado” enquanto, quando se trata de nossos próprios atos, tendemos a apontar fatores externos ou circunstanciais — “eu estava cansado”, “o trânsito estava ruim”. Esse erro é responsável por muitos conflitos, pois nos faz ser mais duros ao julgar o outro e mais complacentes com nós mesmos.

No contexto escolar, vejo esse viés diariamente: professores atribuem desatenção de um aluno a “falta de interesse”, enquanto os próprios atrasos são vistos como resultado de fatores externos, como reuniões prolongadas ou trânsito. O desafio é treinar o olhar para considerar o contexto antes de atribuir características fixas às pessoas.

Efeitos de Primazia e Recência: O Peso do Começo e do Fim

Além dos vieses já mencionados, o capítulo destaca ainda os **efeitos de primazia e recência**. Esses efeitos mostram que as primeiras e as últimas informações que recebemos sobre alguém ou algo têm um peso desproporcional na formação de nossas impressões gerais. Por exemplo, ao conhecer um novo colega, as primeiras palavras ou atitudes dele podem marcar profundamente nossa opinião e, do mesmo modo, uma última impressão forte pode apagar todo o resto.

Esse fenômeno afeta desde entrevistas de emprego até avaliações em sala de aula e relações pessoais. Saber disso nos faz lembrar que um momento de nervosismo no início de uma conversa ou uma atitude infeliz no final podem distorcer nossa avaliação global da pessoa, mesmo que o “meio” da interação tenha sido equilibrado.

Vieses como Convite ao Autocuidado Cognitivo

Diante desses mecanismos, percebo que ninguém está livre dos vieses cognitivos nem mesmo especialistas ou aqueles que se consideram racionais. O desafio não é eliminá-los, mas aprender a reconhecê-los em nossa rotina, tornando nosso pensamento mais flexível, justo e crítico. Para

educadores, pais, gestores ou qualquer pessoa que convive com a diversidade humana, esse capítulo de Aronson é um verdadeiro alerta: precisamos questionar não só o que pensamos sobre os outros, mas principalmente como chegamos a essas conclusões.

Autojustificação e a Teoria da Dissonância Cognitiva

O Desconforto de Pensar “Duas Coisas ao Mesmo Tempo”

Ao avançar na leitura de Aronson, um dos conceitos que mais me provocou reflexão foi o da **dissonância cognitiva**, originalmente formulado por Leon Festinger, e que se tornou uma das bases explicativas mais potentes da psicologia social moderna. Este capítulo é um convite para enxergar de forma honesta a complexidade dos nossos próprios pensamentos e comportamentos. Afinal, quem nunca se pegou defendendo uma ideia ou comportamento que, no fundo, contradiz o que acredita? Pois é justamente esse o ponto central do conceito.

O Que é Dissonância Cognitiva?

A dissonância cognitiva acontece quando mantemos, ao mesmo tempo, duas ideias, crenças ou atitudes que entram em conflito, ou quando nosso comportamento vai de encontro a algo que consideramos correto. Esse conflito não é apenas intelectual — ele gera um desconforto psicológico real. É como uma tensão interna que nos impulsiona a restaurar a harmonia, seja mudando o que pensamos, seja reinterpretando nossos atos, ou até buscando justificar aquilo que fizemos.

Para mim, compreender a dissonância cognitiva é fundamental para entender muitos comportamentos humanos aparentemente “irracionais”. Somos motivados, muitas vezes, menos pela busca da verdade objetiva e mais pela necessidade de manter uma imagem consistente de nós mesmos. É por isso que, quando tomamos uma decisão que resulta em consequências ruins, é comum tentarmos justificar ou minimizar o erro, em vez de simplesmente admitir que estávamos errados.

Exemplos Práticos: O Cotidiano da Dissonância

Aronson explora vários exemplos que ilustram como a dissonância cognitiva opera na vida real. Um clássico é o do estudante que, após estudar pouco e ir mal na prova, convence a si mesmo de que a matéria “não é tão importante assim”, ou de que “o professor não soube explicar direito”. Outro caso recorrente é o de pessoas que, ao fazerem uma escolha difícil como comprar um carro caro passam a procurar e valorizar apenas informações que confirmem o acerto da decisão, ignorando críticas ou possíveis defeitos.

Na minha experiência como educador, vejo esse mecanismo também na sala de aula: alunos, professores e até mesmo gestores frequentemente racionalizam decisões polêmicas, tentando reduzir o desconforto gerado por escolhas contraditórias. Quando um aluno cola na prova e é flagrado, por exemplo, é comum que ele diga que “todo mundo faz isso”, ou que “era impossível aprender a matéria naquele tempo”. Ao fazer isso, ele está tentando alinhar suas ações às suas crenças — ou pelo menos, aliviar o mal-estar de não ter agido conforme esperava de si mesmo.

Estratégias de Redução da Dissonância

Segundo Festinger, existem basicamente três caminhos principais para reduzir a dissonância cognitiva:

1. **Mudança de Comportamento:** Tentar agir de modo a alinhar nossas ações com nossas crenças. Por exemplo, uma pessoa que acredita na importância da saúde pode decidir finalmente começar a fazer exercícios.
2. **Mudança de Crenças:** Modificar o que pensamos para tornar a situação mais coerente. Por exemplo, se alguém fumante se depara com informações sobre os perigos do cigarro, pode começar a desacreditar as pesquisas científicas.
3. **Racionalização:** Criar justificativas ou minimizações para tentar tornar a situação menos contraditória. Por exemplo, dizer que “viver é arriscado de qualquer jeito”, para continuar fumando.

O que mais me fascina é como, muitas vezes, usamos a racionalização sem perceber, alterando levemente a memória dos fatos ou reinterpretando argumentos para manter nossa autoestima e a sensação de coerência.

A Importância do Conceito de Autojustificação

O conceito de autojustificação, profundamente relacionado à dissonância cognitiva, nos faz perceber que o ser humano não busca simplesmente ser “correto”, mas, acima de tudo, sentir-se correto. Buscamos proteger nossa autoimagem a qualquer custo, mesmo que isso signifique distorcer fatos, reinterpretar acontecimentos ou rejeitar novas informações. Aronson mostra que a autojustificação está por trás de muitos conflitos pessoais, familiares e até mesmo sociais e políticos.

Essa tendência, apesar de natural, pode ser perigosa. Sociedades inteiras podem justificar preconceitos, violências ou decisões equivocadas baseadas na necessidade de “não perder a razão”. Daí a importância de reconhecermos nossos próprios mecanismos de defesa e estarmos abertos à autocrítica e ao diálogo.

Conformidade

O Poder do Grupo Sobre o Indivíduo

Quando comecei a me aprofundar no estudo da psicologia social, um dos temas que mais me intrigou foi a força quase invisível que os grupos exercem sobre nossos pensamentos e comportamentos. O capítulo sobre **conformidade** nos mostra que, por mais que gostemos de pensar em nós mesmos como seres autônomos e independentes, somos, em essência, profundamente influenciados pelas normas, expectativas e pressões do coletivo.

Aronson inicia esse capítulo trazendo à tona os experimentos de Solomon Asch, verdadeiros marcos na história da psicologia. O que mais me impressionou nesses estudos foi a simplicidade e, ao mesmo tempo, o impacto dos resultados. No experimento clássico, participantes eram convidados a julgar qual de três linhas era do mesmo comprimento de uma linha padrão, uma tarefa aparentemente óbvia. No entanto, quando todos os outros

membros do grupo (que na verdade eram cúmplices do pesquisador) davam a resposta errada, a grande maioria dos participantes também se alinhava à opinião do grupo, mesmo quando isso significava ir contra aquilo que viam claramente com os próprios olhos.

Por Que Nos Conformamos?

Pressão Grupal e o Desejo de Pertencimento

A primeira explicação para essa tendência é a **pressão grupal**. O desejo de pertencer, de ser aceito e não ser visto como “diferente” ou “estranho”, é tão fundamental que, em muitas situações, supera nossa própria percepção da realidade. Aronson nos faz refletir sobre quantas vezes, no cotidiano, cedemos à opinião da maioria apenas para não nos sentirmos excluídos. É um mecanismo de sobrevivência herdado do nosso passado evolutivo, quando ser aceito pelo grupo era literalmente uma questão de vida ou morte.

Necessidade de Estar Correto: Confiança na Maioria

Além da necessidade de pertencimento, há também a **necessidade de estar correto**. Muitas vezes, conformamo-nos com o grupo porque acreditamos que talvez eles saibam algo que não sabemos. Essa suposição é especialmente forte em situações ambíguas, onde não temos certeza do que é certo. Preferimos confiar na “sabedoria coletiva” do que arriscar estar errados sozinhos.

O Efeito do Tamanho e da Unanimidade

Outro aspecto fascinante abordado por Aronson é o impacto do **tamanho e da unanimidade do grupo** na conformidade. O experimento de Asch demonstrou que, quando três pessoas concordam unanimemente com uma resposta errada, a tendência ao conformismo dispara. Curiosamente, adicionar mais pessoas ao grupo não aumenta muito esse efeito – três já são suficientes para exercer máxima pressão. Porém, basta a presença de um único dissidente para a conformidade despencar. Isso mostra o enorme poder de resistência que um só indivíduo pode ter ao desafiar a unanimidade.

Exemplos Cotidianos e o “Efeito Manada”

O capítulo também traz exemplos cotidianos que ilustram a rapidez com que a conformidade se espalha. Aronson conta histórias como a de pessoas que, ao verem um grupo correndo na rua, começam a correr também, sem nem ao menos saber o motivo. Esse é o famoso “efeito manada”: diante do comportamento coletivo, tendemos a imitá-lo automaticamente, como uma estratégia inconsciente de proteção ou adaptação.

No ambiente escolar, esse fenômeno é facilmente observável. Basta que alguns alunos comecem a rir de uma piada (mesmo sem graça), para que a sala toda embarque na risada. O mesmo vale para comportamentos negativos, como o bullying: o medo de ir contra o grupo faz com que muitos se caleem ou até participem, contrariando seus próprios valores.

Comunicação de Massa, Propaganda e Persuasão

Como Somos Influenciados Todos os Dias

Ao refletir sobre o papel da comunicação de massa em nossas vidas, percebo que raramente nos damos conta de quão profundamente nossas opiniões, valores e até mesmo nossos comportamentos são moldados pelas mensagens que recebemos, seja por meio da televisão, rádio, internet ou redes sociais. Neste capítulo, Aronson mergulha nos processos psicológicos que tornam a persuasão tão poderosa, e mostra como a mídia é capaz de influenciar milhões de pessoas muitas vezes de maneira sutil, quase imperceptível.

Os Fatores que Tornam uma Mensagem Persuasiva

Ao analisar as técnicas de persuasão, Aronson aponta que não basta apenas ter um bom argumento. O modo como a mensagem é apresentada, quem a apresenta e em que contexto ela é recebida são fatores decisivos. Um ponto que me chamou muita atenção é o impacto da **credibilidade da fonte**. Somos muito mais propensos a acreditar, e até a mudar nosso comportamento, quando a informação vem de alguém que consideramos especialista ou confiável. A credibilidade pode vir de títulos acadêmicos, experiência

profissional, mas também de traços percebidos como sinceridade, honestidade e coerência ao longo do tempo.

Outro fator poderoso é a **atratividade do comunicador**. Aronson demonstra, através de pesquisas, que pessoas carismáticas, simpáticas ou fisicamente atraentes têm seu poder de convencimento amplificado — mesmo quando dizem exatamente o mesmo que outros menos atraentes. Isso acontece porque, muitas vezes, julgamos a validade da mensagem pelo mensageiro, e não pelo conteúdo em si.

A **característica da mensagem** também tem grande influência. Para públicos mais instruídos ou críticos, apresentar ambos os lados de um argumento (os prós e contras, reconhecendo limitações ou críticas) aumenta a confiança e a força da persuasão. Por outro lado, para públicos menos informados ou menos engajados, uma mensagem unilateral, que destaca apenas um ponto de vista, pode ser suficiente para convencer. Esse detalhe é vital para quem trabalha com educação, mídia ou comunicação social: precisamos ajustar a abordagem ao perfil da audiência.

Além disso, **envolvimento emocional** é outro fator-chave. Mensagens que evocam emoções, como medo, empatia, alegria ou indignação, tendem a ser mais lembradas e mais persuasivas do que aquelas baseadas apenas em dados frios ou argumentos lógicos. Não é à toa que propagandas políticas ou de grandes marcas apostam em histórias tocantes ou em imagens que geram forte impacto emocional.

Rotas de Processamento: Central e Periférica

Aronson nos apresenta ainda um conceito fundamental: as **duas rotas de processamento da persuasão**.

- A **rota central** ocorre quando o receptor está realmente motivado e possui capacidade para analisar racionalmente a mensagem. Nesse caso, argumentos bem estruturados, dados confiáveis e raciocínio lógico fazem diferença.
- A **rota periférica** ocorre quando estamos distraídos, desinteressados ou cansados. Aqui, detalhes superficiais como a simpatia do apresentador, o número de argumentos ou a aparência visual da

mensagem ganham peso. Muitas vezes, é por essa rota que somos influenciados sem nem perceber, aceitando ideias só porque “todo mundo está dizendo”, porque “o apresentador é famoso” ou porque “o vídeo ficou bonito”.

Reconhecer em qual dessas rotas estamos é uma ferramenta poderosa de autodefesa intelectual. Em um mundo cada vez mais inundado por informações, saber quando estamos sendo críticos e quando estamos apenas “surfando na onda” pode evitar que sejamos manipulados.

Técnicas de Inoculação: Como Resistir à Persuasão

O capítulo também apresenta o conceito de **inoculação contra persuasão**. Assim como vacinas nos preparam para enfrentar vírus reais, pequenas exposições a argumentos contrários, de forma controlada, podem nos tornar mais resistentes à influência futura de mensagens persuasivas. Por exemplo, ao discutir em sala de aula argumentos de ambos os lados de uma questão polêmica, ajudamos os alunos a se prepararem para resistir a manipulações ou fake news.

Aronson reforça que o autoconhecimento e o senso crítico são nossas melhores defesas. Reconhecer como somos vulneráveis à persuasão não é motivo de vergonha, mas sim uma oportunidade de fortalecer nossa autonomia intelectual.

Excelente escolha! Trazer **Bauman** para o debate sobre identidade é realmente enriquecedor, principalmente porque ele amplia a discussão sobre o sujeito em um mundo cada vez mais líquido e mutável. O livro *Identidade* de Zygmunt Bauman é uma obra fundamental para pensar como nos constituímos, como lidamos com as incertezas e como buscamos pertencimento em tempos de rápidas transformações sociais.

Bauman e a Identidade em Tempos Líquidos

Nesse ponto da minha análise, sinto ser prudente e até necessário convidar para o nosso diálogo um dos textos mais emblemáticos de Zygmunt Bauman: o livro *Identidade*. Ao me debruçar sobre suas páginas, percebo o

quanto a discussão sobre identidade é central para a compreensão das dinâmicas sociais e subjetivas do nosso tempo.

Ao dialogar com Bauman, percebo o quanto a construção da identidade não é apenas individual, mas profundamente social e política. As identidades são moldadas em interação com o outro, com o grupo, com as experiências de aceitação ou rejeição, de conformidade ou resistência. E, ao mesmo tempo, são marcadas por disputas, confrontos e incertezas que atravessam nossas salas de aula, nossos ambientes de trabalho e nossas relações cotidianas.

Por fim, ao integrar Bauman à minha análise, entendo que refletir sobre identidade é também refletir sobre **projeto de vida**: sobre como escolhemos, resistimos, nos reinventamos e buscamos, mesmo em meio ao fluxo e à incerteza, algum sentido e coerência para nossa trajetória.

O livro "Identidade: Conversas com Benedetto Vecchi", de Zygmunt Bauman, apresenta uma análise profunda sobre a questão da identidade na era da modernidade líquida. A obra, estruturada como uma entrevista com o jornalista italiano Benedetto Vecchi, explora como as identidades se tornaram fluidas e instáveis no mundo contemporâneo.

A Identidade como Problema Moderno

A questão da identidade, segundo Zygmunt Bauman, é um fenômeno essencialmente moderno. Para compreendê-la, é necessário olhar para o passado e entender como as condições sociais, culturais e históricas influenciaram a relação do indivíduo com sua própria existência. Nas sociedades pré-modernas, a vida era marcada por uma ordem social rígida, quase imutável. Cada pessoa já nascia inserida em um grupo social bem definido, fosse ele a família, a aldeia, a vila ou a comunidade religiosa. Os papéis, as normas, os valores e até mesmo o destino de cada um eram estabelecidos antecipadamente, muitas vezes legitimados pela tradição ou por autoridades religiosas e políticas. A vida seguia um roteiro conhecido, e havia pouca margem para a dúvida ou para escolhas individuais.

Nesse contexto, a identidade não era um problema, porque simplesmente não era objeto de questionamento. Como Bauman destaca, "as pessoas não se preocupavam em perguntar quem eram, pois tudo já estava

dado”. O pertencimento era algo herdado, não conquistado. A sensação de segurança e estabilidade era garantida por laços comunitários sólidos e previsíveis. A palavra “identidade”, tal como entendemos hoje, sequer fazia sentido, pois não havia crise, deslocamento ou incerteza capazes de desestabilizar o lugar de cada um no mundo.

A Modernidade e a Crise do Pertencimento

O quadro muda radicalmente com a chegada da modernidade. A partir dos grandes processos históricos, a urbanização, a industrialização, a secularização, o advento da ciência e da razão, a ascensão do individualismo e, posteriormente, a globalização, o antigo tecido social se desfia. A estabilidade dá lugar à mobilidade; as certezas se transformam em dúvidas. O “pertencimento automático” desaparece e, com ele, surgem novas perguntas: “Quem sou eu? Qual o meu lugar no mundo? Em que posso me apoiar?”

Para Bauman, a ideia de identidade nasce, justamente, dessa “crise do pertencimento”. Ela aparece quando se perde o chão, quando o sujeito deixa de ser definido apenas pela tradição e passa a ser responsável pela construção de si mesmo. O indivíduo moderno é chamado a se inventar, a se reinventar constantemente. Ele deixa de ser “filho do lugar” para se tornar um “projeto em aberto”. A modernidade, portanto, transforma a identidade em um problema a ser resolvido e, muitas vezes, em uma angústia existencial.

A Construção da Identidade: Entre a Escolha e a Insegurança

No mundo contemporâneo, ninguém pode simplesmente “herdar” uma identidade. As opções são múltiplas, os caminhos são diversos, e cada um precisa trilhar sua própria trajetória. Por um lado, isso pode ser encarado como liberdade: posso escolher o que quero ser, posso mudar, reinventar, experimentar. Por outro lado, essa liberdade vem acompanhada de uma sensação constante de insegurança. Se tudo depende de mim, o fracasso também é meu. O indivíduo moderno carrega o peso de ser o “autor” da própria vida, mas sem garantias, sem mapas fixos, sem redes de proteção.

Bauman descreve esse fenômeno como um movimento duplo: ao mesmo tempo em que as pessoas têm uma autonomia inédita para definir quem são, elas também vivem a angústia de não ter mais pontos de referência

sólidos. Não é à toa que, em nossas sociedades, proliferam discursos sobre autenticidade, pertencimento, autoestima, identidade de gênero, identidade cultural, entre outros. Todos esses debates são sintomas de uma era em que “ser alguém” deixou de ser um dado para se tornar uma tarefa.

A Identidade Líquida

Bauman cunha o termo “identidade líquida” para descrever a fluidez típica dos tempos atuais. Se antes as identidades eram sólidas, fixas, agora elas são móveis, flexíveis, mutáveis. Ninguém tem garantias de permanecer o mesmo por toda a vida. Profissões mudam, laços familiares se transformam, culturas se misturam. A globalização e as redes digitais intensificam esse processo: somos expostos a múltiplas influências, estilos de vida, ideias e valores em tempo real.

Essa liquidez pode ser vivida como oportunidade, mas também como crise. A busca incessante por identidade pode gerar ansiedade, sensação de vazio, medo de não pertencer a lugar algum. Por isso, observa Bauman, muitos procuram grupos, comunidades, ideologias ou estilos de vida que prometam uma identidade “pronta”, ainda que sejam frágeis ou efêmeras. A proliferação de movimentos identitários, tribos urbanas, subculturas e bolhas digitais expressa esse desejo de “ancoragem” em meio ao mar de possibilidades.

A Identidade como Tarefa Inacabada

Em resumo, Bauman mostra que a identidade deixou de ser uma “herança” e se tornou uma “construção”. O problema da identidade é, ao mesmo tempo, o privilégio e o dilema do mundo moderno: somos obrigados a responder quem somos, a cada novo dia, a cada nova situação. Vivemos em um tempo em que a busca por identidade é contínua, feita de escolhas, rupturas, encontros e desencontros.

A grande lição de Bauman é que, embora a identidade seja hoje uma preocupação central, ela nunca será algo totalmente resolvido. Ela é uma tarefa inacabada, marcada pela fluidez do tempo e pela pluralidade de possibilidades. No mundo moderno, a única certeza é a incerteza e a busca por pertencimento se transforma em uma aventura permanente.

A Metáfora do Quebra-Cabeça: Montando a Identidade na Modernidade

Entre as muitas imagens poderosas utilizadas por Zygmunt Bauman para pensar a questão da identidade na modernidade, a metáfora do quebra-cabeça se destaca por sua profundidade e riqueza explicativa. Ela ajuda a visualizar o processo de construção identitária não como algo linear, fácil ou previsível, mas como uma tarefa permanente, marcada por lacunas, incertezas e improvisos.

O Quebra-Cabeça Tradicional e a Busca por Coerência

No quebra-cabeça tradicional, aquele com o qual a maioria de nós está acostumada desde a infância, tudo começa com uma imagem pronta, geralmente estampada na tampa da caixa. Cada peça tem seu lugar exato e o objetivo é claro: reconstruir aquela imagem final. As peças são diferentes, mas pertencem todas a um mesmo conjunto. O sentido do jogo está na certeza de que, ao final, todas as partes se encaixarão de modo perfeito, revelando uma cena completa e harmoniosa.

Essa lógica tradicional do quebra-cabeça representa, de certa forma, o modo como as identidades eram pensadas nas sociedades pré-modernas ou mesmo em alguns contextos tradicionais: a vida de cada um era como uma peça que se encaixava perfeitamente em um grande quadro coletivo, já conhecido e reconhecido por todos. Bastava encontrar o próprio lugar e cumprir o papel esperado. Havia sentido, direção e um “desenho final” para guiar o esforço individual.

A Identidade Moderna: Quebra-Cabeça Inacabado e Fragmentado

Bauman, porém, mostra que, na modernidade, o processo é outro. A identidade, nesse novo cenário, se assemelha a um quebra-cabeça incompleto, um jogo sem tampa, sem modelo final visível e, pior ainda, com várias peças faltando e sem que se saiba sequer quantas faltam. Não existe uma imagem pronta para ser reconstruída. Cada pessoa tem à sua disposição peças de diferentes origens, cores e formatos. Muitas vezes, essas peças

pertencem a conjuntos distintos, refletem experiências contraditórias e representam valores que nem sempre dialogam entre si.

Essa metáfora ressalta a ausência de um roteiro predefinido ou de um pertencimento assegurado. A montagem da identidade moderna é, ao mesmo tempo, um ato criativo e uma fonte de angústia. O sujeito tenta dar sentido à própria trajetória reunindo fragmentos de experiências, referências culturais, memórias pessoais, expectativas sociais e influências midiáticas. O resultado desse esforço raramente é um quadro coeso ou definitivo; ao contrário, a sensação de incompletude e instabilidade é uma constante.

O Trabalho Direcionado para os Meios, Não para o Fim

Uma das diferenças fundamentais entre o quebra-cabeça da identidade e o jogo tradicional é a própria orientação do trabalho. No quebra-cabeça clássico, tudo converge para o objetivo final, a cena impressa na tampa. Já na busca por identidade, segundo Bauman, o trabalho é “direcionado para os meios”. Ou seja, o importante não é chegar a um ponto de conclusão, mas se manter em constante movimento, testando encaixes, experimentando combinações, revisando escolhas, ajustando expectativas.

O processo de montar a própria identidade, assim, é interminável. Não existe um “fim de jogo” onde todas as peças finalmente se encaixam de maneira perfeita. O que há é um esforço contínuo de dar sentido ao que se vive, de integrar novidades, de lidar com perdas e de enfrentar conflitos internos. Muitas vezes, as peças nunca se encaixam totalmente; algumas são descartadas, outras permanecem como “pontas soltas”, e várias sequer são reconhecidas como pertencentes ao mesmo jogo.

Fragmentação, Contradição e Pluralidade

A metáfora do quebra-cabeça incompleto também enfatiza o aspecto plural e contraditório da identidade moderna. Ao contrário de uma unidade estática, a identidade contemporânea é feita de partes que, por vezes, colidem e desafiam qualquer tentativa de totalização. Podemos conviver, dentro de nós, com crenças, valores, hábitos e afetos que não formam um quadro único ou perfeitamente alinhado. A pluralidade de experiências de vida, de referências

culturais e de trajetórias sociais transforma a identidade em um mosaico sempre inacabado, aberto à mudança e à reinvenção.

Bauman observa que o indivíduo moderno está constantemente buscando novas peças para seu quebra-cabeça, explorando diferentes possibilidades de ser e de estar no mundo. Essa busca nunca termina — e talvez esse seja o traço mais marcante da condição contemporânea. Somos, todos nós, colecionadores de pedaços: de histórias, de identidades provisórias, de pertencimentos passageiros, de sonhos por vezes incompatíveis.

O Quebra-Cabeça como Tarefa Permanente

Em síntese, a metáfora do quebra-cabeça nos convida a compreender a construção da identidade como um processo aberto, interminável, repleto de incertezas e de criatividade. Não há um modelo final a ser atingido, nem todas as peças necessárias estão à disposição. O importante não é “chegar ao fim”, mas sustentar o movimento de busca, de tentativa, de experimentação.

A identidade, assim, não é um destino, mas uma travessia. É feita do esforço de encaixar peças que talvez nunca formem uma imagem única, mas que, juntas, compõem a narrativa singular de cada existência.

IDENTIDADE NA MODERNIDADE LÍQUIDA

A Liqueidez como Metáfora de Época

A metáfora da liqueidez é central para entender o pensamento de Bauman. Ele observa que, diferentemente das sociedades “sólidas” do passado, onde as relações e identidades eram estáveis e previsíveis, hoje tudo parece escorregar pelas mãos. As instituições tradicionais, como a família, o trabalho, a religião e até o Estado-nação, perderam parte de seu poder de organizar e dar sentido à vida das pessoas. O indivíduo, antes ancorado em pertencimentos duradouros, se vê agora diante de múltiplas possibilidades, vivendo em um “mundo aberto”, porém inseguro.

A Instabilidade das Identidades

Nesse novo cenário, as identidades sociais, culturais, profissionais, religiosas e sexuais passaram a experimentar um processo de transformação

contínua. Bauman descreve as identidades da modernidade líquida como “flutuantes”, “negociáveis” e até mesmo “descartáveis”. Não existe mais uma garantia de que o que somos hoje permanecerá válido amanhã. O que antes era destino, agora se tornou escolha e, mais que isso, escolha revisável, temporária, sujeita a novas tendências, oportunidades ou pressões.

O próprio Bauman ilustra: “as identidades flutuam no ar, algumas da nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas na nossa volta”. Ou seja, não controlamos totalmente aquilo que nos constitui; somos atravessados por forças sociais, culturais e midiáticas que criam novas demandas e modelos de identificação. Muitas vezes, buscamos nos encaixar em grupos ou adotar estilos de vida para sentir pertencimento, mas esses laços são, frequentemente, frágeis e voláteis.

Pertencimento, Negociação e Revogabilidade

Na modernidade líquida, pertencimento e identidade deixam de ter a solidez de uma rocha. Não são mais dons herdados, garantidos para toda a vida, mas sim construções precárias, sempre sujeitas a negociações, revisões e até mesmo rupturas. Pertencer a algo seja uma família, um grupo de amigos, uma profissão, uma comunidade de fé ou uma identidade de gênero, tornou-se, mais do que nunca, um ato voluntário, mas também instável.

Bauman aponta que essa condição gera tanto liberdade quanto ansiedade. Por um lado, podemos experimentar múltiplas formas de ser, mudar de profissão, reinventar o modo de vestir, repensar crenças ou buscar diferentes comunidades ao longo da vida. Por outro, essa falta de garantias aprofunda o sentimento de insegurança e a necessidade de constantemente “provar” ou “justificar” quem somos.

Exemplo Cotidiano: O Trabalho e as Redes Sociais

Um exemplo muito visível está no campo do trabalho. No passado, a profissão era vista como uma identidade fixa: alguém “era” professor, médico, agricultor ou operário, e isso o acompanhava por toda a vida. Hoje, as trajetórias profissionais são marcadas por transições, mudanças de área, trabalhos temporários ou por projetos. As pessoas são levadas a adaptar

constantemente suas habilidades, a aprender novos ofícios e até a criar “personas” para diferentes ambientes profissionais ou digitais.

Nas redes sociais, o fenômeno é ainda mais intenso: cada perfil pode expressar uma faceta diferente da identidade, moldada conforme a audiência, as tendências e os algoritmos. Um mesmo indivíduo pode ser, ao mesmo tempo, estudante, influenciador, ativista, artista, empreendedor mudando de papel com a mesma velocidade das postagens e interações virtuais. A própria noção de “ser autêntico” se complica, pois autenticidade se torna, muitas vezes, um atributo performático, que precisa ser constantemente atualizado para não “perder o valor”.

A Ansiedade da Escolha e o Medo da Exclusão

A liberdade de construir e reconstruir a própria identidade traz consigo uma outra face: o medo da exclusão. Em uma sociedade em que os laços são frágeis e tudo é negociável, qualquer falha, mudança de opinião ou inadequação pode levar à sensação de estar “fora do jogo”, sem pertencimento. Bauman nota que a identidade se torna “revogável” ela pode ser aceita hoje e recusada amanhã, seja pelo próprio indivíduo, seja pelos grupos a que ele deseja pertencer. Isso explica a recorrente busca por aprovação, reconhecimento e validação, seja nas relações pessoais, seja no ambiente digital.

O Desafio da Autonomia em Tempos Líquidos

Diante desse quadro, Bauman não propõe um retorno à solidez do passado, mas convida à reflexão sobre o desafio de viver em um mundo onde a fluidez é a regra. Construir uma identidade na modernidade líquida é um exercício contínuo de negociação consigo mesmo e com o outro. Exige flexibilidade, abertura para o novo, disposição para lidar com incertezas — mas também coragem para sustentar escolhas e buscar sentidos mais profundos em meio à instabilidade.

O Dilema da Escolha: O Paradoxo da Liberdade na Modernidade Líquida

Entre as reflexões mais instigantes de Zygmunt Bauman sobre a identidade moderna, destaca-se o dilema da escolha. Ele nos alerta para o paradoxo central da nossa época: se, por um lado, a modernidade líquida ampliou como nunca antes o leque de opções e possibilidades de ser, por outro, essa liberdade transformou-se em uma fonte permanente de angústia e insegurança.

A Liberdade Como Peso

No passado, a questão da identidade raramente era posta em debate. Como já vimos, papéis sociais, profissões, lugares na família e até mesmo crenças eram herdados de forma quase automática. Era a sociedade e não o indivíduo quem determinava “quem somos” e “como devemos ser”. Nesse cenário, a escolha era limitada, mas, paradoxalmente, isso trazia um certo conforto: não havia muitas dúvidas existenciais, e as respostas vinham prontas, enraizadas na tradição.

No entanto, a modernidade líquida dissolveu essas certezas. Agora, a liberdade se apresenta como um convite permanente à escolha. Somos chamados não apenas a decidir o que fazer, mas também a escolher “quem ser”, quais valores adotar, quais caminhos trilhar, em quais grupos se inserir, que imagem projetar ao mundo. O verdadeiro problema, como destaca Bauman, deixou de ser o de “quais meios utilizar para realizar a própria identidade”, passando a ser: “qual identidade escolher?” e, principalmente, “por quanto tempo se apegar a ela?”.

O Mercado de Identidades

Bauman compara o mundo contemporâneo a um enorme mercado de identidades. Somos constantemente bombardeados por opções de estilos de vida, carreiras, identidades de gênero, pertencimentos religiosos, posturas políticas, subculturas e comunidades digitais. A identidade deixa de ser um ponto fixo e passa a ser vista quase como um produto: algo a ser “experimentado”, “consumido”, “ajustado” ou mesmo “descartado” quando não satisfaz mais.

Essa abundância de escolhas, que poderia parecer libertadora à primeira vista, transforma-se rapidamente em fonte de tensão. Afinal, diante de tantas possibilidades, como decidir? E, após decidir, como saber se a escolha foi “certa”? Como não se arrepender? A qualquer momento, novas opções surgem, e a identidade escolhida ontem pode parecer ultrapassada, limitada ou até indesejada hoje. Vivemos, assim, em um estado de permanente revisão e incerteza.

O Tempo da Identidade: Provisória e Instável

Um dos efeitos dessa dinâmica é a temporalidade frágil das escolhas identitárias. Bauman ressalta que, na modernidade líquida, as identidades são provisórias e “negociáveis”. O indivíduo não apenas escolhe, mas sente-se chamado a reescolher constantemente, revisando crenças, valores e modos de ser conforme as demandas do contexto, as mudanças tecnológicas e as pressões sociais. A pergunta “quem sou eu?” precisa ser refeita, muitas vezes, ao longo da vida — e até em diferentes ambientes do cotidiano.

Angústia, Autenticidade e Pressão por Performance

Esse cenário intensifica o sentimento de angústia existencial. A identidade, que deveria ser fonte de estabilidade e pertencimento, passa a ser um projeto inacabado, constantemente ameaçado pela dúvida e pela insatisfação. Muitas vezes, as pessoas buscam freneticamente por autenticidade, tentando encontrar uma identidade que seja verdadeiramente “sua”. No entanto, num mundo onde tudo pode ser escolhido, até o ser autêntico vira uma exigência, um desafio difícil de cumprir porque nunca sabemos se já “somos o bastante”, ou se estamos apenas interpretando mais um papel.

Além disso, a pressão para “se reinventar” está sempre presente: as redes sociais, o mercado de trabalho, os ambientes culturais e até os relacionamentos íntimos cobram novidade, adaptação, originalidade. O resultado é um ciclo incessante de escolhas, recomeços e dúvidas, muitas vezes acompanhado por sentimentos de frustração, inadequação e solidão.

O Preço da Liberdade

O dilema da escolha, segundo Bauman, é o preço que pagamos pela liberdade moderna. Se, por um lado, nos livramos das antigas amarras da tradição, por outro, assumimos a difícil tarefa de sermos responsáveis por todas as nossas escolhas, inclusive pela construção da própria identidade. Não existe mais uma resposta pronta: a todo momento, somos chamados a escolher e a conviver com o peso e a angústia dessas escolhas.

Viver na modernidade líquida significa, portanto, abraçar a incerteza, exercitar a autonomia e aprender a lidar com a falta de garantias. É um convite a transformar a liberdade em busca consciente de sentido, mesmo sabendo que a tarefa de construir a si mesmo nunca estará totalmente concluída.

Identidade e Globalização: O Impacto das Fronteiras Dissolvidas

Zygmunt Bauman dedica grande parte de sua análise sobre identidade à influência da globalização nas dinâmicas contemporâneas de pertencimento e diferenciação. Ele demonstra como o fenômeno global marcado pelo avanço dos transportes, pela revolução tecnológica e pela intensificação das trocas culturais, redesenhou profundamente o cenário das identidades, criando novos desafios e possibilidades.

A Dissolução das Fronteiras Locais

Tradicionalmente, a identidade estava ligada a contextos locais bem definidos. A vila, o bairro, a cidade pequena ou mesmo a família funcionavam como verdadeiros “microcosmos” onde as pessoas compartilhavam costumes, valores e tradições. Era o poder aglutinador das vizinhanças: o pertencimento era um dado óbvio e imediato, e as diferenças eram relativamente distantes ou, no máximo, periféricas. As “margens”, ou seja, o que estava fora desse universo eram facilmente identificáveis e, geralmente, pouco invasivas.

Com a globalização, Bauman observa que as margens “incharam rapidamente”, expandindo-se para dentro das áreas centrais da vida cotidiana. As barreiras físicas e simbólicas que separavam o “nós” do “eles” tornaram-se cada vez mais tênues. Pessoas de diferentes origens começaram a conviver nas mesmas ruas, escolas e ambientes de trabalho; hábitos, culinárias,

músicas, religiões e ideias do mundo todo passaram a circular com enorme velocidade e intensidade. O familiar e o estranho se misturaram.

A Hibridização Cotidiana: O Cartaz de Berlim

Para ilustrar esse processo de hibridização, Bauman recorre a um cartaz publicitário visto em Berlim, em 1994, que se tornou célebre:

“Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro.”

A força dessa mensagem está em expor o paradoxo da convivência moderna: estamos cercados de produtos, símbolos e referências de todas as partes do mundo, consumimos e incorporamos elementos culturais híbridos sem sequer perceber, mas, mesmo assim, tendemos a ver o “outro”, o vizinho diferente como estrangeiro, como alguém fora do nosso círculo de pertencimento.

Esse cartaz sintetiza uma das grandes ironias da globalização: ao mesmo tempo em que ela dissolve fronteiras e torna as identidades cada vez mais híbridas, ainda persiste a tendência de construir muros simbólicos para preservar uma suposta “pureza” ou “autenticidade” identitária. Muitas pessoas buscam reafirmar suas raízes ou distinguir-se dos demais, mesmo que vivam, na prática, uma rotina marcada pela mistura e pelo intercâmbio constante.

A Crise do Pertencimento em um Mundo Globalizado

Bauman mostra que, diante da circulação global de pessoas, bens, informações e símbolos, tornou-se impossível manter uma identidade completamente fechada, isolada do mundo. Tudo está em trânsito: mercadorias, ideias, valores, identidades. O resultado é uma crise permanente de pertencimento. De súbito, é preciso “colocar a questão da identidade”: quem sou eu em meio a tanta diversidade? Em que ainda sou diferente ou igual aos outros? Como preservar alguma coesão interna diante de tantas influências externas?

Essa crise se intensifica porque as antigas formas de proteção coletiva, os “muros” geográficos, culturais e até morais, tornaram-se obsoletos. O mundo globalizado exige habilidades para negociar diferenças, tolerar ambiguidades e, muitas vezes, reinventar continuamente o próprio senso de pertencimento.

Ambivalências e Conflitos

A globalização, portanto, não elimina os conflitos identitários; ao contrário, pode até acirrál-os. A convivência forçada com o diferente, o contato cotidiano com outras línguas, crenças e estilos de vida, pode gerar reações ambíguas: de um lado, abre portas para o diálogo, a criatividade, o enriquecimento cultural; de outro, alimenta tensões, inseguranças e até rejeições. Por isso, fenômenos como o nacionalismo, a xenofobia e o discurso de exclusão ainda resistem, mesmo num mundo tão “misturado”.

Bauman destaca que, se tudo à nossa volta é híbrido e fluido, muitas pessoas sentem a necessidade de reafirmar suas identidades, buscando grupos, tradições ou símbolos que prometam estabilidade e diferenciação — ainda que, muitas vezes, essas tentativas sejam ilusórias.

Viver no Meio da Mistura

A análise de Bauman revela que viver na era da globalização é, inevitavelmente, habitar o território da mistura, da troca, da diferença. A identidade deixa de ser um bloco fixo para se transformar em um mosaico em constante transformação. Isso exige novas capacidades: a de conviver com a pluralidade, de se reconhecer no outro, de adaptar-se sem perder o sentido de si mesmo.

Em resumo, a globalização tornou a identidade uma questão central, não mais respondida por simples herança, mas por escolhas, negociações e reinvenções constantes. É na convivência cotidiana com o “estrangeiro” não apenas aquele de fora, mas também o que habita dentro de cada um de nós, que se desenha o novo cenário das identidades no mundo contemporâneo.

Batalhas por Identidade e Exclusão: Entre Liberdade e Pertencimento

“Batalhas por identidade”, um fenômeno marcante da modernidade líquida. Essas batalhas, cada vez mais presentes nos debates sociais, culturais e políticos contemporâneos, envolvem tanto a busca individual pela autodefinição quanto o desejo coletivo de pertencimento. Mas, segundo o sociólogo, trazem consigo contradições profundas capazes de dividir e fragmentar sociedades, muitas vezes no mesmo ritmo em que prometem unir.

O Duplo Movimento das Demandas Identitárias

Bauman observa que as batalhas por identidade combinam dois impulsos fundamentais da condição moderna. De um lado, há a **demanda liberal** pela liberdade de autodefinição e auto-afirmação: o direito do indivíduo de dizer quem é, de viver conforme seus próprios valores, de afirmar sua diferença diante do mundo. Trata-se de uma luta por autonomia, reconhecimento e autenticidade temas centrais para grupos minoritários, movimentos sociais, expressões de gênero e sexualidade, e tantas outras reivindicações contemporâneas.

De outro lado, existe o **apelo comunitário** à construção de pertencimento: a necessidade de reunir pessoas sob uma mesma bandeira, um projeto comum, uma identidade compartilhada. Esse apelo comunitário busca a força do coletivo, apostando na “totalidade maior do que a soma das partes”. É a promessa de que, juntos, os indivíduos podem se proteger, se reconhecer e conquistar espaços antes negados, seja no campo da política, da cultura ou da vida cotidiana.

O Paradoxo das Lutas por Identidade

O paradoxo, apontado por Bauman, é que essas batalhas, apesar de legitimamente se proporem a incluir e unir, acabam por gerar efeitos opostos: “não podem realizar sua tarefa de identificação sem dividir tanto quanto, ou mais do que, unir”. Isso acontece porque, ao construir uma identidade coletiva, seja nacional, étnica, religiosa, de gênero ou de qualquer outro tipo é inevitável delimitar fronteiras entre quem pertence e quem fica de fora. A afirmação de uma identidade implica, quase sempre, a criação de linhas de exclusão.

Esse processo é visível nos embates contemporâneos: movimentos identitários lutam por direitos e reconhecimento, mas frequentemente enfrentam resistência, preconceito e até hostilidade de outros grupos, igualmente preocupados em afirmar suas próprias identidades. A luta pelo direito de ser diferente, paradoxalmente, pode levar à formação de novos muros simbólicos, à criação de “nós” e “eles”, à intensificação de rivalidades e conflitos sociais.

Exclusão e Polarização: Novos Muros na Era Global

Em um mundo globalizado, onde as fronteiras físicas e culturais estão cada vez mais diluídas, as batalhas por identidade podem se tornar reações à sensação de perda de referência e pertencimento. Muitas vezes, grupos se organizam em torno de símbolos, narrativas e tradições para buscar estabilidade e proteção diante das incertezas da modernidade líquida. Mas essa busca, ao invés de universalizar direitos e abrir espaços de diálogo, pode se traduzir em políticas de exclusão, segregação e hostilidade em relação ao outro.

O próprio Bauman chama a atenção para o risco de transformar legítimas reivindicações de reconhecimento em mecanismos de fechamento e intolerância. Quando a identidade é vista como um valor absoluto e inegociável, qualquer diferença se converte em ameaça e a coexistência torna-se impossível. Por isso, o autor nos convida a pensar nas identidades como construções abertas, múltiplas e mutáveis, capazes de dialogar e negociar com outras formas de ser e de pertencer.

Exemplos Cotidianos: Entre a Inclusão e o Conflito

Podemos observar esses dilemas em diferentes âmbitos da vida social. Nas lutas por direitos civis e políticos, movimentos feministas, LGBTQIAPN+, étnicos ou religiosos buscam reconhecimento e igualdade. Ao mesmo tempo, encontram resistências de grupos que veem suas próprias identidades ameaçadas. No campo nacional e internacional, o ressurgimento do nacionalismo, da xenofobia e dos discursos de ódio revela a dificuldade de construir pertencimentos amplos e inclusivos em meio à diversidade.

Até mesmo na escola, microcosmo da sociedade, vemos batalhas por identidade: alunos, professores e famílias negociam diferenças culturais, religiosas, étnicas e de gênero, num ambiente onde a inclusão precisa conviver com o respeito à diversidade, mas enfrenta o desafio de evitar novas formas de exclusão.

O Desafio da Identidade Plural

Em síntese, Bauman nos alerta que batalhas por identidade são inevitáveis em sociedades complexas e pluralistas, mas carregam consigo o perigo da exclusão. O verdadeiro desafio é cultivar identidades abertas ao diálogo, que reconheçam a legitimidade da diferença sem transformar o outro em inimigo. A identidade, para o autor, deve ser vivida como travessia, construção coletiva e permanente negociação, não como trincheira de isolamento.

Somente assim, poderemos construir espaços sociais mais justos, onde o direito de ser diferente não se traduza em novos muros de separação, mas sim em pontes de convivência, respeito mútuo e solidariedade.

TECNOLOGIA E IDENTIDADE: O "NÓS" EM TEMPOS DE CONEXÃO DIGITAL

A Perda das Âncoras Sociais Tradicionais

Partindo do diagnóstico de que, na modernidade líquida, as antigas âncoras sociais. Família extensa, vizinhança, igreja, sindicatos, laços profissionais duradouros, enfraqueceram drasticamente. Antes, era nesses espaços concretos e contínuos que se construía o senso de pertencimento, a sensação de “nós”. A identidade era forjada no convívio diário, nas trocas face a face, em relações de confiança que atravessavam o tempo e os acontecimentos da vida.

Com o advento da sociedade digital, essa estabilidade deu lugar à fluidez e à fragmentação. O pertencimento deixou de ser algo dado e constante para se tornar um desafio cotidiano, marcado pela mobilidade e pelo distanciamento físico. A busca por um “nós” — por laços de identificação,

reconhecimento e comunidade — se deslocou cada vez mais para os meios “eletronicamente mediados”.

O "Nós" Virtual: Vantagens e Armadilhas

A internet e as redes sociais, nesse contexto, oferecem a promessa de reconstruir comunidades, de encontrar pares, de compartilhar interesses e de criar espaços de acolhimento, apoio e autoafirmação. Nunca foi tão fácil se conectar com pessoas de todo o mundo que compartilham gostos, ideias, crenças ou identidades semelhantes. Para muitos grupos minoritários, por exemplo, o ambiente digital se transformou em um espaço de visibilidade e fortalecimento, onde é possível romper o isolamento vivido no mundo offline.

No entanto, esse “nós” virtual é fundamentalmente diferente do pertencimento tradicional. As interações mediadas pela tecnologia são, em geral, mais efêmeras, descompromissadas e facilmente descartáveis. Relações podem ser “desfeitas” com um clique. Comunidades virtuais são, muitas vezes, bolhas fechadas que reforçam opiniões e identidades, mas não necessariamente promovem o encontro com o diferente. E a exposição constante, a busca por curtidas e aprovação digital, pode aumentar a insegurança e a ansiedade identitária, em vez de reduzi-las.

O Enfraquecimento das Interações Espontâneas

Um dos pontos mais críticos é o enfraquecimento da “capacidade de estabelecer interações espontâneas com pessoas reais”. Ao privilegiar a mediação eletrônica, os sujeitos perdem gradativamente o treino das relações presenciais, com toda sua complexidade, ambiguidades e imprevisibilidade. O contato físico, o olhar, o tom de voz, os gestos, tudo isso é reduzido a mensagens de texto, emojis ou avatares. O resultado é um empobrecimento da experiência relacional, que pode levar ao isolamento, à solidão e à dificuldade de lidar com conflitos, frustrações ou divergências no mundo offline.

Além disso, a rapidez das trocas digitais, o excesso de estímulos e a lógica do consumo rápido de conteúdo tornam as identidades ainda mais instáveis. O indivíduo sente-se compelido a atualizar-se constantemente, a “performar” diante de diferentes públicos, a experimentar múltiplos papéis,

muitas vezes sem tempo para processar experiências ou amadurecer vínculos verdadeiros.

A Identidade como Projeto em Fluxo

As novas tecnologias não apenas refletem, mas também aceleram a liquidez das identidades. Em vez de oferecerem bases sólidas para a construção de um “eu” estável, potencializam a fragmentação, o passageiro, o superficial. A identidade digital é altamente editável: perfis podem ser criados, abandonados ou reinventados em minutos. Relações podem ser iniciadas e interrompidas com extrema facilidade. Tudo é “negociável” e “revogável”, em sintonia com o espírito da modernidade líquida.

Essa lógica apresenta vantagens inegáveis: liberdade de expressão, possibilidade de experimentar novas formas de ser, acesso a redes de apoio, rompimento com estruturas tradicionais opressoras. Mas ela também desafia nossa capacidade de criar vínculos profundos, de sustentar compromissos e de lidar com a alteridade real, aquela que só se manifesta plenamente no encontro presencial, na convivência cotidiana, no tempo compartilhado.

O Desafio de Viver Conectado

Em síntese, refletir sobre os limites e possibilidades da tecnologia na formação da identidade. As redes digitais abrem caminhos para novos pertencimentos, mas não substituem totalmente as experiências humanas diretas, cheias de nuances e complexidades. O desafio contemporâneo é equilibrar a conexão virtual com a vida real, cultivar tanto comunidades eletrônicas quanto laços concretos, e aprender a construir identidades que não sejam apenas vitrines, mas espaços de construção, diálogo e amadurecimento autêntico.

O Herói da Modernidade: O Símbolo do Indivíduo Flutuante

Ao refletir sobre as transformações da identidade e das relações humanas em nossa época, podemos observar a imagem do “herói da modernidade”. Esse personagem não é um herói tradicional, que conquista glória ou reconhecimento por feitos grandiosos, mas sim um símbolo do novo

ideal de vida que emerge na era da modernidade líquida: o indivíduo livremente flutuante, desempedido, sem raízes definitivas e avesso a qualquer fixidez.

Liberdade Versus Fixidez (o que se encontra fixo): O Novo Valor Social

Na modernidade líquida, estar fixo, preso a um papel, uma identidade ou uma tradição específica passou a ser algo cada vez mais malvisto, até mesmo temido. O herói da modernidade é justamente aquele que resiste a qualquer identificação definitiva, que recusa amarras e que mantém sempre aberta a possibilidade de mudar, experimentar e se reinventar. Ser definido de modo inflexível, seja pela origem, profissão, gênero, religião ou qualquer outro aspecto é visto quase como uma limitação, um obstáculo à realização plena do “eu”.

Essa rejeição da fixidez se expressa na busca incessante por experiências novas, na recusa do compromisso permanente, na valorização da mobilidade (geográfica, profissional, afetiva), e na disposição para abandonar o passado em prol de novas possibilidades. O herói da modernidade é, assim, o oposto do sujeito enraizado, conformado e previsível das sociedades tradicionais.

O Estado Permanente de Auto-criação

Esse novo herói é alguém que deveria estar em “estado permanente de auto-criação”. Não há um projeto de vida que dure para sempre, nem um ideal fixo que sirva de guia absoluto. O que importa é a capacidade de adaptar-se, de responder rapidamente às mudanças do contexto, de se reinventar diante dos desafios e oportunidades. A identidade deixa de ser um dado para se tornar uma tarefa sem fim, uma obra sempre em construção.

O herói da modernidade valoriza, acima de tudo, a liberdade de escolher o próprio caminho, e de mudá-lo quantas vezes quiser. O passado não deve aprisionar, e o futuro não precisa ser rigorosamente planejado. O importante é estar aberto ao inesperado, disponível para novos começos, pronto para descartar identidades que se tornem obsoletas ou inconvenientes.

A Prioridade do "Aqui e Agora"

Outro traço marcante desse herói é sua relação com o tempo. Ao contrário das gerações anteriores, que investiam esforços em projetos de longo prazo, buscando estabilidade, acumulação e permanência, o herói moderno prioriza o “aqui e agora”. O presente ganha um valor absoluto: as experiências devem ser intensas, imediatas, recompensadoras, ainda que passageiras. O futuro é incerto demais para merecer grandes sacrifícios; o passado é apenas uma referência distante.

Essa busca pela fugacidade do momento é visível em diferentes áreas da vida contemporânea: nas relações afetivas, marcadas por conexões rápidas e voláteis; nas trajetórias profissionais, cada vez menos lineares; no consumo, onde o prazer imediato se sobrepõe à economia ou à prudência; e até mesmo na política, onde a adesão a causas pode ser instantânea, mas também facilmente descartada.

O Lado Sombrio do Heroísmo Flutuante

O lado ambivalente desse novo modelo de heroísmo. A liberdade radical e a fluidez constantes, embora tragam oportunidades inéditas de realização individual, também geram insegurança, ansiedade e solidão. A ausência de vínculos duradouros pode produzir uma sensação de vazio, de superficialidade, de dificuldade em criar raízes e em pertencer de fato a algo maior. A identidade, em vez de ser fonte de estabilidade, torna-se um projeto solitário e, muitas vezes, angustiante.

Além disso, a exigência de auto-criação permanente pode se transformar em uma pressão insuportável: nunca estar satisfeito consigo mesmo, nunca se permitir descansar naquilo que já foi conquistado, sempre precisar buscar o “novo eu”. O herói da modernidade corre o risco de se perder em meio à multiplicidade de opções, sem encontrar um eixo que dê sentido à sua trajetória.

Identidade como Tarefa Política: Entre Projeto Individual e Luta Coletiva

Ao longo de sua obra, Zygmunt Bauman revela que a identidade, em nosso tempo, deixou de ser um simples “dado” herdado ou uma consequência

inevitável das relações sociais. Uma das conclusões mais profundas do autor é que ter identidade se tornou, mais do que nunca, uma **tarefa política**, uma atividade que exige esforço, engajamento e negociação permanente, tanto no plano individual quanto coletivo.

Da Construção Social ao Projeto em Disputa

No passado, ser “alguém” era quase automático. O lugar de cada um na sociedade era determinado por nascimento, tradição, classe, religião, cultura, pertencimento familiar e comunitário. As regras eram claras, as expectativas sociais bem definidas, e o desvio era exceção. A identidade era, para a maioria das pessoas, um “destino” mais do que uma escolha. A própria ideia de “construção social da identidade” já supunha alguma margem de variação, mas, ainda assim, era limitada pelas estruturas que organizavam a vida coletiva.

Com a modernidade líquida, esse cenário muda radicalmente. As grandes narrativas perderam força, as instituições tradicionais enfraqueceram e a multiplicidade de possibilidades explodiu. De repente, ninguém mais tem garantias de pertencimento, e o “quem sou eu?” tornou-se uma pergunta central, para a qual não há respostas prontas. É nesse contexto que Bauman afirma: **a identidade passa a ser uma tarefa, e mais, uma tarefa política.**

Identidade: Projeto Individual e Responsabilidade Coletiva

Para o indivíduo, essa mudança representa um convite, e ao mesmo tempo uma pressão para assumir a responsabilidade pela própria trajetória. A identidade deixa de ser uma herança para se transformar num projeto, numa construção diária. O sujeito é chamado a definir suas crenças, valores, estilos de vida, laços de pertencimento, formas de expressão, papéis sociais. O que antes era “natural”, agora requer decisão, reflexão e até mesmo coragem para enfrentar críticas, rejeições e conflitos.

Mas essa tarefa não é apenas individual. Na sociedade contemporânea, as lutas por reconhecimento, respeito e inclusão mobilizam grupos inteiros, transformando a construção identitária em pauta coletiva e política. Movimentos de mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, LGBTQIAPN+, trabalhadores e tantos outros passaram a disputar,

no espaço público, o direito de definir e afirmar suas identidades, questionando estigmas, desafiando estereótipos, exigindo políticas de reparação e inclusão.

A Identidade Como Território de Conflito e Negociação

A identidade, nesse novo contexto, não é um ponto de chegada, mas um **território em disputa**. Cada pessoa ou grupo precisa negociar constantemente o reconhecimento de suas características, histórias e direitos. Isso significa lutar por espaço, por voz, por respeito nas instituições, nos meios de comunicação, nas leis e políticas públicas, no ambiente escolar, no mercado de trabalho e nas redes digitais.

Essa tarefa política da identidade implica reconhecer que “ser alguém” nunca é um dado isolado: depende do olhar do outro, do contexto histórico, das relações de poder, das políticas de inclusão e exclusão. Implica também compreender que a afirmação de uma identidade não é só um direito, mas pode ser, em alguns casos, uma necessidade de sobrevivência — seja para escapar da invisibilidade, seja para garantir direitos fundamentais.

O Desafio da Negociação Contínua

Outro ponto central no pensamento de Bauman é que, na modernidade líquida, a identidade nunca está totalmente concluída. Ela é sempre um **projeto em aberto**, sujeito a revisões, reinterpretações e até rupturas, conforme mudam as circunstâncias, as relações, as normas e os próprios desejos do indivíduo ou do grupo. Isso exige abertura ao diálogo, disposição para a negociação, flexibilidade para lidar com o novo e o inesperado.

A tarefa política da identidade envolve, assim, a capacidade de sustentar diferenças e construir alianças, de afirmar singularidades sem cair na exclusão, de buscar reconhecimento sem negar a pluralidade. Trata-se de uma travessia complexa, que exige não só coragem, mas também maturidade política, sensibilidade ética e solidariedade.

A Identidade Como Exercício de Cidadania

Ao afirmar que a identidade se tornou uma tarefa política, Bauman aponta para o fato de que, na sociedade contemporânea, “ser alguém” é uma

escolha, uma conquista e uma luta. É preciso construir, afirmar, defender e negociar a própria identidade todos os dias, tanto nos pequenos gestos cotidianos quanto nas grandes causas coletivas.

A identidade, nesse sentido, torna-se um exercício de cidadania: uma ação que combina autonomia pessoal com compromisso social, desejo de pertencimento com respeito à diferença. É por meio dessa tarefa política aberta, plural, negociada que indivíduos e grupos podem, finalmente, encontrar sentido, dignidade e espaço para existir em um mundo marcado pela diversidade, pelo conflito e pela constante transformação.

Consumo e Identidade: O Eu como Produto no Mundo Líquido

Zygmunt Bauman oferece uma das análises mais instigantes sobre a relação entre identidade e consumo na modernidade líquida. A sociedade contemporânea, marcada pela globalização e pelo capitalismo avançado, produziu uma profunda transformação no modo como as pessoas constroem, expressam e sentem sua identidade. O “ser” foi substituído pelo “ter” e, principalmente, pelo “consumir”.

Do Ser ao Consumir: O Novo Critério de Pertencimento

Em tempos passados, a identidade era ancorada em elementos relativamente estáveis: família, religião, profissão, origem étnica ou nacional, tradições herdadas. Essas bases forneciam um sentido de continuidade, pertencimento e segurança. Contudo, à medida que as certezas sólidas se dissolveram na modernidade líquida, o consumo passou a ocupar o centro do palco na definição de “quem somos”.

Para Bauman, na sociedade de consumo, as pessoas não são mais reconhecidas pelo que fazem ou pelo que são em essência, mas sim pelo que consomem. Vestuário, tecnologia, marcas, alimentos, viagens, hábitos culturais e até mesmo experiências emocionais tornam-se instrumentos para compor, afirmar e comunicar a identidade. Cada escolha de consumo carrega mensagens simbólicas: quem veste uma marca específica, ouve determinado estilo musical, frequenta certos lugares ou consome determinado tipo de

conteúdo está, na prática, dizendo ao mundo — e a si mesmo — a que grupo pertence, quais valores adota, qual estilo de vida deseja encarnar.

A Identidade Como Vitrine

Nesse contexto, a identidade assume o formato de uma vitrine: cada um se constrói a partir das escolhas que faz, exibindo um “eu” que é resultado da soma de produtos, serviços, experiências e gostos. Bauman explica que, na modernidade líquida, ser individual equivale a ser consumidor. A subjetividade é moldada por campanhas publicitárias, tendências de mercado, influências digitais e novas demandas sociais. O desejo de pertencimento é estimulado pelas promessas de satisfação, reconhecimento e status oferecidas pelo mercado.

Além disso, o consumo oferece uma sensação de autonomia e liberdade, já que cada indivíduo pode escolher o que consumir para diferenciar-se dos outros, criar sua própria narrativa, experimentar novas identidades — mesmo que, no fundo, tais escolhas estejam cada vez mais padronizadas pelo próprio sistema de consumo.

O Ciclo Infinito do Consumo: Insatisfação e Insegurança

Um dos aspectos mais críticos dessa dinâmica é o caráter insaciável e volátil do consumo como fonte de identidade. O mercado é movido pela constante novidade: aquilo que hoje é sinal de status ou pertencimento, amanhã pode se tornar ultrapassado, forçando o indivíduo a buscar novos produtos, novas marcas, novas experiências para manter-se “em dia” com as tendências e evitar a sensação de exclusão.

Bauman aponta que a identidade construída pelo consumo é, necessariamente, instável e efêmera. Nunca estamos completamente satisfeitos: sempre falta algo, sempre há uma promessa de felicidade ou reconhecimento a ser alcançada com a próxima compra. O consumo, assim, alimenta uma ansiedade permanente, pois o medo de ficar “fora de moda” ou de perder relevância social impulsiona o ciclo incessante de busca por novidades.

O Eu-Consumidor e as Redes Sociais

A era digital intensificou ainda mais esse fenômeno. As redes sociais se transformaram em vitrines pessoais, onde as pessoas exibem o que consomem, constroem “marcas pessoais” e performam identidades baseadas em estilos de vida, viagens, alimentação, corpo, experiências e consumo cultural. Likes, seguidores e compartilhamentos tornaram-se novas moedas de valor simbólico, reforçando o papel do consumo na definição de quem somos.

Na sociedade de consumo digital, a exposição constante às experiências alheias estimula o desejo, cria padrões de comparação e acelera o ritmo de insatisfação. A identidade se torna, cada vez mais, um projeto público, moldado pela aprovação (ou rejeição) dos outros — que, por sua vez, também estão tentando se definir pelo que consomem.

O Desafio da Identidade Autêntica

Vamos refletir criticamente sobre os limites dessa lógica. Se, por um lado, o consumo oferece liberdade, expressão e novas possibilidades de construção identitária, por outro, impõe uma pressão constante por atualização, diferenciação e autoafirmação superficial. O eu-consumidor é, ao mesmo tempo, agente e prisioneiro desse sistema: busca ser único, mas é levado a repetir padrões; deseja liberdade, mas é conduzido pelo mercado; almeja satisfação, mas encontra apenas satisfação provisória.

No fundo, o desafio contemporâneo é construir uma identidade que vá além da vitrine do consumo, uma identidade mais sólida, autêntica e capaz de resistir ao ciclo interminável do desejo e da insatisfação. Isso exige reflexão crítica, consciência social e abertura para outros modos de pertencer e de ser, para além da lógica do mercado.

Teoria das representações sociais

Elaborada pelo psicólogo social francês Serge Moscovici constitui uma das mais importantes contribuições para compreender como o conhecimento é construído e compartilhado socialmente. Apresentada inicialmente na obra "A Psicanálise, sua imagem e seu público" (1961), esta

teoria oferece uma perspectiva inovadora sobre como grupos sociais elaboram e transformam o conhecimento cotidiano.

Conceito Central de Representação Social

Para Serge Moscovici, uma **representação social** não é apenas uma opinião isolada ou uma simples imagem mental sobre determinado objeto ou fenômeno. Ela deve ser entendida como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Em outras palavras, as representações sociais organizam o modo como as pessoas pensam, sentem e agem no mundo cotidiano, influenciando práticas, atitudes, percepções e até mesmo emoções em relação ao que é socialmente relevante em determinado contexto.

Essas representações são formas de conhecimento construídas **coletivamente**, fruto da interação social contínua. Elas não pertencem a uma só pessoa, mas são **partilhadas por grupos**, sendo resultado do diálogo, das trocas simbólicas, dos conflitos, dos acordos e dos processos de socialização que atravessam a vida em sociedade. Dessa forma, constituem verdadeiras “teorias coletivas” sobre a realidade, dotadas de uma lógica própria e de uma linguagem específica, que podem ser identificadas no vocabulário, nos ditados populares, nas crenças, nos mitos, nas práticas cotidianas e até nos preconceitos de uma coletividade.

Moscovici chama atenção para o fato de que as representações sociais são “**entidades quase tangíveis**”, no sentido de que elas circulam entre as pessoas e vão se modificando, cristalizando-se ou sendo questionadas no decorrer dos encontros, das conversas, dos gestos, das manifestações culturais e dos conflitos do cotidiano. Não se trata, portanto, de algo estático, mas de sistemas vivos, que atravessam fronteiras sociais e históricas, adaptando-se às novas situações e desafios que surgem no convívio social.

Essas representações não são meras “opiniões sobre” ou “imagens de” objetos, eventos ou pessoas. São, na verdade, **sistemas organizados** de interpretações, ideias, valores e símbolos que estruturam o campo das comunicações possíveis dentro de um grupo. Isso significa que elas determinam, de maneira bastante concreta, os limites e as possibilidades do

que pode ser dito, pensado ou realizado coletivamente. Por meio das representações sociais, um grupo define o que é aceitável, normal, desejável, perigoso, legítimo ou ilegítimo. Elas orientam, por exemplo, como se enxerga a deficiência, o trabalho, a escola, a política, a ciência, entre outros temas essenciais da vida em sociedade.

Assim, as representações sociais são fundamentais para a **construção da realidade compartilhada**. Elas servem como mapas cognitivos e simbólicos, permitindo que as pessoas possam se comunicar, agir, tomar decisões e conviver umas com as outras, mesmo em contextos de incerteza ou mudança. E, ao mesmo tempo, mostram-se sempre abertas à transformação, pois podem ser reinventadas ou ressignificadas em função das experiências e das novas informações que circulam socialmente.

Em resumo, para Moscovici, compreender as representações sociais é compreender como se estrutura o imaginário coletivo, como se perpetuam ou se rompem tradições, e, principalmente, como as pessoas constroem sentido para sua vida em sociedade.

CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1. Dupla Dimensão: Individual e Social

Uma das principais contribuições da teoria das representações sociais de Serge Moscovici é o reconhecimento de que essas representações sempre atuam numa **dupla dimensão**: ao mesmo tempo individual e social. Ou seja, elas são construídas a partir da experiência particular de cada sujeito, mas nunca deixam de estar enraizadas no universo coletivo. Moscovici enfatiza que não há uma separação rígida entre o mundo interno e o externo, entre o sujeito e a sociedade; ao contrário, ambos estão em constante interação e se influenciam mutuamente.

O processo representacional não consiste apenas na recepção passiva de ideias vindas de fora, mas envolve a reconstrução ativa de objetos, conceitos e situações, de acordo com a história de vida, a cultura e as relações sociais de cada pessoa. Assim, as representações sociais funcionam como uma espécie de ponte entre o psicológico e o sociológico, explicando como

nossas percepções pessoais são sempre moldadas pelo contexto em que vivemos e, ao mesmo tempo, como nossa atuação individual pode também influenciar e transformar o ambiente social.

Esse aspecto dialético sujeito e sociedade em diálogo constante, é fundamental para compreender por que as representações sociais são tão poderosas: elas refletem, ao mesmo tempo, as necessidades, ansiedades e expectativas do indivíduo e as normas, valores e tradições do grupo social ao qual ele pertence. Por isso, toda representação é, em última instância, coletiva, mesmo quando parece muito pessoal.

2. Preparação para a Ação

Outro elemento essencial das representações sociais, segundo Moscovici, é sua função de **preparação para a ação**. Mais do que simples reflexos da realidade ou esquemas explicativos, as representações sociais orientam efetivamente o modo como as pessoas se comportam, tomam decisões, interpretam situações e resolvem problemas no dia a dia. Elas atuam como “guias invisíveis” que dão sentido às nossas atitudes e escolhas, ajudando-nos a navegar em contextos complexos e incertos.

As representações sociais não apenas descrevem o mundo, mas também o **remodelam**: elas reorganizam e reconstituem elementos do meio ambiente à medida que são compartilhadas, discutidas e atualizadas dentro dos grupos sociais. É nesse sentido que Moscovici afirma que as representações “conseguem incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações”, ou seja, oferecem o repertório de noções, teorias e fundamentos a partir dos quais as pessoas constroem padrões estáveis de convivência e cooperação.

Essa característica mostra por que as representações sociais são tão resistentes à mudança, mas também por que são capazes de se adaptar quando confrontadas com novas realidades: elas se transformam para garantir a continuidade e a eficácia das ações sociais, incorporando ou rejeitando elementos conforme as necessidades do grupo.

3. Transformação do Estranho em Familiar

Talvez uma das funções mais profundas das representações sociais, segundo Moscovici, seja a de **transformar o estranho em familiar**. Ou seja, quando nos deparamos com algo novo, desconhecido ou potencialmente ameaçador, é por meio das representações sociais que esse “objeto estranho” é absorvido, reinterpretado e gradualmente inserido no universo consensual do grupo.

Esse processo se dá por meio de operações cognitivas específicas, como a **ancoragem** (quando relacionamos o novo a algo já conhecido) e a **objetivação** (quando concretizamos uma ideia abstrata em imagens, metáforas ou exemplos do cotidiano). Dessa forma, aquilo que inicialmente nos parecia incompreensível ou assustador vai sendo ressignificado, tornando-se compreensível, discutível e até “normal” dentro dos parâmetros do grupo social.

Essa capacidade de familiarização é fundamental para o funcionamento da vida em sociedade, pois possibilita a incorporação de inovações, a adaptação a mudanças, o acolhimento de novos membros ou ideias, e até mesmo o enfrentamento de crises. Por meio das representações sociais, o grupo mantém a coesão diante do novo, do diferente, do incerto, encontrando maneiras de integrar o desconhecido sem perder sua identidade.

Em resumo, as representações sociais são marcadas por sua natureza simultaneamente individual e coletiva, por seu papel central na orientação da ação e por sua capacidade de tornar o novo compreensível e manejável. Esses elementos explicam sua força, sua resistência e também seu potencial transformador nas sociedades humanas.

Um convite a reflexão: A poética complexidade da sala de aula

A sala de aula, não é apenas um lugar onde conteúdos circulam; é um ecossistema vivo onde identidades se afirmam, se ferem, se cuidam e se refazem. É um palco de encontros humanos em que cada voz traz uma história, cada olhar carrega um mapa de crenças, e cada silêncio revela um universo inteiro. Se há uma certeza que aprendi, é esta: o desconforto da incerteza sempre vai existir. E tudo bem. Ser educador, a meu ver, é aprender a respirar

dentro desse desconforto, não para eliminá-lo, mas para transformá-lo em ferramenta de compreensão.

A sala de aula sob a lupa da psicologia social

Quando olho minhas turmas, vejo mais do que indivíduos isolados; enxergo redes. A psicologia social me ensinou a olhar para as dinâmicas que emergem entre as pessoas: como normas circulam, como as expectativas se tornam profecias que se cumprem, como pequenas pistas de status definem quem fala e quem se cala. O que acontece em aula não é aleatório: é tecido por representações sociais, identidades em disputa, vieses de julgamento e estratégias de pertencimento.

Representações sociais: como damos forma ao que não conhecemos

Carrego uma hipótese de trabalho: todo novo conceito que apresento aos estudantes precisa “ancorar” em algo que eles já conhecem e “se objetivar” em imagens, exemplos, metáforas. É assim que transformamos o abstrato em familiar. Se falo de “cidadania”, alguém vai ancorar na experiência do bairro; se falo de “democracia”, outro vai objetivar no ritual da eleição. Eu não “deposito” saberes: eu converso com teorias de senso comum que já existem. E quando acolho essas teorias, ganho acesso às pontes pelas quais posso atravessar com novos significados.

Identidades em cena: pertencimento, reconhecimento e conflito

Em aula, ninguém chega “vazio”. Os alunos chegam com identidades que foram moldadas por família, território, redes sociais, grupos de afinidade. Eles usam rótulos para se proteger e para se localizar: “sou bom de exatas”, “sou tímida”, “não sirvo para escrever”. Eu mesmo, como professor, também chego com meus rótulos. A identidade é uma negociação permanente entre o que eu penso ser e o que o grupo me devolve. Daí nascem conflitos — e daí também nascem as maiores oportunidades de aprendizagem, porque aprender é sempre reorganizar quem eu sou diante do que desconheço.

Dissonância: quando a mente range, o pensamento cresce

Quando uma ideia nova desafia convicções antigas, ouvimos o “range” da dissonância. É o desconforto de perceber que duas crenças não cabem juntas. Nesse momento, posso empurrar o aluno para a defesa (“isso tá errado”) ou convidá-lo para a curiosidade (“e se a gente testasse?”). Aprendi a tratar a dissonância como um aliado: se a aula produz perguntas honestas que nos desinstalam, o pensamento está trabalhando.

Estigma e rótulo: o peso do “quem você é” antes do “o que você faz”

Há estudantes cuja diferença é visível e outros cuja diferença é invisível. Uns carregam rótulos que antecedem sua fala; outros os escondem com medo. O estigma opera como um filtro que distorce qualquer gesto. Se não intervenho, a classe aprende a ler pessoas e não argumentos. Minha tarefa é criar rituais que descolem rótulos de pessoas: alterno vozes, distribuo turnos de fala, vario formatos de participação. Eu não “dou voz” a ninguém — eu desenho condições para que a voz de todos possa existir sem pedir desculpas.

Currículo oculto: o que ensinamos sem perceber

Enquanto explico conteúdos, comunico valores: quem tem direito a errar, quem é considerado “rápido”, qual tipo de linguagem é “correta”. A disposição das carteiras, o tempo de espera após a pergunta, a forma de avaliar — tudo isso educa. Quando percebo que o clima da sala melhorou só porque mudei a ordem das apresentações, lembro que o currículo que mais ensina é aquele que raramente escrevemos no plano de aula.

Vieses: atalhos mentais que nos fazem tropeçar

Somos racionais, sim — e justamente por isso somos complexos. A mente usa atalhos: confirmamos o que já acreditamos, supervalorizamos a primeira impressão, generalizamos a partir de um caso marcante. Eu me pego fazendo isso, os alunos também. Por isso crio pausas metacognitivas: “Que evidências temos?”, “O que poderia falsificar nossa hipótese?”, “Quem não

falou ainda e o que poderíamos aprender com essa voz?”. Não é só conteúdo; é treino de pensamento.

Autoridade humilde: firmeza sem arrogância

Aprendi a diferenciar autoridade de autoritarismo. Autoridade é clareza de propósito, de critérios, de cuidado. Autoritarismo é medo fantasiado de ordem. Quando erro, digo que errei. Quando não sei, digo que não sei — e transformo o “não sei” em tarefa investigativa. Minha autoridade cresce quando minha humanidade aparece, porque a turma entende que está diante de alguém que também aprende.

Práticas que uso para habitar a incerteza com mais sabedoria

- **Ritual de entrada:** dois minutos para nomear emoções (“cheguei ansioso?”, “estou confiante?”). Emoção nomeada, emoção regulada.
- **Contrato de conversa:** combinados simples e visíveis (respeito ao turno de fala, direito ao erro, dever de evidência).
- **Perguntas de ancoragem:** começo pelo que a turma já acredita saber; só depois tensiono com dados e contraexemplos.
- **Rotatividade de papéis:** quem costuma falar explica; quem costuma escutar sintetiza; quem costuma sintetizar pergunta.
- **Rubricas transparentes:** critérios claros antes da atividade; devolutivas que apontam caminhos de melhoria, não etiquetas de valor.
- **Pausa de dissonância:** quando o clima aquece, paro e pergunto “o que está em jogo para cada um de nós?”. Nomear o conflito baixa a guarda.
- **Avaliação como diálogo:** pré-teste para mapear repertório, atividades formativas para ajustar a rota, autoavaliação para consolidar autorregulação.
- **Encerramento reflexivo:** “o que mudei de ideia?”, “o que ainda não entendi?”, “que pergunta levo comigo?”. A aula termina, a investigação continua.

O lugar da poesia no meio do método

Falo em “poética complexidade” porque educar é ciência com música de fundo. É método, dado, crítica, e é também metáfora, imagem, silêncio que acolhe, história que aproxima. Quando abraço essa dupla natureza, deixo de ver a incerteza como falha e passo a percebê-la como condição do encontro humano. Em vez de forçar previsibilidade, desenho estruturas suficientemente estáveis para que o novo possa nascer sem que ninguém desmorone.

Uma bússola para tempos turbulentos

No fim do dia, minha tese é simples de dizer e exigente de praticar: **ser educador é aceitar que o desconforto da incerteza não é um problema a ser eliminado, mas um território a ser habitado com lucidez e cuidado.** Somos humanos interagindo com humanos, e isso nos torna racionais não porque controlamos tudo, mas porque reconhecemos a complexidade das relações, examinamos nossos próprios vieses, e escolhemos, dia após dia, construir um espaço onde pensar junto seja mais importante do que ter razão sozinho.

Se consigo manter essa bússola apontada para o encontro com método na mão e poesia no olhar, a sala de aula deixa de ser um lugar de medo do erro e se torna um laboratório vivo de humanidade. E é por isso que sigo: pelo compromisso de transformar a incerteza em aprendizagem e a diferença em força coletiva.

Somos animais sociais?

Por fim, sim, somos animais sociais na medida em que estamos constantemente lutando contra a moldagem dos nossos corpos e mentes sobre o padrão imposto em nossas salas de aula. Não é exagero afirmar que, diariamente, cada educador e cada estudante é atravessado por um processo silencioso e por vezes violento de tentativa de enquadramento em normas que, muitas vezes, sequer dialogam com nossa singularidade.

Falo isso a partir de minha própria experiência, tanto como professor quanto como sujeito inserido nesse grande laboratório social que é a escola. Desde os primeiros passos, percebo que a escola, apesar de se apresentar

como espaço de acolhimento e desenvolvimento, carrega consigo a responsabilidade e também o fardo de tentar organizar o caos das identidades e das diferenças. E essa organização, por mais bem intencionada que seja, quase sempre opera sobre um modelo idealizado de aluno, de comportamento, de corpo e de mente.

É nesse embate cotidiano, entre o que somos e o que esperamos que sejamos, que se revela a dimensão mais profunda do ser social: somos seres de relação, de diálogo, de construção coletiva, mas também de resistência. Em cada gesto, em cada silêncio, em cada pequena insubmissão diante das regras aparentemente inquestionáveis, existe a busca por afirmar que somos múltiplos, que carregamos histórias, marcas, desejos e limitações que não cabem em nenhuma grade curricular fixa ou em normas de convivência imutáveis.

Esse processo de moldagem, tão presente nas rotinas escolares, vai muito além do conteúdo didático. Ele se manifesta nos horários rígidos, nas fileiras organizadas, nos uniformes que apagam diferenças, nas avaliações que classificam e selecionam, nos discursos que insistem em valorizar o "normal" e o "aceitável". Somos pressionados, muitas vezes sem perceber, a adequar nossos corpos – sentar de determinada forma, falar com determinado tom, expressar apenas aquilo que é permitido. Nossas mentes, por sua vez, são constantemente convidadas a se adaptar a um jeito único de pensar, de interpretar, de sentir o mundo.

E é justamente aí que reside o desconforto de ser um animal social em um ambiente de padronização. Não se trata de negar a importância da convivência, da ordem, do aprendizado comum, mas de reconhecer que a riqueza da sala de aula está na tensão criativa entre o desejo de pertencimento e a necessidade de expressão individual. Aprendi, com o tempo, que ensinar e aprender não é, e nunca será, um processo puramente técnico ou neutro. É sempre um jogo de forças, uma disputa simbólica entre aquilo que nos constitui como indivíduos e aquilo que nos convoca a sermos parte de algo maior.

Portanto, ser educador é ter coragem de olhar para essa luta cotidiana sem ilusões: sim, buscamos formar cidadãos, mas cidadãos que saibam, antes de tudo, se reconhecer em sua própria humanidade, com suas contradições, potencialidades e limites. É preciso criar brechas no cotidiano escolar para que

cada estudante possa experimentar ser quem é, sem medo de não se encaixar, de destoar, de ser considerado “diferente demais”.

Ser animal social, nesse contexto, é aceitar que não existe neutralidade possível nas relações humanas. Todo contato educacional é um convite para que cada um, à sua maneira, resista à tentação de se deixar moldar integralmente pelo padrão. Afinal, é dessa luta por vezes silenciosa, por vezes ruidosa que emergem as verdadeiras transformações, tanto individuais quanto coletivas, capazes de fazer da escola um espaço vivo, plural e realmente formador de pessoas.

No fim das contas, não se trata de negar os padrões, mas de transformar a sala de aula em um lugar onde possamos, juntos, questioná-los, reinventá-los e, quando necessário, subvertê-los. Só assim, creio, poderemos formar seres humanos completos: conscientes de sua dimensão social, mas também senhores de suas próprias narrativas.

Um convite a reflexão

Gostaria de deixar claro que este capítulo se refere a algo que considero essencial para compreender o nosso tempo: a complexidade que habita em cada um de nós quando falamos sobre a construção de valores identitários. Somos seres múltiplos, atravessados por experiências, contextos e linguagens que se misturam e, por vezes, entram em conflito dentro de nós mesmos. É justamente essa mistura, esse constante embate entre o que sentimos, pensamos e aprendemos que dá origem àquilo que os professores, muitas vezes, chamam de indisciplina. Mas será que é realmente indisciplina o que estamos vendo, ou estamos diante de identidades em busca de escuta e reconhecimento?

Nos tempos atuais, marcados pela força dos grupos de iguais no mundo digital, essa discussão se torna ainda mais necessária. As redes sociais criaram um ambiente onde os jovens e até as crianças encontram pertencimento, validação e espaço para se expressar. Esses grupos não apenas fortalecem suas identidades, mas também moldam novas formas de enxergar o mundo. Assim, quando voltam à escola, esses alunos não chegam “vazios” de sentido, mas cheios de narrativas, símbolos e crenças que, muitas

vezes, entram em choque com os padrões tradicionais de silêncio, obediência e concentração.

Em sala de aula, percebo que cada questionamento feito por um aluno é, na verdade, uma tentativa de se situar no mundo. Quando ele pergunta “por que tenho que ficar calado?”, o que está dizendo, no fundo, é “onde está o meu lugar nessa estrutura que me pede silêncio?”. Essa inquietação, que antes era vista como falta de respeito ou desatenção, hoje pode ser entendida como um sinal de consciência — um sintoma de tempos em que pensar criticamente e se afirmar como sujeito são atos cada vez mais necessários.

Portanto, talvez o desafio não seja controlar essa “indisciplina”, mas compreender o que ela revela. A escola, historicamente construída sobre a ideia de uniformidade, agora se depara com sujeitos que reivindicam diferença. E isso é profundamente transformador. Quando olhamos para nossos alunos com esse olhar, entendemos que o silêncio absoluto não é mais sinônimo de aprendizado, assim como a agitação não é necessariamente desordem. Em muitos casos, é o movimento da vida tentando encontrar um lugar dentro das paredes da escola.

Neste capítulo, convido a você leitor a pensar comigo que educar, hoje, é um exercício de escuta e interpretação. Precisamos decifrar o que cada comportamento diz sobre o mundo que esses jovens habitam e o que eles esperam encontrar na escola. Talvez, ao fazermos isso, possamos perceber que a indisciplina nada mais é do que o reflexo da complexidade humana — e que educar é, antes de tudo, aprender a dialogar com essa complexidade, sem medo de que ela desestabilize as velhas certezas, pois é dessa instabilidade que nasce o verdadeiro aprendizado.

CAPÍTULO 2

O QUE SÃO PESSOA COM DEFICIÊNCIA? (PCD)

Quando paro para refletir sobre os fatos da nossa própria história, esses marcos pessoais e coletivos que nos impulsionam para frente ou, por vezes, nos mantêm presos no mesmo lugar, dependendo do uso que fazemos do nosso livre-arbítrio. Não posso deixar de voltar ao início dos anos 2000. Entre 2000 e 2004, eu cursava licenciatura em História. Era a virada do século, um período carregado de promessas, incertezas e novidades. Para mim, era também um tempo de redescoberta, de busca, de construção de identidade tanto como educador quanto como pessoa com deficiência.

Nessa época, eu não era apenas mais um estudante tentando entender os caminhos da historiografia. Eu carregava comigo o peso e, mais ainda, a riqueza, de ser alguém com baixa visão, sempre mediando o mundo com outros sentidos, Tateando, escutando, cheirando as entrelinhas das coisas. Foi justamente assim, numa tarde qualquer na biblioteca da faculdade, que vivi um dos meus pequenos grandes encontros que marcaram para sempre minha trajetória.

Entre tantos livros de História, Filosofia, Sociologia, quase todos volumosos, imponentes, com lombadas grossas que me desafiavam a decifrar seus títulos, havia uma prateleira específica onde sempre buscava alguma novidade. Um dia, meus dedos pousaram sobre um livro diferente: pequeno, fininho, praticamente esquecido entre obras mais chamativas. O formato de bolso, o papel já amarelado, a capa levemente áspera ao toque. Confesso que, devido à minha baixa visão, os livros sempre exigiram de mim uma relação muito física, eu realmente precisava senti-los, quase cheirá-los, para ter certeza do que estava prestes a explorar.

Peguei o livro, aproximei-o dos olhos. Murmurei baixinho o título, quase como quem faz um segredo para si mesmo: “O que são pessoas deficientes?” Era um volume da coleção “Primeiros Passos”, tão modesto em aparência quanto profundo em significado. Aquele livrinho, à primeira vista despretensioso, foi o primeiro de muitos que viria a comprar ao longo da vida, mas, de certa forma, tinha de ser ele. Era um encontro marcado entre minha

trajetória e o tema que me atravessaria dali em diante: a compreensão da deficiência para além do olhar biomédico, para além das estatísticas, como um fenômeno profundamente humano, social, histórico e político.

Lembro que naquela época e, de certa maneira, até hoje, poucos se davam ao trabalho de pensar a deficiência como uma questão social, carregada de significados, de lutas, de invisibilidades e também de resistências. A maioria das abordagens que eu encontrava nos bancos da universidade ou mesmo nas rodas de conversa ainda era limitada à ideia do “portador de necessidades especiais”, alguém a ser corrigido, reabilitado, integrado à força num mundo feito para outros.

Foi a partir desse livrinho, perdido entre tantos volumes, que comecei a me perguntar: e se as pessoas deficientes não fossem apenas “portadoras” de algo a menos ou a mais, mas sim sujeitos de direitos, de desejos, de história própria? E se a deficiência não fosse uma sentença, mas uma experiência plural, atravessada por barreiras físicas, sociais e simbólicas e, ao mesmo tempo, por possibilidades de criação e transformação?

A leitura desse livro não me deu todas as respostas, claro. Mas acendeu em mim a fagulha da curiosidade, do incômodo e da vontade de investigar mais a fundo não só as histórias oficiais, mas as micro-histórias, as biografias invisíveis, os relatos silenciados de tantas e tantas pessoas que, como eu, sempre precisaram tatear caminhos diferentes para existir.

Hoje, olhando para trás, vejo que o encontro com aquele livro pequeno, quase esquecido, foi uma espécie de metáfora da minha própria trajetória. Somos muitas vezes levados a acreditar que apenas os grandes fatos as revoluções, as guerras, os tratados, é que fazem a História. Mas, para mim, a verdadeira transformação está nos detalhes, nos gestos aparentemente banais, nas escolhas cotidianas, nos livros esquecidos numa prateleira.

Se tivesse de escolher um marco do início do século que me impulsionou para frente, ou, ao menos, que me fez não permanecer no mesmo lugar, foi esse: o encontro com uma narrativa que me permitiu me enxergar para além dos rótulos. E, desde então, meu compromisso tem sido esse: buscar, construir e compartilhar histórias em que pessoas deficientes sejam protagonistas de suas próprias vidas, e não apenas figurantes no palco da

sociedade. Porque, no fundo, é assim que escrevemos a história: um toque de cada vez, um livro de cada vez, uma escolha de cada vez.

Antes de avançar na caracterização das ideias centrais do livro “O que são pessoas deficientes?”, sinto que é fundamental abrir um parêntese metodológico e teórico. É preciso, antes de tudo, olhar para outro autor, cuja obra se tornou um verdadeiro alicerce para qualquer debate que se pretenda sério sobre a condição das pessoas com deficiência em nossa sociedade: estou falando de Erving Goffman e de seu livro seminal, “Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada”.

Foi a partir da leitura de “Estigma” que compreendi que, antes de debater conceitos, políticas públicas, ou mesmo terminologias como faz o livro “O que são pessoas deficientes?”, é preciso nos perguntarmos: quem define o que é um desvio? Quem constrói, em última instância, as fronteiras entre o que é considerado aceitável e aquilo que é alvo de rejeição, piedade ou medo?

Goffman nos mostra que o estigma é uma marca social. Não se trata de uma mancha física, mas de um “selo simbólico” que recai sobre aqueles que fogem à norma, independentemente de suas qualidades ou capacidades reais. Para ele, toda sociedade constrói mecanismos de classificação, atribuindo “identidade social virtual” às pessoas ou seja, expectativas, rótulos, imagens que muitas vezes se sobrepõem àquilo que o indivíduo realmente é ou faz. Assim, no momento em que alguém é percebido como “deficiente”, não raro deixa de ser visto em sua complexidade para ser reduzido àquele traço.

Essa teoria me fez refletir sobre minha própria trajetória e, principalmente, sobre o modo como as pessoas com deficiência são percebidas e tratadas. Não é raro ver que, mesmo com avanços em legislação, acessibilidade e inclusão, o peso do estigma continua operando nas entrelinhas do cotidiano: nos olhares de estranhamento, nas piadas, nas “boas intenções” que, sem perceber, infantilizam ou diminuem.

Goffman também alerta para um fenômeno perverso: com o tempo, muitos estigmatizados acabam interiorizando o olhar social, assumindo para si mesmos as identidades que lhes foram impostas. Quantas vezes presenciei pessoas com deficiência duvidando de suas próprias capacidades, sentindo-se “menos” ou “inadequadas”, não por conta de suas limitações, mas porque

o entorno social constantemente lhes lembra desse lugar de “diferença” — e, pior, de diferença negativa?

Trazer Goffman para esse diálogo é, para mim, um exercício de honestidade intelectual. É reconhecer que, antes de qualquer definição conceitual ou política, existe uma luta silenciosa e diária contra os rótulos, contra a exclusão simbólica. Compreender o estigma é fundamental para perceber que as barreiras mais difíceis de romper não são as arquitetônicas ou comunicacionais, mas as invisíveis: aquelas construídas no imaginário, no inconsciente coletivo, nas instituições e, muitas vezes, dentro de cada um de nós.

Só após esse mergulho na obra de Goffman, consigo me sentir mais preparado para voltar ao texto “O que são pessoas deficientes?” e encarar as perguntas difíceis que ele nos lança. Afinal, se não desmontarmos primeiro os mecanismos de produção do estigma, corremos o risco de, mesmo bem-intencionados, apenas reforçar antigas barreiras. O verdadeiro ponto de partida, portanto, é o reconhecimento de que a deficiência não é, em essência, uma característica biológica ou um destino pessoal — mas um fenômeno social, histórico, político, profundamente vinculado à forma como definimos, percebemos e reagimos à diferença.

Assim, ao seguir minha análise sobre as ideias do livro, mantenho sempre em mente o alerta de Goffman: mais do que mudar palavras, precisamos mudar olhares. Só assim poderemos construir, de fato, uma sociedade na qual pessoas com deficiência deixem de ser vistas como “identidades deterioradas” e passem a ser reconhecidas em sua dignidade, potencialidade e direito pleno à cidadania.

Estigma e Identidade Social

O primeiro capítulo da obra “Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada”, de Erving Goffman, estabelece as bases para compreender como se forma, socialmente, o conceito de estigma e seus efeitos sobre a identidade dos indivíduos. Goffman inicia sua análise resgatando a origem etimológica do termo: na Grécia Antiga, “estigma” designava sinais corporais, geralmente queimaduras ou marcas feitas na pele, que identificavam pessoas consideradas inferiores moralmente ou perigosas

para a coletividade. Esses sinais não só diferenciavam fisicamente os indivíduos, mas também os excluía de uma convivência social plena.

Identidade Social Virtual vs. Identidade Social Real

Um dos pontos centrais apresentados no capítulo é a distinção entre **identidade social virtual** e **identidade social real**. Goffman explica que, ao conhecer alguém, automaticamente projetamos uma identidade sobre aquela pessoa, baseada em estereótipos, expectativas sociais e primeiras impressões. Esta é a identidade social virtual, uma “hipótese” coletiva sobre quem o outro é, o que pode ou não fazer, e como deve se comportar. Em contrapartida, existe a identidade social real, formada pelos atributos efetivamente possuídos pelo indivíduo, suas experiências, limitações e potencialidades reais. O estigma surge exatamente do desencontro entre o que é esperado (virtual) e o que é de fato apresentado (real). Quando há uma discrepância negativa, ou seja, quando o indivíduo não corresponde à expectativa dominante, instala-se o processo de estigmatização.

Três Tipos de Estigma

Outro elemento essencial da teoria de Goffman são as **três categorias de estigma**:

1. **Abominações do corpo:** Englobam deficiências físicas, deformidades visíveis e condições do corpo que fogem ao padrão considerado “normal” em determinada sociedade. Pessoas cegas, amputadas, com marcas ou diferenças corporais visíveis acabam sendo alvo deste tipo de estigma.
2. **Defeitos de caráter individual:** Incluem questões morais, como dependência química, doenças mentais, prisões, desemprego de longa duração ou outras situações consideradas fruto de uma falha de caráter. Aqui, o estigma está ligado à ideia de culpa, desvio ou falta de autocontrole.
3. **Estigmas tribais:** Referem-se a marcas coletivas compartilhadas por um grupo, como raça, religião, nacionalidade ou pertença a uma determinada etnia. São estigmas transmitidos socialmente, muitas vezes de geração em geração, e dificilmente “superáveis” pelo

indivíduo, pois não dependem de ações pessoais, mas da identidade coletiva atribuída.

Desacreditado e Desacreditável

Goffman ainda diferencia as experiências do **desacreditado** e do **desacreditável**. O desacreditado é aquele cujo estigma é imediatamente perceptível, seja por traços físicos evidentes, seja por fatos sociais públicos e conhecidos. Esse indivíduo não tem como esconder sua condição, sendo constantemente lembrado de sua diferença. Já o desacreditável é aquele cuja condição estigmatizante pode ser ocultada do olhar social. Para esse grupo, o grande desafio é a administração constante da informação sobre si mesmo, vivendo no limiar entre ser “descoberto” ou permanecer “normal” aos olhos dos outros (alguns adolescentes TEA)

Carreira Moral e Socialização do Estigma

O capítulo também apresenta o conceito de “**carreira moral**” do estigmatizado, um percurso de aprendizado sobre como a sociedade enxerga o estigma e como o próprio indivíduo passa a se enxergar e se posicionar diante dele. Goffman detalha quatro modelos de socialização relacionados ao estigma:

- **Estigma inato:** Quando o indivíduo já nasce com uma marca estigmatizante e aprende desde cedo a lidar com a exclusão ou a discriminação, geralmente com o apoio da família.
- **“Bolha de segurança”:** Situação em que, mesmo tendo o estigma desde o nascimento, a pessoa só toma consciência dele mais tarde, pois viveu em um ambiente protegido, sem contato direto com a rejeição social.
- **Adoção tardia do estigma:** O indivíduo adquire o estigma ao longo da vida, como no caso de um acidente que resulta em deficiência, precisando então se adaptar a um novo lugar social.
- **Socialização em comunidade diferente:** O sujeito cresce em um contexto em que seu atributo não é visto como estigmatizante, mas,

ao migrar para outro grupo social, passa a ser percebido de forma negativa.

Esse processo de socialização do estigma influencia profundamente a formação da autoimagem, a construção da identidade e as estratégias que o indivíduo adota para sobreviver em meio ao preconceito. É importante notar que Goffman não reduz o estigma a uma condição pessoal, mas o analisa como um fenômeno social, construído na interação entre pessoas e sustentado por normas, valores e expectativas coletivas.

Controle de Informação e Identidade Pessoal

O segundo capítulo da obra “Estigma”, de Erving Goffman, aprofunda a discussão sobre o cotidiano das pessoas estigmatizadas, focando nos mecanismos de **controle de informação** que permeiam as relações sociais. O autor mostra que, para além do impacto direto do estigma na identidade do indivíduo, existe um verdadeiro trabalho estratégico de gestão de informações, fundamental para navegar nas complexas redes de interação social.

Gestão da Informação Social

Goffman parte da ideia de que todo encontro social envolve uma espécie de “jogo” de apresentação de si mesmo. Indivíduos estigmatizados precisam, constantemente, tomar decisões sobre o que revelar ou ocultar sobre suas características pessoais. A **gestão da informação social** consiste justamente nesse esforço de decidir o que pode ou não ser compartilhado, avaliando riscos e benefícios em cada situação. Isso não é um processo simples ou espontâneo, mas sim fruto de reflexão contínua, medo do julgamento, desejo de aceitação e, muitas vezes, experiências passadas de exclusão ou preconceito.

O autor evidencia que, em muitos casos, o atributo estigmatizante pode ser visível (como uma deficiência física) ou invisível (como uma doença mental ou uma condição de saúde não aparente). O modo como a informação sobre o estigma é controlada depende, portanto, do contexto social, da familiaridade entre os envolvidos e do grau de aceitação esperado em determinado grupo.

Visibilidade e Controle

Um ponto fundamental no capítulo é a discussão sobre a **visibilidade** do estigma. Goffman mostra que há uma escala de “perceptibilidade” do atributo estigmatizante: algumas marcas são facilmente notadas e praticamente impossíveis de esconder, enquanto outras exigem investigações mais profundas para serem descobertas. Assim, a gestão do estigma está diretamente ligada à capacidade do indivíduo de **controlar o que é percebido pelos outros**.

A depender do grau de visibilidade, as estratégias de enfrentamento variam bastante. Para estigmas pouco visíveis, a pessoa pode tentar passar despercebida ou “atuar” conforme o esperado pelo grupo, ocultando sua condição. Já para marcas muito evidentes, o desafio está em minimizar a atenção sobre o estigma, redirecionando o foco para outras características ou tentando transformar o atributo em símbolo de resistência, orgulho ou diferenciação positiva.

Técnicas de Controle

Goffman detalha uma série de **técnicas que os estigmatizados desenvolvem** para gerenciar suas identidades em ambientes sociais:

- **Disfarce ou camuflagem:** Uso de roupas, acessórios, maquiagem, ou até mesmo mudanças de comportamento e linguagem para ocultar ou suavizar o estigma. Por exemplo, uma pessoa com deficiência física pode utilizar próteses ou roupas específicas para diminuir a percepção da diferença.
- **Edição do discurso:** Seleção cuidadosa de informações durante conversas, evitando mencionar aspectos da vida que possam levar à revelação do estigma.
- **Autodepreciação estratégica:** Em algumas situações, fazer piadas ou comentários autoirônicos sobre o próprio estigma pode ser uma forma de desarmar críticas ou tornar o ambiente menos hostil.
- **Fuga e evasão:** Em casos extremos, a pessoa pode evitar determinados ambientes, eventos ou grupos nos quais acredita que será julgada ou discriminada, restringindo seu convívio social.

- **Busca de “aliados” ou “confidentes”:** Formar redes de apoio com pessoas que também vivenciam o mesmo estigma ou que sejam compreensivas, permitindo maior abertura e sinceridade nessas relações.

Essas estratégias não são infalíveis e, muitas vezes, exigem enorme esforço emocional, levando à fadiga, ansiedade ou sentimentos de inadequação.

O Papel dos "Outros" como Biógrafos

Outro aspecto relevante abordado por Goffman é o papel dos “**outros significativos**”, família, amigos, colegas, vizinhos, na construção das narrativas sobre os estigmatizados. Esses “biógrafos sociais” ajudam a contar a história do indivíduo, às vezes confirmando, outras vezes desmentindo ou reinterpretando o significado do estigma.

A maneira como essas pessoas falam sobre o indivíduo, relembram episódios do passado, compartilham histórias e formam expectativas, pode facilitar ou dificultar o processo de integração social. Muitas vezes, o estigmatizado não tem controle total sobre essas narrativas, e pode acabar sendo definido mais pelas palavras dos outros do que pelas próprias ações ou escolhas.

Além disso, existe o risco de que essas narrativas reforcem rótulos negativos ou limitem as oportunidades de mudança de imagem, perpetuando a condição de estigmatizado mesmo quando o indivíduo busca superá-la ou resignificá-la.

O Preço Psicológico do Controle

Goffman encerra o capítulo ressaltando o **alto custo psicológico** do esforço contínuo para ocultar ou gerenciar um estigma. O medo constante de ser “descoberto”, a ansiedade com a possibilidade de rejeição, a necessidade de monitorar a si mesmo o tempo todo e o isolamento social resultante podem causar sofrimento intenso.

Para algumas condições, o controle é quase impossível, exigindo aceitação e busca de novas formas de pertencimento. Para outras, a possibilidade de “passar despercebido” pode parecer uma vantagem, mas

implica viver sempre sob tensão, como se houvesse uma linha tênue entre a aceitação e a exclusão.

Essa reflexão aponta para a importância de criar ambientes sociais mais acolhedores, onde a diferença não seja motivo de vergonha ou rejeição, mas sim reconhecida como parte legítima da diversidade humana. Ao compreender os mecanismos de controle da informação e seus efeitos, podemos repensar práticas institucionais, educacionais e pessoais que, muitas vezes sem perceber, reforçam estigmas e perpetuam sofrimentos desnecessários.

Alinhamento Grupal e Identidade do Eu

No terceiro capítulo de *Estigma*, Goffman avança para um terreno ainda mais subjetivo, investigando como o estigma afeta não apenas a percepção social, mas a própria vivência íntima de quem o carrega. Aqui, o autor traz a noção de **identidade do eu** como um núcleo subjetivo, marcado por sentimentos de continuidade e singularidade, aquilo que nos faz sentir “a mesma pessoa” apesar das experiências e mudanças. Trata-se da dimensão mais pessoal da identidade, que se constrói no diálogo constante com a identidade social (como somos vistos) e a identidade pessoal (as marcas únicas, individuais, que nos diferenciam).

Ambivalência de Identidade

Um dos pontos centrais do capítulo é a **ambivalência de identidade** vivida pelo indivíduo estigmatizado. Goffman mostra que, ao longo da vida, a pessoa transita entre dois polos: de um lado, o desejo de ser reconhecida e aceita como membro legítimo de um grupo social mais amplo (“os normais”); de outro, a necessidade de conexão com outros que compartilham o mesmo estigma, buscando apoio, compreensão e pertencimento. Este conflito gera sentimentos profundos de dúvida, culpa, orgulho ou vergonha, dificultando o estabelecimento de uma autoimagem estável. O estigmatizado muitas vezes oscila entre se distanciar do próprio grupo para ser aceito pela maioria, ou se identificar fortemente com ele, buscando valorizar a própria diferença.

Alinhamentos Intragrupais e Exogrupais

Goffman explora como os estigmatizados constroem **alinhamentos intragrupais**, ou seja, laços de solidariedade, compreensão e defesa coletiva entre pessoas que compartilham o mesmo estigma e **alinhamentos exogrupais**, que envolvem o contato e a tentativa de aceitação junto aos “normais”. Dentro do grupo, o sentimento de comunidade pode proporcionar apoio emocional, compartilhamento de experiências e estratégias para lidar com o preconceito. Porém, essa aproximação nem sempre é automática ou fácil: podem existir rivalidades, julgamentos internos e até rejeição entre subgrupos, dependendo do grau de visibilidade ou aceitação do estigma.

Fora do grupo, os esforços são voltados para a integração social, muitas vezes exigindo adaptação de comportamentos, linguagem ou aparência. O estigmatizado precisa aprender a “navegar” entre esses dois mundos, adaptando sua apresentação de si mesmo conforme o contexto, o que exige habilidades sociais sofisticadas e, muitas vezes, um desgaste emocional contínuo.

Estratificação Interna

Outro aspecto abordado por Goffman é a **estratificação interna** dos grupos de estigmatizados. Ele observa que, mesmo dentro de grupos que compartilham o mesmo estigma, existem hierarquias e divisões baseadas no grau de visibilidade da condição, no tempo de vivência do estigma ou na aceitação de certos códigos de conduta. Por exemplo, em uma comunidade de pessoas com deficiência, pode haver distinção entre aqueles cuja deficiência é mais ou menos visível, ou entre os que adotam posturas mais “militantes” e os que preferem evitar o confronto social.

Essa estratificação pode gerar tensões internas, pois indivíduos que conseguem “disfarçar” melhor seu estigma, ou que convivem com ele há mais tempo, podem olhar de forma crítica para outros considerados “menos experientes” ou “menos adaptados”. Assim, a busca por reconhecimento e pertencimento ocorre não só em relação ao mundo dos “normais”, mas também dentro do próprio grupo estigmatizado.

Política de Identidade

O capítulo mergulha ainda nas **dinâmicas de poder** envolvidas na formação da identidade estigmatizada, conceito próximo ao que hoje se conhece como política de identidade. Goffman discute como grupos estigmatizados, ao se reconhecerem enquanto coletividade, podem reivindicar espaços, direitos e reconhecimento social. No entanto, essa mobilização enfrenta barreiras: nem sempre o grupo é homogêneo em suas demandas, e frequentemente enfrenta a resistência da sociedade em aceitar mudanças que desafiem os estereótipos estabelecidos.

Além disso, a política de identidade é marcada por tensões entre a vontade de assimilação (ser tratado como igual aos demais, minimizando diferenças) e o orgulho da diferença (afirmar o valor positivo da identidade estigmatizada). Essa ambiguidade está presente tanto nas reivindicações individuais quanto nas coletivas, influenciando a forma como o grupo se organiza, atua politicamente e constrói sua autoimagem.

Aceitação Fantasma

Por fim, Goffman introduz o conceito de **“aceitação fantasma”**, um fenômeno recorrente nas interações entre estigmatizados e não-estigmatizados. Trata-se do reconhecimento superficial, formal ou protocolar que a sociedade concede ao indivíduo estigmatizado, sem, no entanto, confrontar ou transformar efetivamente as estruturas do preconceito. É como se o indivíduo fosse aceito apenas “na teoria”, ou de maneira condescendente, mas continuasse sendo visto — e tratado — como diferente. Essa aceitação limitada mantém o estigma vivo, ao mesmo tempo em que cria uma ilusão de integração e igualdade.

A aceitação fantasma revela o quanto o combate ao estigma exige mais do que boas intenções ou gestos simbólicos; é preciso enfrentar, de fato, os valores, práticas e relações de poder que sustentam a discriminação. Só assim será possível construir espaços verdadeiramente inclusivos, onde cada um possa viver sua identidade de forma plena, sem precisar negar ou esconder partes fundamentais de si mesmo.

O Eu e Seu Outro

No quarto capítulo de *Estigma*, Goffman avança em uma direção fundamentalmente relacional, propondo que a dinâmica entre “normais” e “estigmatizados” está longe de ser estática ou determinada apenas por atributos físicos, sociais ou psicológicos. Em vez disso, essas categorias são construídas na relação, no olhar e no contexto, ou seja, são perspectivas possíveis para qualquer pessoa. Goffman, aqui, desafia a ideia de que os “normais” constituem um grupo fixo e homogêneo, e mostra que a experiência do estigma está, de certa forma, ao alcance de todos.

Desvios e Normas Sociais

O capítulo começa com uma análise de como **normas sociais** e **desvios** são faces da mesma moeda. Goffman argumenta que a noção de normalidade depende da construção de limites sociais, sempre arbitrários, sobre o que é aceitável ou não. Ele mostra que tanto as diferenças profundas (como deficiências, doenças visíveis ou traços étnicos marcantes) quanto as pequenas variações (como sotaques, estilos de roupa, preferências culturais) têm o potencial de marcar a pessoa como “diferente” diante de certos grupos ou situações.

A compreensão do estigma, portanto, nasce dessa linha tênue entre o “normal” e o “anormal”, que é continuamente negociada e redefinida nas interações sociais. O desvio não é algo que reside apenas no indivíduo, mas um produto da relação entre pessoa e contexto, entre o Eu e o Outro.

Continuum de Identidades Precárias

Um dos conceitos mais originais deste capítulo é o de **continuum de identidades precárias**. Goffman sugere que ninguém é perfeitamente “normal”: todos carregam alguma característica, história, segredo ou insegurança que poderia, em algum contexto, ser transformada em motivo de exclusão, vergonha ou estigmatização. Assim, a linha que separa o “normal” do “estigmatizado” é tênue e mutável, criando um espectro de identidades que podem oscilar entre os dois polos.

Essa visão amplia o campo da empatia: ao reconhecer que todos possuem potenciais “inadequações”, Goffman aponta para uma condição

universal de vulnerabilidade social. O sentimento de insuficiência, de não corresponder totalmente aos padrões esperados, não é exclusivo dos visivelmente estigmatizados, mas pode ser compartilhado por qualquer pessoa em algum momento de sua vida.

Fluidez de Papéis

Goffman destaca a **fluidez de papéis** entre normalidade e estigmatização. Os papéis sociais não são fixos; as pessoas podem alternar entre posições de “normais” e “estigmatizados” dependendo do ambiente, do grupo ou até do momento. Por exemplo, uma característica que passa despercebida em casa pode ser motivo de estranhamento em outro contexto social como escola, trabalho ou comunidade religiosa.

Essa fluidez revela o quanto a identidade é relacional e dinâmica. O mesmo indivíduo pode ser considerado normal em um espaço e alvo de estigma em outro. Assim, todos estão sujeitos à experiência da diferença, mesmo que de formas e intensidades distintas. Essa alternância reforça o argumento de Goffman de que o estigma é, acima de tudo, um fenômeno de interação, não uma essência pessoal.

Estratégias de Enfrentamento

No decorrer do capítulo, Goffman explora as **estratégias de enfrentamento** que tanto estigmatizados quanto normais utilizam para lidar com os desafios de suas posições sociais. Entre essas estratégias, destaca-se o uso do humor, da autodepreciação e até mesmo da zombaria das normas sociais. O humor pode funcionar como uma ferramenta de distanciamento crítico, permitindo que o indivíduo enfrente sua condição de “diferente” com menos sofrimento, subvertendo expectativas e criando espaços de negociação.

A zombaria das normas, rir das próprias limitações, dos códigos sociais ou das exigências de perfeição, pode ser um modo de aliviar a tensão da diferença, desarmando possíveis ataques e criando uma rede de solidariedade entre iguais. Esses mecanismos, longe de serem simples “fugas”, podem constituir verdadeiras formas de resistência e reinterpretação do próprio estigma.

Fundamentos Psicológicos Compartilhados

Por fim, Goffman ressalta que **estigmatizados e normais compartilham os mesmos fundamentos psicológicos**. Ambos buscam reconhecimento, pertencimento, autoestima e sentido de continuidade em suas vidas. Os processos de adaptação, seja para esconder um estigma ou para afirmar uma suposta normalidade, possuem raízes comuns: o desejo de ser aceito, de ser visto, de participar do grupo social.

Essa compreensão mais profunda aproxima o “normal” e o “estigmatizado”, mostrando que as fronteiras entre eles são artificiais e móveis. Ao reconhecer essa partilha de fundamentos, Goffman sugere que a luta contra o estigma não é apenas dos grupos discriminados, mas de toda a sociedade — pois todos, em alguma medida, já estiveram, estão ou estarão em posição de vulnerabilidade social.

Desvios e Comportamento Desviante

O capítulo final de *Estigma* representa o ápice da reflexão de Goffman, em que o autor expande o olhar sobre o fenômeno do estigma, transcendendo o caso individual para inserir sua análise no campo mais vasto das ciências sociais. O objetivo aqui é mostrar como as lições extraídas do estudo das identidades estigmatizadas iluminam de maneira poderosa toda a discussão sobre **desvio e comportamento desviante** conceitos centrais para a sociologia da marginalidade e das diferenças.

Tipologia de Desviantes

Goffman propõe uma **tipologia dos desviantes**, mostrando que os “destoantes” sociais não compõem um bloco homogêneo, mas sim uma gama de subgrupos com histórias e motivações variadas. Entre eles, destacam-se os chamados “**desafiliados**”: indivíduos que, por decisão própria, rejeitam os papéis e posições sociais designados como normais ou desejáveis. Esses sujeitos não apenas fogem da norma por circunstâncias alheias à sua vontade (como doenças, deficiências ou condições sociais herdadas), mas desafiam conscientemente os limites do que é considerado aceitável, seja por meio de estilos de vida alternativos, protestos, arte subversiva, militância política ou rejeição ativa de convenções sociais.

A abordagem de Goffman sugere, assim, que o estudo do desvio deve abarcar tanto os casos em que o estigma é imposto quanto aqueles em que ele é escolhido ou assumido como forma de resistência e contestação.

Sistemas de Referência Variáveis

Um dos achados mais importantes desse capítulo é a análise dos **sistemas de referência variáveis**. Goffman argumenta que o significado e a gravidade do desvio mudam radicalmente conforme o tamanho, a estrutura e os valores do grupo social envolvido. Uma conduta, aparência ou escolha pode ser considerada estranha, inaceitável ou estigmatizada em um contexto, mas valorizada, protegida ou até celebrada em outro.

Por exemplo, um traço religioso, um modo de vestir ou um comportamento visto como exótico ou perigoso pela maioria pode ser motivo de orgulho e pertencimento em comunidades específicas. Da mesma forma, grupos familiares, círculos de amizade ou comunidades minoritárias podem criar espaços de acolhimento e redefinição dos sentidos do desvio, permitindo que seus membros ressignifiquem identidades vistas de fora como “desviantes”. Essa perspectiva enfatiza que a marca do desvio é relativa, histórica e situada — nunca absoluta.

Grupos Minoritários

Goffman amplia o debate sobre desvio para abarcar **grupos minoritários** de diferentes ordens — étnicas, raciais, religiosas ou de classe social. Para ele, essas coletividades experimentam, muitas vezes, um estigma coletivo, sendo tratadas como “diferentes”, “menos dignas” ou “potencialmente desviantes” por definição. O autor mostra que, nesses casos, o estigma deixa de ser um atributo pessoal e passa a ser incorporado à identidade do grupo, influenciando trajetórias, oportunidades, modos de inserção social e autoimagem coletiva.

Esse processo revela o quanto as estruturas sociais, ao delimitar “nós” e “eles”, naturalizam desigualdades, consolidando hierarquias que atravessam gerações. Além disso, Goffman ressalta que, assim como ocorre no nível individual, esses grupos minoritários desenvolvem estratégias próprias para enfrentar, desafiar ou ressignificar o estigma por meio de resistência cultural,

redes de solidariedade, afirmação identitária ou movimentos de luta por direitos.

Campo de Investigação: Uma Sociologia do Desvio

Na conclusão do capítulo, Goffman propõe que o fenômeno do **comportamento desviante** não pode ser compreendido isolando casos particulares ou analisando grupos estigmatizados de maneira compartimentalizada. Pelo contrário: é fundamental desenvolver uma **análise conjunta e comparativa** das diferentes formas de estigmatização, identificando padrões, mecanismos recorrentes e estratégias de enfrentamento comuns.

O autor sugere um verdadeiro “campo de investigação” interdisciplinar, no qual psicólogos, educadores, cientistas sociais e formuladores de políticas públicas possam dialogar e compreender como o estigma atravessa múltiplos espaços da vida social da escola ao trabalho, da família ao lazer, do sistema de saúde ao sistema judicial.

Estigma como Fenômeno Social Geral

A grande síntese do capítulo e de toda a obra, é a afirmação de que o gerenciamento do estigma é uma **característica geral da sociedade**. Em qualquer lugar onde existam normas, regras de pertencimento e critérios de identidade, haverá pessoas e grupos classificados como “menos”, “outros”, “diferentes” ou “desviantes”. Entender esse processo é fundamental para quem deseja interpretar como se organizam as relações sociais, como nascem e se mantêm preconceitos, e como é possível construir caminhos de inclusão, respeito e pluralidade.

Por fim, Goffman alerta que a luta contra o estigma e o preconceito exige uma transformação profunda nos modos de pensar e agir coletivos. Mais do que tolerar diferenças, trata-se de reconhecê-las como parte constitutiva da própria sociedade, redesenhando espaços e práticas para que todos sem exceção possam viver e expressar plenamente sua identidade.

O QUE SÃO PESSOAS DEFICIENTES?

O Deficiente e Sua Imagem: A Construção Social e o Estigma

Ao iniciar sua análise sobre a pessoa deficiente, João B. Cintra Ribas nos provoca a pensar sobre o modo como, ao ouvirmos certas palavras, imediatamente formamos imagens mentais carregadas de significados e preconceitos. Termos como “excepcional”, “cego”, “surdo”, “inválido”, “louco”, “aleijado” ou “anormal” não são neutros: cada um carrega consigo uma bagagem histórica, simbólica e afetiva. São palavras que, ao serem pronunciadas ou ouvidas, acionam instantaneamente uma série de concepções culturais, muitas vezes negativas, sobre o que significa “ser deficiente”.

Ribas destaca que não existe uma definição de deficiência que seja puramente técnica ou científica. Por trás de toda tentativa de definir, descrever ou classificar, está sempre a cultura, o contexto histórico e as crenças da sociedade. Quando uma instituição como a ONU ou a OMS propõe novas terminologias, como “pessoa deficiente”, seu objetivo é combater termos mais antigos, que explicitamente carregam sentidos pejorativos. Entretanto, o autor mostra que a simples mudança de palavras não é suficiente para transformar a visão de mundo. As imagens mentais e os preconceitos que acompanham as palavras persistem, porque estão enraizados nos valores sociais.

Nesse sentido, a tentativa da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, em 1975, de promover uma definição mais justa, não foi suficiente para romper com os estereótipos já cristalizados no imaginário coletivo. Por mais que uma expressão seja formalmente correta, ela pode continuar alimentando, de modo invisível, as mesmas ideias de incapacidade, dependência e diferença absoluta. O que está em jogo, portanto, é a própria maneira como a sociedade se organiza e distribui os valores entre quem considera “normal” e quem considera “diferente”.

O Estigma Social e a Marca da Diferença

Uma das contribuições mais importantes de Ribas nesse capítulo é a análise do estigma social. Inspirado em autores como Erving Goffman, Ribas explica que o estigma não está na deficiência em si, mas no olhar social, nos valores coletivos que estabelecem o que é “normal” e o que é “desviante”. O estigma é um rótulo, uma marca negativa que é atribuída àquele que foge às normas aceitas pela maioria. E mais: o estigma funciona como uma espécie

de fronteira simbólica, delimitando quem pode ser plenamente reconhecido como igual e quem será visto, desde sempre, como “outro”.

Essa divisão estrutural, que separa os “iguais” dos “diferentes”, é uma construção social e histórica. Não nasce com as pessoas, mas é aprendida, transmitida e reforçada por meio da linguagem, das instituições, das práticas cotidianas e dos meios de comunicação. E, ao longo do tempo, muitos dos considerados “diferentes” acabam interiorizando esse olhar, aceitando, mesmo que de forma inconsciente, a posição que a sociedade lhes atribuiu. Essa interiorização do estigma é uma das formas mais perversas de opressão: não basta ser excluído de fora para dentro, é preciso também aceitar a exclusão como algo “natural”, algo “do destino”.

Da Imagem à Identidade

Ribas nos lembra que toda imagem social, antes de ser um retrato fiel da realidade, é uma construção coletiva, resultado de um processo histórico de classificações, hierarquias e exclusões. Quando falamos sobre pessoas deficientes, não estamos apenas descrevendo um grupo com características biológicas específicas. Estamos, na verdade, acionando um sistema complexo de significados que, em grande parte das vezes, serve para justificar desigualdades, discriminações e limitações de oportunidades.

A imagem construída em torno da pessoa deficiente interfere diretamente em sua identidade. A pessoa não nasce “diferente”: ela se torna diferente aos olhos da sociedade, à medida que é rotulada, estigmatizada, tratada como alguém incapaz ou carente de proteção e assistência. Muitas vezes, é a própria sociedade que fabrica as barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais — que dificultam ou impedem a plena participação dessas pessoas na vida social.

Superando o Estigma: O Desafio da Mudança Cultural

No fundo, a mensagem central de Ribas é clara: para além das terminologias, é preciso mudar a cultura. Não basta adotar novos nomes ou criar leis se não houver um esforço coletivo para transformar os valores, as práticas e os olhares. O combate ao estigma passa por um trabalho contínuo de educação, de questionamento de preconceitos arraigados, de visibilidade positiva das pessoas deficientes em todos os espaços da sociedade.

Essa transformação exige, também, que as próprias pessoas deficientes possam ser ouvidas, reconhecidas em suas singularidades, e

tenham oportunidades de protagonizar suas histórias. Só assim será possível construir uma imagem social mais justa, plural e respeitosa, na qual a diferença não seja motivo de exclusão, mas de enriquecimento para todos.

Os Meandros da Deficiência: Uma Análise Técnica e Social

Ao avançar na leitura do livro de João B. Cintra Ribas, deparei-me com o segundo capítulo, que considero fundamental para qualquer um que deseje compreender, sem simplificações, o fenômeno da deficiência. Aqui, o autor se propõe a ir além dos rótulos ou generalizações fáceis e convida o leitor a mergulhar nos aspectos técnicos e sociais que envolvem os diferentes tipos de deficiência. Trata-se de um capítulo que busca desfazer equívocos, enfrentar preconceitos arraigados e, ao mesmo tempo, lançar luz sobre os múltiplos caminhos que levam uma pessoa a ser considerada deficiente.

Logo de início, Ribas organiza a discussão em torno de três grandes tipos de deficiência: física, sensorial e mental. A deficiência física, explica ele, refere-se a comprometimentos motores, sejam eles causados por amputações, malformações congênitas, sequelas de doenças ou acidentes. Já a deficiência sensorial se divide em dois grandes grupos: a auditiva (que envolve graus variados de surdez) e a visual (que pode ir de baixa visão à cegueira completa). Por fim, a deficiência mental abarca uma enorme variedade de quadros, desde alterações cognitivas leves até comprometimentos profundos, podendo ter origens que antecedem o nascimento (pré-natal), ocorrem no momento do parto (perinatal), ou se desenvolvem após o nascimento (pós-natal).

Ao explorar as origens das deficiências, Ribas adota uma postura cuidadosa, trazendo à tona as nuances que muitas vezes são ignoradas. Ele detalha as causas pré-natais, que incluem doenças infecciosas que acometem a mãe durante a gestação como rubéola, toxoplasmose e sífilis, distúrbios genéticos e fatores ambientais, como exposição à radiação ou o uso de medicamentos teratogênicos, sendo o caso clássico da talidomida um triste marco na história da medicina. Não menos importante, ele enfatiza as deficiências adquiridas ao longo da vida, seja por acidentes (de trânsito, de trabalho ou domésticos), seja por doenças como poliomielite, meningite ou encefalite. Assim, fica evidente que a deficiência não é algo distante, restrito a

casos raros: trata-se de uma possibilidade presente em qualquer trajetória humana.

Um dos méritos desse capítulo, a meu ver, está na clareza com que Ribas desmistifica ideias equivocadas preconceitos muitas vezes reproduzidos sem reflexão. Uma dessas confusões diz respeito à associação automática entre doença e deficiência. O autor é incisivo ao afirmar: pessoa deficiente não é, necessariamente, uma pessoa doente. Em muitos casos, a deficiência é uma sequela deixada por uma doença já curada, ou mesmo o resultado de um evento isolado, como um acidente. Isso significa que não há razão para tratar a pessoa com deficiência como alguém permanentemente enfermo, incapaz ou dependente. Além disso, Ribas explica que deficiência não é contagiosa. Essa informação, embora pareça óbvia para alguns, ainda precisa ser reiterada, pois há quem evite o contato com pessoas deficientes por medo infundado de “pegar” a condição, como se fosse uma doença infecciosa.

Outro ponto fundamental diz respeito à questão da hereditariedade. Ribas ressalta que nem toda deficiência é transmitida de pais para filhos. Existem, sim, condições genéticas com possibilidade de transmissão, mas essa não é a regra. Muitas deficiências resultam de fatores ambientais, acidentes ou doenças ao longo da vida. Ao diferenciar essas origens, o autor contribui para o combate ao estigma que recai não apenas sobre as pessoas deficientes, mas também sobre suas famílias, frequentemente responsabilizadas de maneira injusta.

Deficiência e Desigualdade Social

O capítulo não se limita à análise clínica ou biomédica: Ribas faz questão de contextualizar o fenômeno da deficiência dentro das estruturas sociais, principalmente no Brasil e em outros países do chamado Terceiro Mundo. Ele apresenta dados alarmantes, mostrando que, globalmente, cerca de 500 milhões de pessoas vivem com algum tipo de deficiência, e que pelo menos 300 milhões delas estão em países em desenvolvimento. No Brasil, essa estatística se torna ainda mais preocupante quando cruzada com fatores socioeconômicos: a maioria das pessoas com deficiência encontra-se nas camadas mais baixas da população, onde a pobreza, a carência alimentar, a

falta de acesso à saúde, habitações precárias, condições insalubres e a maior exposição a acidentes ampliam exponencialmente o risco de deficiência.

Aqui, Ribas nos convida a enxergar a deficiência como um fenômeno que não pode ser explicado apenas em termos médicos, mas que exige a compreensão das condições sociais em que cada indivíduo está inserido. Fica claro que não se trata de um destino biológico inevitável, mas de uma realidade profundamente atravessada pelas desigualdades históricas e estruturais do nosso país. No contexto brasileiro, a deficiência é frequentemente o resultado de situações que poderiam ser evitadas ou minimizadas, caso houvesse políticas públicas eficazes de prevenção, saúde, segurança no trabalho e educação.

Da Técnica ao Compromisso Ético

Concluindo minha leitura desse capítulo, percebo que Ribas não pretende apenas informar, mas provocar uma mudança de olhar. Ao apresentar os meandros da deficiência, ele desmonta estereótipos, amplia horizontes e aponta caminhos para uma abordagem mais humana e responsável. Compreender a deficiência em toda sua complexidade é, para mim, o primeiro passo para construir uma sociedade realmente inclusiva — aquela que, ao invés de reforçar as barreiras, se dedica a superá-las.

Por isso, penso que todo educador, profissional da saúde, gestor público e, na verdade, qualquer cidadão deveria se debruçar sobre essa análise com o espírito aberto, disposto a questionar crenças, rever práticas e assumir, de fato, o compromisso de transformar a realidade das pessoas com deficiência no Brasil. Afinal, só enfrentando de frente as causas técnicas e sociais da deficiência poderemos avançar na luta contra a exclusão e pela construção de uma sociedade mais justa, igualitária e digna para todos.

As Pessoas Deficientes nos Bastidores: Família, Sociedade e os Dilemas da Inclusão

Ao chegar ao terceiro capítulo do livro de João B. Cintra Ribas, sou convidado a olhar para os bastidores da vida das pessoas com deficiência, ou seja, para tudo aquilo que, muitas vezes, não aparece nas discussões públicas ou nos discursos institucionais, mas que constitui o núcleo mais íntimo e

sensível da experiência humana: a família, as relações cotidianas, as redes de afetos e, claro, as dores silenciosas provocadas pelo estigma e pela exclusão.

Ribas inicia sua análise mostrando como a família nuclear, essa célula fundamental da sociedade, é também o primeiro espaço onde a pessoa deficiente irá experimentar os valores, os preconceitos e as expectativas construídas socialmente. Em outras palavras, por mais que pensemos a deficiência como um fenômeno individual, é impossível ignorar que ela sempre será mediada pelas relações familiares, que atuam como filtros e espelhos da cultura vigente.

O autor é muito claro ao afirmar que boa parte das famílias não está, de fato, preparada para receber um membro com deficiência. Isso não se deve, na maioria das vezes, à falta de amor ou de boa vontade, mas sim ao peso de uma “carga ideológica” que reina, há séculos, no interior de nossa cultura. Crescemos ouvindo que o corpo “normal” é o padrão a ser buscado, que a deficiência é sinônimo de limitação, dependência ou até mesmo de fracasso. Assim, quando uma criança nasce com deficiência, ou quando alguém adquire uma limitação ao longo da vida, as reações familiares podem oscilar — e, infelizmente, nem sempre para o lado mais acolhedor.

Ribas elenca algumas dessas possíveis reações: rejeição aberta, simulação de aceitação (quando o afeto é encenado, mas não genuíno), segregação (quando o deficiente é isolado do convívio social), superproteção e paternalismo exacerbado, ou ainda a piedade — esse sentimento ambíguo, que muitas vezes é confundido com cuidado, mas que, na prática, reduz a pessoa ao papel de eterna vítima. Nenhuma dessas respostas, segundo o autor, contribui para o desenvolvimento pleno do sujeito com deficiência; ao contrário, elas tendem a reforçar a exclusão, a dependência e o sentimento de inadequação.

Uma das análises mais potentes desse capítulo, a meu ver, é o foco no processo de autonegação. Ribas nos mostra que, diante de tanta carga simbólica negativa, é comum que a própria pessoa com deficiência interiorize o desprezo, a culpa ou a vergonha. Isso é especialmente evidente nos casos de deficiência adquirida, quando alguém que até então se percebia “normal” subitamente se depara com uma limitação. Muitas vezes, a reação imediata é a sensação de que a vida perdeu o sentido, de que todas as perspectivas se

fecharam, de que não há mais lugar possível para o desejo, para a realização ou para a felicidade. Essa autonegação é um dos efeitos mais devastadores do estigma social: não basta ser excluído pelo outro, é preciso, ainda, lutar contra a exclusão que se instala dentro de si mesmo.

O capítulo também traz uma reflexão importante sobre as tentativas institucionais de reabilitação. Ribas é crítico ao apontar que, historicamente, a integração das pessoas deficientes foi tentada por meio de mecanismos institucionais que, em vez de promoverem a autonomia e o protagonismo, muitas vezes reforçaram a segregação. Ele cita o papel das escolas especiais, dos hospitais psiquiátricos, das penitenciárias e dos centros de reabilitação, questionando até que ponto esses espaços, em sua estrutura tradicional, conseguem realmente promover inclusão.

Há, segundo Ribas, um mecanismo social contraditório: a sociedade, ao mesmo tempo em que exclui, também deseja integrar — mas o faz sob condições e termos que raramente levam em conta a vontade, os desejos e a subjetividade do próprio deficiente. É um impasse: de um lado, o discurso da inclusão; de outro, a prática cotidiana da segregação, do controle, da infantilização e da negação do outro como sujeito de direitos.

Ao concluir minha leitura desse capítulo, não posso deixar de sentir um profundo incômodo, mas também uma responsabilidade. Entendo que transformar essa realidade exige muito mais do que boa vontade: requer uma mudança de cultura, de valores, de práticas familiares e institucionais. Exige que a família, em vez de ser apenas o primeiro espaço de reprodução dos preconceitos, possa se tornar, de fato, um núcleo de aceitação, de respeito à diferença, de promoção da autonomia e da autoestima. Exige que as instituições de reabilitação deixem de ser meros instrumentos de adaptação forçada e passem a ser espaços de empoderamento, onde a pessoa com deficiência possa ser protagonista de sua própria história.

Por fim, o maior desafio talvez seja enfrentar, de modo corajoso, o processo de autonegação — ajudando cada pessoa a reconstruir o sentido de sua existência para além dos rótulos, dos olhares preconceituosos, das expectativas frustradas. Porque, no fundo, a luta por inclusão começa nos bastidores: no cotidiano da família, no silêncio dos quartos, nas conversas à mesa, no espelho onde cada um busca e merece encontrar sua dignidade.

Pessoas Deficientes: Relações Econômicas e Políticas

Ao chegar ao quarto e último capítulo do livro de João B. Cintra Ribas, sinto que finalmente somos convidados a olhar para as raízes profundas das desigualdades que atingem as pessoas com deficiência, indo além da dimensão individual, médica ou mesmo familiar, para analisar o terreno estrutural das relações econômicas e políticas. É aqui que, a meu ver, o autor atinge o ponto mais contundente de sua crítica social, ao estabelecer conexões diretas e inegáveis entre deficiência e pobreza.

Ribas começa o capítulo desmistificando uma das ideias mais persistentes no senso comum: a visão de que a sociedade seria um “corpo social” harmonioso, onde cada pessoa exerce um papel funcional para o bem do conjunto. Segundo essa lógica, cada um de nós seria como um órgão — coração, pulmão, rim, fígado — e, por extensão, aqueles que fogem ao padrão da funcionalidade plena seriam os “órgãos estragados”, os elementos “defeituosos”, que ameaçariam o equilíbrio geral do organismo. Não são poucos os discursos que, mesmo de forma inconsciente, reforçam essa metáfora, naturalizando a exclusão das pessoas consideradas “improdutivas”, “inaptas” ou “incapazes de contribuir” para o funcionamento do sistema.

O autor mostra que essa perspectiva serve para justificar e perpetuar práticas de exclusão social, sob a aparência de um “bem maior”. Se determinado grupo não se encaixa no ideal de eficiência ou produtividade atributos tão valorizados no mundo capitalista —, rapidamente é deslocado para as margens, visto como peso, como fardo ou como ameaça ao progresso coletivo. A própria ideia de que a sociedade deve “funcionar” perfeitamente apaga, de modo cruel, a singularidade dos indivíduos, relegando as pessoas com deficiência ao lugar de problema, de exceção indesejada.

Mas Ribas vai além: ele nos alerta para o perigo da chamada “ideologia de integração”. Vivemos em uma época em que se proclamam, nos discursos oficiais, direitos iguais para todos, inclusão plena, cidadania universal. As políticas públicas, os meios de comunicação e os discursos institucionais costumam repetir a máxima de que “ninguém deve ser excluído do convívio social”. No entanto, como o autor enfatiza, este discurso, apesar de aparentemente progressista, pode ser altamente discriminador. Isso ocorre porque ele mascara as diferenças reais, as desigualdades concretas, e impede

uma análise crítica dos mecanismos que de fato mantêm as divisões estruturais.

Em outras palavras, proclamar a igualdade abstrata é, muitas vezes, uma estratégia para manter intactas as desigualdades concretas. Não basta afirmar que todos são iguais perante a lei, se, na prática, as pessoas com deficiência continuam tendo menos acesso à educação, à saúde, ao mercado de trabalho, ao transporte, ao lazer, à participação política e aos espaços de poder. A ideologia da integração, segundo Ribas, acaba funcionando como uma cortina de fumaça, encobrindo o fato de que, por trás das belas palavras, subsistem divisões estruturais entre classes, permeadas por conflitos inconciliáveis.

O capítulo é especialmente contundente ao abordar a relação entre deficiência e pobreza. O autor evidencia que, nos países marcados por profundas desigualdades sociais, como é o caso do Brasil e de grande parte do chamado “Terceiro Mundo” —, a maioria das pessoas com deficiência está concentrada nas camadas mais pobres da população. Fatores como desnutrição, falta de acesso a serviços básicos, habitação precária, condições de trabalho insalubres, violência e acidentes de trânsito atingem, de modo mais intenso, aqueles que já se encontram em situação de vulnerabilidade. Dessa forma, a deficiência, longe de ser apenas uma condição individual ou genética, revela-se como expressão de um contexto social e econômico desigual, onde o risco é distribuído de maneira desigual entre ricos e pobres.

O autor conclui o capítulo — e, com ele, o livro — propondo uma reflexão fundamental: é preciso desmistificar a organização sociocultural, recusando a tentação de tratá-la como uma abstração neutra e harmônica. É necessário, segundo Ribas, ir além do discurso genérico de “sociedade” e desvelar suas articulações concretas, seus mecanismos reais de exclusão e de reprodução das desigualdades. As exclusões e discriminações sofridas pelas pessoas com deficiência não são, portanto, acidentes de percurso ou meras falhas do sistema; elas resultam de divisões históricas, de interesses de classe, de estruturas de poder que opõem grupos sociais em conflitos, muitas vezes, inconciliáveis.

Ao terminar a leitura desse último capítulo, fico com a convicção de que a luta das pessoas com deficiência não pode ser pensada isoladamente

da luta por justiça social, pela superação das desigualdades econômicas e pela democratização efetiva das oportunidades. Não se trata de uma “questão especial”, restrita a uma minoria, mas de um desafio coletivo: repensar as bases da sociedade, desconstruir os discursos que naturalizam a exclusão e atuar, de forma comprometida, para que todos — sem exceção — tenham garantidos seus direitos à dignidade, à participação e à realização plena de suas potencialidades.

Essa é, em última instância, a grande lição de Ribas: só será possível construir uma sociedade realmente inclusiva quando reconhecermos e enfrentarmos, de frente, as causas estruturais da desigualdade. Sem isso, toda promessa de integração será, no máximo, uma promessa vazia.

Um convite a reflexão

Bem, caro leitor, depois de toda essa caminhada teórica, acredito que juntos construímos um alicerce sólido para entender os estigmas e o que de fato significa ser uma pessoa com deficiência em nossa sociedade. Não se trata apenas de conceitos frios ou discussões acadêmicas distantes da vida real. Pelo contrário: cada linha dessas reflexões nasceu da necessidade de dar sentido à própria experiência, de nomear dores e também reinventar caminhos. Falar sobre deficiência é falar de mim, do meu cotidiano, das batalhas silenciosas e das pequenas vitórias que, muitas vezes, escapam ao olhar apressado de quem não vive essa realidade na pele.

A partir daqui, quero propor duas frentes de construção que, juntas, formam quem sou, e acredito que podem inspirar outras pessoas com trajetórias semelhantes. Uma dessas frentes você já deve ter percebido: diz respeito à deficiência em si. Sim, tenho baixa visão. Não faço segredo disso; ao contrário, é um dado da minha biografia que assumo, elaboro e trago para o centro da discussão. Durante muito tempo, tentei esconder ou minimizar essa diferença, por medo do julgamento, do olhar de estranhamento, do estigma. Só que, com o tempo, compreendi que não há como reivindicar direitos, participação ou pertencimento social sem assumir essa condição, não como um peso, mas como um ponto de partida para construir novas formas de existir e de interagir com o mundo.

Foi um processo longo, cheio de idas e vindas. Houve fases de negação, outras de revolta, e, finalmente, o entendimento de que a deficiência não é sinônimo de limitação absoluta, mas de desafio contínuo. Mais do que um obstáculo, tornou-se para mim uma lente através da qual olho a sociedade, percebo suas contradições, suas injustiças, mas também suas possibilidades de reinvenção. O estigma que inicialmente parecia uma prisão foi, pouco a pouco, se transformando em motor de luta, em ferramenta de análise crítica e até em força criativa.

Mas há uma segunda frente, talvez menos visível, mas igualmente fundamental para a minha história: a construção de tecnologias para me manter operacional em um mundo que, cada vez mais, conecta o físico, o digital e o social. Se para muita gente tecnologia é um luxo, um passatempo ou uma mera comodidade, para mim ela é, literalmente, a ponte entre o isolamento e a participação ativa. Desde cedo, precisei buscar recursos, experimentar dispositivos, aplicativos, softwares de leitura, ampliar letras, inverter contrastes, aprender atalhos de teclado, transformar textos em áudio, decifrar códigos e interfaces nem sempre pensadas para quem enxerga pouco ou nada.

Cada avanço tecnológico, seja uma lupa digital, um leitor de tela, um comando de voz, uma inteligência artificial, não é apenas uma ferramenta: é uma possibilidade de autonomia, de superação de barreiras, de diálogo com o mundo. Com o tempo, fui percebendo que, quanto mais integrava essas soluções no meu dia a dia, mais me aproximava da experiência social e profissional que desejava. Foi assim que nasceu o Professor Paulo PCD, um sujeito que transita entre mundos, conectando presencial e virtual, tradição e inovação, experiência sensorial e inteligência artificial.

Essas duas dimensões, a deficiência, assumida e reelaborada, e a apropriação criativa das tecnologias, não são apenas capítulos separados da minha vida. Elas dialogam o tempo todo, uma alimentando e provocando a outra. Minha baixa visão me obriga a buscar soluções inovadoras; por outro lado, a tecnologia me ensina diariamente que não há modelo único de ser, de aprender, de ensinar. Minha atuação como professor, minha voz em podcasts, meus projetos de inclusão, tudo isso só existe porque, em vez de negar a deficiência ou aceitar passivamente o estigma, busquei criar uma identidade

própria, única, que faz da limitação um campo aberto para a experimentação e o encontro com o outro.

Portanto, caro leitor, convido você a caminhar comigo nessas duas frentes. De um lado, reconhecer as barreiras visíveis e invisíveis, que persistem em nosso meio; de outro, explorar juntos o potencial das tecnologias para ampliar horizontes, construir autonomia e promover verdadeira inclusão. Essa é, em síntese, a trajetória do Professor Paulo PCD: alguém que se recusa a ser definido apenas por aquilo que falta, e que aposta, todos os dias, na potência do que é possível construir quando deficiência e tecnologia se encontram.

Se existe um tema que, para mim, deveria estar no topo das urgências educacionais do nosso tempo, esse tema é a escola e, mais especificamente, a sala de aula. Digo isso não por apego ao passado ou por romantizar o espaço escolar, mas porque, sinceramente, acredito que nunca a sala de aula foi tão desafiada, tão questionada e, ao mesmo tempo, tão fundamental para repensarmos o que é educar em um mundo em rápida transformação.

Vejo com clareza e, ironicamente, apesar da minha baixa visão, que as chamadas “aulas expositivas”, aquelas em que o professor detém o saber e o aluno é um mero recipiente passivo, já não fazem mais sentido. Elas estão mortas, embora muitos ainda tentem mantê-las respirando por aparelhos, como se a tradição, por si só, fosse suficiente para justificar sua permanência. O problema é que insistir nesse formato é como tentar ressuscitar uma estrutura que não dialoga mais com o tempo em que vivemos.

O que percebo é que a sala de aula, longe de ser um espaço imune às mudanças, funciona muito mais como uma esponja. Ela absorve, quase de imediato, cada onda, cada turbulência, cada transformação social que ocorre do lado de fora. Tudo o que acontece no mundo, seja uma nova tecnologia, uma crise econômica, uma mudança cultural, um novo padrão de comportamento ou mesmo um fenômeno global como a pandemia, encontra seu reflexo, sua repercussão, seu eco dentro das quatro paredes da escola.

Como professor com baixa visão, minha sensibilidade para captar essas mudanças se tornou ainda mais aguçada. A ausência de visão quase total me obriga a desenvolver outros sentidos: escuto o tom de voz dos alunos, percebo o ritmo das conversas paralelas, sinto o ambiente, noto o cansaço, a

inquietação, o desinteresse ou, em alguns casos, a faísca de entusiasmo quando algo realmente faz sentido para eles. Em muitos momentos, me dou conta de que a verdadeira aula não está no conteúdo do quadro ou nas páginas do livro, mas nas trocas que acontecem, às vezes de maneira sutil, entre os sujeitos que habitam aquele espaço.

Tenho convicção de que vivemos uma ruptura sem precedentes. Se antes o professor era visto como um transmissor de informações, hoje ele precisa se reinventar constantemente. O conhecimento está em toda parte, disponível a um clique, a um comando de voz, a um toque na tela. Os alunos chegam à sala de aula com repertórios múltiplos, atravessados por culturas digitais, redes sociais, vivências que ultrapassam em muito o alcance do currículo formal. Eles querem ser protagonistas, querem experimentar, querem dialogar, e rejeitam, quase instintivamente, qualquer proposta que os coloque novamente no papel de espectadores mudos.

Nesse contexto, o modelo da aula expositiva perdeu seu lugar não só porque envelheceu, mas porque se tornou incompatível com a urgência do presente. A sala de aula precisa ser, cada vez mais, espaço de escuta, de construção coletiva, de experimentação. Precisa permitir a expressão das diferenças, das dúvidas, dos saberes invisíveis. Precisa ser sensível às demandas do tempo real — porque, como uma esponja, tudo o que está do lado de fora já está ali dentro, querendo ser debatido, compreendido, problematizado.

É por isso que me pergunto, todos os dias, que tipo de professor desejo ser diante desse cenário. Como alguém com baixa visão, aprendi que limitações podem ser transformadas em estratégias. Assim, faço da minha condição um convite à criatividade, à empatia, à abertura para novas metodologias e recursos. Incorporo tecnologias, estimulo a participação ativa, promovo projetos que envolvem o mundo digital e o mundo físico, porque sei que só assim consigo dialogar de verdade com os jovens que estão diante de mim.

Minha experiência diz que a verdadeira renovação da escola passa pela escuta atenta das mudanças sociais, pela coragem de experimentar e, sobretudo, pela disposição de abandonar velhas certezas. A sala de aula, para mim, é laboratório vivo: é nela que percebemos, quase em tempo real, os

movimentos do mundo, e é nela, também, que podemos (e devemos) inventar o novo.

Portanto, caro leitor, se há algo emergencial hoje, é reimaginar a sala de aula não como um relicário do passado, mas como o espaço mais pulsante de conexão entre o presente e o futuro. Só assim estaremos, de fato, preparando nossos alunos e a nós mesmos para o tempo que já chegou.

Por tanto, posso dizer, com toda convicção, que este livro é, acima de tudo, uma defesa apaixonada de uma tese fundamental: a reconstrução da sala de aula, passa, inevitavelmente, por um olhar sério, profundo e comprometido para as pessoas com deficiência, especialmente aquelas no espectro do autismo, e para com isso tentar tornar a espaço da sala de aula vivo.

Falo isso como quem vive, diariamente, a experiência de ser um professor com baixa visão, alguém que sabe na pele o que é ter de construir caminhos alternativos, enfrentar barreiras visíveis e invisíveis, buscar sentidos onde tantos só veem limites. Minha trajetória me ensinou que a escola só pode ser realmente inovadora, transformadora e inclusiva quando coloca no centro da reflexão e da prática aqueles que historicamente foram relegados à margem.

É impossível pensar em educação do século XXI sem tratar, com honestidade, do desafio das diferenças. E quando falo de diferença, não me refiro a uma palavra de efeito, usada apenas em discursos, mas ao compromisso real de entender e valorizar os sujeitos em sua pluralidade: pessoas cegas, surdas, cadeirantes, com deficiência intelectual, múltipla, pessoas autistas, cada uma trazendo consigo um universo de experiências, saberes e modos de estar no mundo.

A sala de aula, nesse sentido, é o grande termômetro da sociedade. É ali que as disputas por inclusão se materializam. É nesse espaço, permeado por tensões e possibilidades, que o autismo se revela não apenas como diagnóstico, mas como existência singular que exige dos educadores novas posturas, metodologias diferenciadas, abertura para o diálogo e, sobretudo, sensibilidade para escutar, perceber e respeitar.

Por muito tempo, a escola ignorou ou empurrou para a invisibilidade aqueles que não se encaixavam no modelo do “aluno padrão”. Pessoas com

deficiência foram segregadas, medicadas, silenciadas, muitas vezes reduzidas a números em relatórios. Mas o mundo mudou, e vem mudando rápido. Não há mais espaço para uma escola indiferente às necessidades reais de seus alunos. A urgência do tempo presente nos impõe uma tarefa inadiável: reconstruir a escola para todos e com todos.

A tese que defendo, então, é que a reconstrução da sala de aula só será possível se nos dispusermos a olhar de verdade e agir a partir desse olhar. Isso significa reconhecer que a deficiência não é obstáculo à aprendizagem, mas um convite à criatividade, à solidariedade e à superação de modelos excludentes. Significa admitir que o autismo, com todas as suas particularidades, tem muito a nos ensinar sobre comunicação, convivência e humanidade. Significa, sobretudo, resgatar a sala de aula como espaço de encontros autênticos, onde cada sujeito importa, cada história conta, cada potencial merece ser descoberto.

Meu livro nasce, portanto, desse lugar de vivência e pesquisa, mas também de esperança. Espero que, ao virar cada página, você leitor, perceba que não se trata apenas de um debate técnico ou acadêmico, mas de um chamado ético e político. É urgente, é indubitável: reconstruir a as salas de aula passa, necessariamente, por enxergar e acolher as pessoas com deficiência, e transformar, de verdade, a sala de aula em espaço de inclusão, respeito e pertencimento.

É a partir desse compromisso que proponho cada reflexão, cada relato, cada análise ao longo desta obra. Porque acredito, sinceramente, que uma educação que não seja para todos, não é, e jamais será, educação de verdade.

CAPITULO 3

SALA DE AULA: O LUCRO OU AS PESSOAS?

Ser professor de História me coloca num lugar em que a análise dos fatos vira a minha bússola. É com ela que eu descubro onde estou, por onde caminhei e quais rotas posso abrir para o futuro. Não olho para os acontecimentos como peças soltas; eu os leio dentro de um campo de forças econômicas, políticas e culturais que estão em constante transformação. Quando trato um fato, eu me pergunto: quem ganhou, quem perdeu, que valores estavam em jogo, que leis operavam, que hábitos culturais sustentavam aquelas escolhas? Essas perguntas me ajudam a transformar o “aconteceu” em “o que isso significa e para onde pode nos levar”.

Eu trabalho com um triângulo simples e poderoso: Economia, Política e Cultura. Na economia, observo produção, trabalho, dinheiro, tecnologia e suas consequências sobre a vida comum. Na política, analiso instituições, leis, disputas de poder, decisões coletivas e seus efeitos concretos. Na cultura, procuro os modos de pensar, sentir e agir que dão sentido às escolhas as crenças, os costumes, as narrativas que legitimam práticas. Quando um fato surge, eu aproximo o triângulo: se mudo um vértice, os outros dois se mexem. Assim, entendo por que certas medidas “pegam” rápido, por que outras travam e por que às vezes o que parece óbvio não acontece.

Para que essa leitura não vire opinião solta, eu sigo alguns procedimentos. Primeiro, colete evidências variadas: documentos oficiais, jornais, dados, relatos, imagens. Segundo, comparo versões: quem narra? de que lugar fala? com qual interesse? Terceiro, localizo o tempo: o mesmo gesto pode ter sentidos diferentes em contextos distintos evitar anacronismo é um cuidado ético. Quarto, busco relações de causa e efeito sem cair na armadilha das explicações únicas: quase sempre os fenômenos são multicausais. Por fim, testo cenários contrafactuais (“e se tal decisão não tivesse sido tomada?”) para medir a força real de cada variável.

Essa prática me dá duas coisas que considero vitais. A primeira é orientação: eu deixo de reagir apenas ao “choque do novo” e passo a

reconhecer continuidades e rupturas. A segunda é responsabilidade: se eu enxergo o jogo de forças, sei que toda escolha também é uma escolha política e cultural. O conteúdo, a forma de avaliar, a maneira como escuto as pessoas ao meu redor, tudo isso, comunica uma visão de mundo. Eu não posso fingir neutralidade, mas posso assumir critérios explícitos: rigor com as fontes, abertura ao dissenso, compromisso com a dignidade humana e atenção aos impactos concretos das decisões públicas.

Também aprendi a cuidar dos riscos. O primeiro é confundir dado com prova: número sem contexto engana. O segundo é cair no determinismo: economia não explica tudo, política não explica tudo, cultura não explica tudo, é o conjunto que ilumina. O terceiro é a tentação do imediatismo: fatos quentes pedem cabeça fria. Quando me vejo acelerando, eu volto às perguntas: “o que sei de fato?”, “o que estou inferindo?”, “o que ainda preciso investigar?”.

Ao final, analisar fatos não é um fim em si. É um método de ação. Quando entendo como as forças se movem, eu vejo os “possíveis” que cabem na minha mão: pequenas políticas de sala de aula, por exemplo, que ampliam participação; projetos interdisciplinares que conectam história e tecnologia; exercícios de cidadania que levam o estudante a ler leis, orçamentos, mapas de cidade; momentos de memória que resgatam vozes silenciadas e criam pertencimento. Eu não controlo o mundo, mas posso orientar minha prática para que cada aula ajude alguém a se orientar melhor no mundo.

Ser professor de História, para mim, é isso: caminhar com uma bússola construída de fatos, interpretar o vento das forças econômicas, políticas e culturais, e, a cada passo, transformar compreensão em responsabilidade. Quando faço isso, deixo de viver à mercê das marés e passo a navegar com propósito. A análise me oferece caminhos possíveis; a ética me diz quais devo escolher. E é nessa combinação que eu encontro o meu norte.

Eu quero deixar claro, desde o começo: não escrevo este capítulo para decidir quem “tem razão” entre direita e esquerda, Lula e Bolsonaro, capitalistas e comunistas. Eu escrevo para fazer perguntas melhores. Rótulos podem até organizar torcidas, mas raramente produzem compreensão. Eles transformam um mundo complexo em um tabuleiro de duas casas. Como professor de História, eu não posso aceitar esse atalho porque meu trabalho é investigar relações, contextos, interesses e consequências. Se você, leitor,

reduzir minha análise à lente estreita das suas escolhas políticas, a visão que restará será caolha: verá uma parte, perderá o todo.

Eu parto de um princípio simples: fatos são complexos. Não porque sejam “difíceis” por natureza, mas porque nascem do cruzamento de forças econômicas, políticas e culturais que mudam o tempo todo. Uma decisão de governo mexe no preço dos alimentos, o preço dos alimentos muda hábitos culturais, os hábitos pressionam novas decisões. A roda gira. Quando rotulamos tudo antes de analisar, cortamos as ligações e perdemos a dinâmica. Por isso, em vez de perguntar “de que lado isso está?”, eu pergunto: “o que está em jogo aqui?”, “quem ganha, quem perde?”, “quais valores orientam as escolhas?”, “quais dados sustentam as narrativas?”, “o que muda se eu olhar para outra escala da minha rua ao mundo?”.

Escrevo também num tempo específico: o mundo pós-pandemia. A Covid-19 não foi apenas um evento sanitário; foi um terremoto social que deslocou rotinas, acelerou tecnologias, reconfigurou economias e tensionou a confiança nas instituições. É nesse cenário que me interessa o verdadeiro papel da sala de aula. Se antes já era urgente ensinar a pensar historicamente, hoje é questão de sobrevivência democrática. A escola precisa formar leitores de mundo capazes de investigar evidências, desconfiar de simplificações e conectar biografias a estruturas. A pergunta não é “quem eu apoio?”, mas “como eu sei o que digo que sei?”.

Para que isso não vire discurso vazio, sustento minha prática em procedimentos claros:

1. **Triangulação de fontes.** Eu não me contento com um gráfico, um vídeo ou um trecho de discurso. Cruzo documentos oficiais, dados, reportagens, relatos e pesquisas acadêmicas. Fonte única não gera opinião confiável.
2. **Contextualização temporal.** O mesmo ato pode significar coisas distintas em tempos diferentes. Colocar cada fato na sua moldura histórica evita anacronismos e exageros.
3. **Mapeamento de atores e interesses.** Quem decide? Com base em quais regras? Quem financia? Quem se beneficia direta e indiretamente? Quais grupos ficam de fora?

4. **Análise multiescalar.** Olho o micro (a escola, a comunidade) e o macro (políticas públicas, economia global). O que parece “local” às vezes é efeito de engrenagens maiores; o que é “global” só existe porque se encarna no local.
5. **Cenários e contrafactuais.** Pergunto “e se?” para testar o peso real das variáveis. Se outra decisão tivesse sido tomada, o que provavelmente mudaria?

Trago isso para a minha vida cotidiana atual e consequentemente para a sala de aula com passos didáticos que qualquer estudante pode acompanhar. Começo com um **mapa do problema**: descrevemos o que aconteceu, sem adjetivos. Em seguida, **levantamos hipóteses** e definimos o tipo de evidência necessária para testá-las. Depois, **reconstruímos o contexto** aplicando o triângulo Economia-Política-Cultura e identificando relações de causalidade (e também os limites delas). Por fim, **conectamos passado e presente**: padrões que retornam, rupturas reais, continuidades disfarçadas de novidade.

No mundo pós-pandemia, alguns temas exigem esse cuidado redobrado:

- **Desigualdade digital e aprendizagem.** Fechamos escolas, abrimos telas. Quem tinha dispositivo, internet estável e apoio em casa saiu na frente. Quem não tinha, ficou para trás. Não é “culpa” de um lado ideológico; é estrutura. A pergunta histórica é: que políticas e que arranjos comunitários reduzem a defasagem criada?
- **Economia da atenção e desinformação.** Plataformas competem por tempo e emoção. Algoritmos priorizam o engajamento, não a verdade. Como formar leitores que identifiquem vieses, verifiquem fontes e compreendam o incentivo econômico por trás da informação?
- **Saúde pública e confiança.** Vacinas, máscaras, protocolos: nada disso é só técnica. É também cultura (crenças e medos) e política (decisão coletiva sobre riscos). Como ensinar a negociar evidências técnicas com valores públicos sem cair em slogans?

- **Trabalho, renda e tecnologia.** Automação e IA reconfiguram ocupações. A escola precisa ser lugar de **aprendizagem baseada em problemas** e de **co-inteligência** (gente + máquinas), para que o estudante aprenda a usar ferramentas, não a temê-las nem idolatrá-las.

Sei que isso incomoda. Complexidade pede paciência. Por isso, peço a você, leitor: suspenda o impulso de classificar cada linha como pró ou contra seu time. Troque o “bate-bola” por **perguntas-bússola** que guiam meu trabalho e que proponho também a você:

- O que mudou estruturalmente e o que é ruído?
- Que evidências sustentam minha hipótese e quais a contradizem?
- Em que escala (local, nacional, global) o fenômeno faz mais sentido?
- Que custos invisíveis acompanham a política que defendo?
- Há alternativas que ninguém do “meu grupo” está considerando?

Em prática pedagógica, isso vira rotinas concretas:

- **Estudos de caso** com dossiês de fontes contraditórias, para exercitar checagem e síntese.
- **Debates regrados** com critérios de evidência (não vale “porque eu acho”).
- **Painéis de evidências** (dados, mapas, linha do tempo, depoimentos) para visualizar relações.
- **Projetos de intervenção local** (orçamento participativo da escola, análise de serviços públicos do bairro) para ligar sala e cidade.
- **Diários de pesquisa** que registrem o caminho, não só a conclusão — porque método é parte do aprendizado.
- **Auditoria do algoritmo** (comparar feeds, testar palavras-chave) para tornar visível a curadoria invisível.

Meus compromissos são explícitos: **rigor** com fontes, **pluralidade** de perspectivas, **humildade epistêmica** para reconhecer limites, **transparência** de critérios e **ética do cuidado** com pessoas e comunidades envolvidas. Não

é neutralidade é responsabilidade. Quando defendo uma prática, não o faço para agradar a um lado, mas porque as evidências e os valores públicos (dignidade, justiça, democracia) apontam naquela direção.

Se, ao longo do texto, você sentir a tentação de perguntar “mas afinal, ele é de que lado?”, eu devolvo: **de que lado está a sua metodologia?** Você avalia ideias pelo time que as propõe ou pelas consequências que produzem quando aplicadas? A História nos ensina que sociedades pioram quando trocam análise por rótulo, e melhoram quando constroem acordos a partir de evidências, reconhecimento do dissenso e compromisso com o comum.

Eu não peço concordância automática; peço **boa fé investigativa**. Leia, pergunte, conteste com dados, aponte lacunas. Só não reduza. Reduzir é confortável, mas é pobre. O mundo que emergiu após a pandemia é exigente: pede cabeça aberta, mão na massa e uma escola que forme cidadãos capazes de navegar a incerteza com método e coragem.

Em suma: este capítulo não é sobre escolher um “lado” para então explicar o mundo. É sobre **entender o mundo** para, só então, fazer escolhas melhores inclusive as suas. Se conseguirmos fazer isso juntos, a sala de aula deixará de ser arena de torcidas e voltará a ser o que sempre deveria ter sido: um laboratório público de pensamento, onde rótulos perdem força e os fatos, com toda a sua complexidade, ganham voz.

Relações de Poder e Resistências

No fundo, a escola é muito mais do que um simples espaço de transmissão de conteúdos: ela é um verdadeiro campo de disputa, atravessado por relações de poder, por diferentes projetos de sociedade e por inúmeras contradições. Por um lado, existe o esforço contínuo do projeto dominante em homogeneizar, controlar e enquadrar os sujeitos em um modelo de educação que favorece a manutenção da ordem vigente. Por outro lado, há sempre frestas, pequenas brechas e resistências que se manifestam no cotidiano, revelando possibilidades de reinvenção, de ruptura e de criação de novas formas de ensinar e aprender.

Como educador, sinto que meu papel nesse cenário é decisivo. Reconheço que minhas escolhas diárias, por mais simples que pareçam, têm

o poder de reforçar a perpetuação das desigualdades ou, ao contrário, de abrir caminhos para o seu enfrentamento. Cada aula, cada prática pedagógica e cada relação estabelecida com os alunos pode contribuir para o fortalecimento de uma escola que apenas reproduz as injustiças ou para a construção de experiências educativas capazes de questionar, resistir e transformar.

É nesse sentido que busco constantemente trazer para a sala de aula reflexões que escapam ao simples cumprimento de currículos engessados. Ao discutir com os estudantes as origens coloniais do nosso sistema escolar, por exemplo, posso evidenciar como a educação no Brasil nasceu vinculada a um projeto de dominação e controle social. Quando problematizo o uso da aula expositiva como ferramenta central, mostro que ela não é neutra: está historicamente ligada a um modelo de escola que silencia vozes e valoriza a passividade. Ao tensionar criticamente os conteúdos, coloco em xeque o que parece natural e imutável, ajudando os alunos a perceberem que todo conhecimento é fruto de disputas e de interesses específicos.

Valorizo, sobretudo, o protagonismo dos estudantes. Acredito que oferecer espaço para que expressem suas visões de mundo, suas culturas e suas experiências é uma forma concreta de resistir a um sistema que insiste em tratá-los como meros receptores. Escutar suas histórias, incentivar a criação de projetos coletivos e estimular a produção crítica de saberes são práticas que corroem, pouco a pouco, as estruturas rígidas do aparelho ideológico escolar.

Claro que esse processo não é fácil. As pressões externas são constantes: avaliações padronizadas que reduzem a aprendizagem a números, expectativas de famílias e gestores que cobram resultados imediatos, exigências de programas oficiais que engessam o trabalho pedagógico. Tudo isso cria um ambiente que tende a sufocar iniciativas emancipadoras e a reforçar o caminho da padronização.

Ainda assim, acredito que resistir é possível. A resistência se manifesta nos pequenos gestos, nas metodologias diferenciadas, no incentivo à reflexão crítica e no compromisso ético com a formação integral do ser humano. Construir experiências educativas mais emancipadoras exige coragem, criatividade e consciência política, mas também exige acreditar que a escola pode ser lugar de esperança e transformação. Ao reconhecer as

relações de poder que atravessam o espaço escolar e ao me posicionar criticamente frente a elas, assumo a responsabilidade de não apenas ensinar conteúdos, mas de formar sujeitos capazes de questionar o mundo e de lutar por justiça social.

MECANISMOS DE REPRODUÇÃO IDEOLÓGICA.

A Violência Simbólica

Para Pierre Bourdieu, a escola não é neutra. Ela tende a tomar como “natural” e “universal” a cultura do grupo que historicamente detém mais poder. Quando a escola funciona assim, os estudantes que já chegam com essa cultura de casa são rapidamente reconhecidos como “talentosos”, “esforçados” ou “de mérito”; já aqueles que trazem outros repertórios são rotulados como “fracos”, “desinteressados” ou “sem base”. Não é que uns nasçam melhores que outros: é que a régua usada para medir o “bom aluno” coincide com os costumes, a linguagem e as referências de quem já tem vantagem.

Bourdieu chama isso de violência simbólica. É uma forma sutil de dominação que não precisa de gritos ou castigos. Ela opera por meio de significados, normas e critérios aparentemente invisíveis, mas muito eficazes. A escola define o que é “falar bem”, o que é “conteúdo importante”, como se vestir, como se comportar, e quais saberes contam como “conhecimento de verdade”. Quem já conviveu com esse padrão em casa se sente em terreno conhecido; quem não conviveu precisa, além de aprender o conteúdo, decifrar o código oculto.

Esse código inclui modos de falar e escrever, referências culturais, segurança para participar das aulas, até o tipo de apoio familiar esperado. Provas e avaliações costumam premiar quem domina esse jeito de dizer e organizar ideias, não necessariamente quem pensa com profundidade, mas de outro modo. Assim, diferenças de origem aparecem como diferenças de mérito. O aluno que não domina a linguagem valorizada pode ser visto como “sem esforço”, quando, na prática, está correndo uma corrida com a linha de partida mais distante.

O resultado é que a escola, sem perceber, ajuda a reproduzir desigualdades. Ao apresentar as regras do jogo como neutras, ela transforma

privilégios culturais em “talento” e transforma outras formas de saber em “falta”. Muitos estudantes acabam internalizando a mensagem de que “não são para isso”, perdem a confiança e se afastam. A violência simbólica, portanto, não machuca o corpo, mas marca o sentido de pertencimento e de possibilidade de futuro.

Em linguagem direta: a escola tende a favorecer quem já fala a língua do poder. Ao chamar essa língua de “universal”, ela torna invisível a vantagem inicial de alguns e a desvantagem de outros. É isso que Bourdieu denuncia. Reconhecer o mecanismo é o primeiro passo para questionar os critérios apresentados como naturais e para construir práticas que valorizem diferentes repertórios, sem confundir privilégio com mérito.

Análise Comparativa entre Pierre Bourdieu e Erving Goffman: Reprodução Social e Estigmatização na Escola

A educação escolar representa um campo privilegiado para compreender como as desigualdades sociais se perpetuam e se manifestam através de mecanismos sutis de dominação. **Pierre Bourdieu e Erving Goffman**, embora desenvolvam abordagens teóricas distintas, oferecem ferramentas conceituais complementares para analisar como a escola reproduz hierarquias sociais e estigmatiza alunos que não se adequam aos padrões dominantes estabelecidos pela instituição.

Habitus e Violência Simbólica

O **habitus** representa o sistema de disposições duráveis e transponíveis que orienta as práticas e percepções dos indivíduos. Na escola, o habitus se manifesta através das disposições cognitivas e comportamentais que os alunos trazem de suas experiências prévias, podendo estar mais ou menos alinhadas com as expectativas institucionais.[revistaft](#)

A **violência simbólica** na educação se caracteriza pela imposição dissimulada dos valores e da cultura das classes dominantes, apresentados como universais e neutros. Esta violência opera através da **pedagogia do implícito**, onde o pleno aproveitamento da mensagem pedagógica pressupõe a posse prévia de um capital cultural que apenas os alunos das classes privilegiadas possuem.[ojs.studiespublicacoes+2](#)

Tipos de estigma: desacreditado e desacreditável

Goffman distingue dois modos de viver o estigma:

- **Desacreditado:** quando o traço é **visível** ou já é **conhecido**. Ex.: baixa visão, uso de cadeira de rodas, características físicas como a síndrome de Down, variações na fala, etc. A gestão do estigma aqui ocorre “a céu aberto”: a pessoa precisa negociar olhares, suposições e barreiras físicas e simbólicas o tempo todo.
- **Desacreditável:** quando o traço **pode ser ocultado**. Ex.: diagnóstico recente de TEA não divulgado, pobreza, orientação sexual, transtorno de ansiedade. A gestão do estigma vira gestão de **informação**: o que dizer, para quem, quando e como.

Ambos os casos exigem um trabalho constante de **apresentação de si** (impression management): escolher palavras, roupas, lugares na sala, momentos de participar, estratégias para evitar constrangimentos ou escapar de piadas e rótulos.

Como a escola fabrica estigmas (sem “perceber”)

A escola cria e ensina **normas de normalidade**: como sentar, como falar, quando perguntar, como “ir bem”. Esses padrões parecem neutros, mas favorecem quem já chega mais próximo do modelo esperado. No cotidiano, o estigma se produz por microeventos:

- **Rituais de interação:** risos velados, apelidos, interrupções, olhares que desqualificam.
- **Regras implícitas:** “aluno bom participa assim”, “quem lê rápido é inteligente”, “quem pergunta muito atrasa a aula”.
- **Práticas institucionais:** avaliação só pelo desempenho em prova escrita cronometrada; falta de acomodações; punições que expõem publicamente.
- **Cenas de palco:** Goffman fala em “palco” (front stage) e “bastidores” (back stage). Em sala, alunos e professores performam papéis. Quem rompe a expectativa de papel (por exemplo, pedindo mais

tempo de prova ou usando tecnologia assistiva) pode ser lido como “desvio”.

O resultado? Alunos que não cabem no molde passam a ser enquadrados em categorias hierárquicas, tratados como “problema”, “lento”, “indisciplinado”, “sensível demais”. Aos poucos, deixam de ser vistos como sujeitos integrais e viram “pessoas diminuídas”.

Efeitos no estudante e no aprendizado

O estigma não é só um rótulo; é um **regime de expectativas** que afeta:

- **Autoimagem e participação:** vergonha, autocensura, silêncio estratégico.
- **Rede de pares:** isolamento, bullying, exclusões “sutis” em trabalhos de grupo.
- **Desempenho:** a famosa **profecia autorrealizadora** quando se espera menos, se oferece menos apoio; quando se oferece menos apoio, o resultado tende a ser menor.
- **Trajetórias:** escolhas de disciplinas mais “seguras”, evasão, afastamento de espaços de decisão (fazer de tudo para ser invisível).

O que estudantes fazem para lidar com o estigma

Goffman descreve táticas de **gestão do estigma**:

- **Passar-se** (*passing*): ocultar o traço quando possível (não usar óculos especiais, evitar ler em voz alta, não usar crachá de identificação do TEA).
- **Cobrir** (*covering*): não negar o traço, mas **reduzir sua saliência** (minimizar o uso de adaptações; rir antes que riam de si).
- **Controle de informação:** decidir o que revelar, a quem e em que condições.
- **Alianças:** buscar “círculos de crédito” (amigos, professores, profissionais) que reconhecem a pessoa para além do rótulo.

Há também o **estigma por associação** (*courtesy stigma*): familiares, amigos ou professores que defendem o aluno podem ser, eles mesmos, estigmatizados como “protetores demais”, “que passam a mão na cabeça”.

Convergências e Complementaridades Teóricas entre Bourdieu e Goffman no Cotidiano Escolar (Costura entre as teorias)

Ao analisar o cotidiano escolar sob as lentes de Pierre Bourdieu e Erving Goffman, é possível perceber uma profunda convergência entre suas abordagens, mesmo que cada autor tenha desenvolvido seus conceitos a partir de tradições teóricas distintas. Ambos direcionam seus olhares para as **microdinâmicas da vida social**, desvelando como relações de poder, dominação e exclusão se escondem nas práticas mais rotineiras e aparentemente “naturais” da escola.

O Olhar de Bourdieu: Capital Cultural e Violência Simbólica

Pierre Bourdieu propõe uma visão crítica da escola como um espaço em que o poder simbólico é exercido de maneira sutil, através da imposição da cultura dominante. Para ele, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também legitima diferenças sociais, apresentando-as como se fossem resultado do mérito individual dos alunos. Por meio do conceito de “capital cultural”, Bourdieu mostra que estudantes oriundos de diferentes contextos familiares chegam à escola com distintos repertórios de saberes e valores. No entanto, a instituição escolar tende a valorizar apenas um desses repertórios geralmente o da classe dominante, invisibilizando os demais e naturalizando as desigualdades.

Além disso, a ideia de “violência simbólica” é central na teoria de Bourdieu. Trata-se de um tipo de dominação que se efetiva sem o uso da força física, mas por meio da aceitação inconsciente das regras do jogo escolar, que privilegiam aqueles já “preparados” para responder às exigências da instituição. Assim, a escola opera como um poderoso mecanismo de reprodução social, perpetuando hierarquias e desigualdades sob a aparência de neutralidade e justiça.

O Olhar de Goffman: Estigma e a Interação Face a Face

Erving Goffman, por sua vez, volta-se para as interações cotidianas, buscando entender como as pessoas constroem e negociam suas identidades no contexto social. Seu conceito de “estigma” é fundamental para compreender como, dentro do ambiente escolar, certos alunos podem ser rotulados e tratados como “desviantes” em relação à norma. Goffman diferencia aqueles que possuem estigmas visíveis (“desacreditados”) daqueles cujos estigmas podem ser ocultados (“desacreditáveis”), mostrando como ambos enfrentam barreiras e restrições impostas pelos demais.

No espaço escolar, essas microinterações revelam como o estigma é produzido e reforçado não apenas por políticas institucionais, mas também pelas relações interpessoais entre alunos, professores e gestores. O modo como um estudante é olhado, chamado, tratado ou excluído em pequenas situações do dia a dia pode ter impactos profundos sobre sua autoestima, seu pertencimento e suas oportunidades de participação e aprendizado.

Convergências: Microtécnicas de Poder e o Cotidiano Escolar

O ponto de convergência entre Bourdieu e Goffman está justamente na atenção que ambos dão às microtécnicas de poder que operam nas práticas cotidianas. Enquanto Bourdieu evidencia como a estrutura escolar favorece determinados grupos por meio da legitimação simbólica das diferenças, Goffman analisa como a ordem social se reproduz através de interações face a face, que naturalizam hierarquias e exclusões.

Ambos demonstram que as situações cotidianas, por mais banais que pareçam, são atravessadas por dinâmicas profundas de dominação, distinção e exclusão. As regras tácitas, os gestos, as avaliações, as brincadeiras e até os silêncios na escola constituem arenas onde o poder é exercido, negociado e internalizado pelos sujeitos.

Complementaridade das Abordagens

A complementaridade entre as teorias se faz presente na medida em que Bourdieu fornece o arcabouço estrutural para compreender as desigualdades, enquanto Goffman oferece ferramentas para observar como essas desigualdades são vividas e reproduzidas nas interações do dia a dia.

Juntas, as abordagens permitem perceber que a escola não é apenas um lugar de transmissão de saberes, mas também um palco onde identidades são construídas, estigmas são atribuídos e relações de poder se atualizam constantemente.

Em suma, tanto Bourdieu quanto Goffman contribuem para que possamos enxergar a escola como um espaço complexo, onde diferentes formas de poder se cruzam e se manifestam de maneira sutil e, muitas vezes, invisível. Compreender essas dinâmicas é fundamental para pensar em práticas pedagógicas mais justas, inclusivas e conscientes do papel que cada um de nós desempenha na construção, ou na superação, das desigualdades sociais e educacionais.

CONSTRUÇÃO DO "ALUNO-PROBLEMA": UMA SÍNTESE TEÓRICA ENTRE BOURDIEU E GOFFMAN

Padrões Escolares e Exclusão

A escola estabelece **padrões implícitos** que favorecem determinados perfis de alunos em detrimento de outros. Estes padrões abrangem:

- **Linguagem e expressão:** Valorização de formas cultas de comunicação
- **Comportamento corporal:** Expectativas sobre postura, gestos e apresentação
- **Relação com o saber:** Preferência por uma postura "interessada" e "brilhante"
- **Valores culturais:** Privilégio dos gostos e referências das classes dominantes

A partir do diálogo entre as teorias de Pierre Bourdieu e Erving Goffman, torna-se possível aprofundar a compreensão de como se constitui, no cotidiano escolar, a figura do chamado “aluno-problema”. Esse conceito não se refere apenas a um estudante com dificuldades de aprendizagem ou comportamento “desviante”, mas sim a uma identidade social construída e

reforçada pelo ambiente escolar muitas vezes sem que os próprios envolvidos percebam a complexidade desse processo.

A Reprodução das Desigualdades de Classe (Bourdieu)

Quando um aluno não corresponde às expectativas da instituição, seja por dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas, seja por apresentar comportamentos considerados inadequados, ele começa a ser visto não apenas como alguém que “tem problemas”, mas como alguém que “é o problema”. Assim, a marca da desigualdade de classe se inscreve no próprio corpo e identidade desse estudante, tornando-se parte do seu modo de ser visto e tratado por todos ao seu redor.

Os Mecanismos de Estigmatização Interpessoal (Goffman)

Complementando essa análise, Goffman nos ajuda a entender como, nas pequenas interações do dia a dia escolar, vai se consolidando o estigma sobre o “aluno-problema”. Segundo o autor, o estigma surge quando a pessoa é definida, em função de um atributo (visível ou não), como inferior, perigosa ou inadequada em relação ao grupo. No ambiente escolar, esses atributos podem ser desde dificuldades de aprendizagem, comportamentos inquietos, modos de falar ou vestir diferentes, até traços raciais, deficiência ou religião.

O processo de estigmatização não ocorre apenas em atos explícitos de exclusão ou punição. Ele se manifesta também em olhares, cochichos, risadas, afastamentos e nas expectativas baixas dos professores. O aluno começa a ser evitado pelos colegas, vigiado mais de perto pelos professores e, muitas vezes, passa a receber apenas tarefas simplificadas ou pouco desafiadoras. Essa sequência de microagressões cotidianas mina a autoestima do estudante, reforçando o sentimento de não pertencimento e alimentando o ciclo da exclusão.

Articulação das Duas Perspectivas: Como se Produz o "Aluno-Problema"

A síntese entre Bourdieu e Goffman revela que a identidade do “aluno-problema” é, na verdade, uma construção social que articula desigualdades estruturais e mecanismos de interação. De um lado, a escola, como instituição, atua legitimando e reproduzindo diferenças de classe, projetando sobre certos

alunos uma expectativa de fracasso ou inadequação. De outro, no plano das interações cotidianas, o estigma vai sendo confirmado, reforçado e naturalizado pelos próprios sujeitos que compõem o ambiente escolar: professores, colegas, gestores e até o próprio aluno, que passa a interiorizar o papel que lhe foi atribuído.

O resultado desse processo é a deterioração da identidade social do estudante, que passa a ser visto, e a se ver, como alguém “estragado”, “problemático”, “caso perdido” ou “difícil de lidar”. Esse rótulo, uma vez fixado, tende a limitar as oportunidades de aprendizagem, participação e desenvolvimento desse indivíduo, perpetuando um ciclo de fracasso e exclusão.

O aluno-problema é frequentemente aquele que:

- **Não possui o capital cultural valorizado** pela escola
- **É estigmatizado** por seus atributos sociais, físicos, mentais (deficiências), étnicos ou comportamentais
- **Sofre violência simbólica** através de práticas pedagógicas excludentes (a padronização de moldagem dos corpos)
- **É marginalizado** pelos processos de seleção e classificação escolar (corpos domados, e decorar conteúdos para obter notas)

Mecanismos de Marginalização na Escola

A marginalização de determinados alunos no ambiente escolar não é fruto de ações isoladas, mas sim de um conjunto de práticas, expectativas e representações que se entrelaçam no cotidiano educativo. A pesquisa empírica na área da educação demonstra que professores, mesmo sem intenção consciente, podem reforçar representações estigmatizadoras acerca de seus alunos. Esses processos, ao invés de combater as desigualdades já presentes na sociedade, acabam por perpetuá-las, contribuindo para a consolidação da exclusão e da rotulação dos chamados “alunos-problema”.

O Papel do Professor na Reprodução do Estigma

Ao analisar as práticas docentes, observa-se que muitos professores, influenciados por valores sociais, culturais e institucionais, acabam reproduzindo certos estereótipos sobre alunos de determinados grupos sociais. Essas representações podem ser baseadas em fatores como classe social, raça, gênero, deficiência, ou mesmo na performance escolar dos estudantes. O resultado é a formação de expectativas diferenciadas: há alunos vistos como “potenciais” e outros considerados como “casos perdidos” ou “difíceis de recuperar”.

Esse processo se manifesta em gestos cotidianos, como na distribuição de atenção, nas formas de cobrança, no tipo de feedback dado, e até mesmo na maneira como os professores se dirigem aos alunos em sala de aula. Alunos estigmatizados passam a ser constantemente vigiados, têm suas falhas amplificadas e suas conquistas minimizadas. Muitas vezes, são destinados a atividades menos desafiadoras, reforçando um ciclo de baixa autoestima e afastamento da escola.

Perfil

Caracterizado pela reprodução de preconceitos e estigmas de classe, manifestando-se através de:

- **Julgamentos baseados em marcadores sociais ao invés de critérios pedagógicos**
- **Expectativas diferenciadas segundo a origem social dos alunos**
- **Naturalização das desigualdades de desempenho**
- **Interiorização da dominação:** Os alunos estigmatizados aceitam como legítima sua posição subordinada
- **Naturalização das desigualdades:** As diferenças de desempenho são atribuídas a capacidades individuais
- **Reprodução ampliada:** A escola reforça e legitima as hierarquias sociais existentes

Implicações para a Prática Escolar

Compreender a construção do “aluno-problema” sob essa ótica integrada é fundamental para repensar as práticas pedagógicas e de gestão escolar. É preciso reconhecer que, muitas vezes, aquilo que se interpreta como “falta de interesse” ou “má vontade” do aluno é, na verdade, o resultado de um processo histórico e social de marginalização. Romper com essa lógica exige que a escola questione seus próprios critérios de avaliação, amplie suas formas de acolhimento e escuta, e construa espaços de valorização das diversidades e potencialidades de todos os estudantes.

Portanto, a figura do “aluno-problema” não é uma realidade dada, mas um fenômeno produzido a partir da convergência entre as desigualdades estruturais descritas por Bourdieu e os mecanismos de estigmatização interpessoal analisados por Goffman. Desvelar esses processos é o primeiro passo para construir uma escola mais justa, sensível e capaz de transformar trajetórias antes marcadas pela exclusão em histórias de pertencimento e emancipação.

Estratégias de Resistência e Transformação no Ambiente Escolar

Apesar de suas análises evidenciarem principalmente os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais e da estigmatização, tanto Pierre Bourdieu quanto Erving Goffman oferecem, em seus trabalhos, que podem ser usados para gerar caminhos possíveis para a construção de práticas pedagógicas mais justas, inclusivas e transformadoras. Para ambos, o ponto de partida fundamental é o desenvolvimento de uma consciência crítica diante das formas de dominação e exclusão que se naturalizam no cotidiano escolar. Essa consciência não surge espontaneamente; ela deve ser cultivada e praticada no dia a dia da escola, tanto pelos professores quanto pelos gestores e demais profissionais da educação.

Consciência Crítica como Primeiro Passo

O despertar para a existência dos mecanismos de dominação simbólica (em Bourdieu) e dos processos de estigmatização interpessoal (em Goffman) é o primeiro passo para resistir a essas forças. Reconhecer que as

regras e critérios vigentes na escola não são neutros, mas sim resultado de construções históricas e sociais, possibilita ao educador questionar e, gradativamente, transformar práticas que antes eram consideradas “naturais” ou “inevitáveis”.

Desnaturalização dos Padrões Escolares

Um dos elementos centrais dessa transformação é a **desnaturalização dos padrões escolares**. Isso significa olhar criticamente para os critérios de avaliação, as expectativas de comportamento e os modelos de excelência propostos pela escola, percebendo seu caráter muitas vezes arbitrário e excludente. Critérios que favorecem determinados grupos — especialmente aqueles que já possuem o chamado “capital cultural” valorizado — precisam ser revistos à luz da justiça social e da valorização das diferenças. O ato de questionar quem define o que é “bom aluno”, o que é “saber legítimo” e o que significa “ter sucesso escolar” abre portas para uma escola mais democrática.

Valorização da Diversidade Cultural

Outra estratégia fundamental é a **valorização da diversidade cultural** no currículo e nas práticas pedagógicas. Incluir saberes, linguagens e práticas das classes populares — ou de grupos historicamente marginalizados — não é apenas uma questão de justiça, mas também de enriquecimento do processo educativo. Ao ampliar o repertório de experiências reconhecidas e valorizadas, a escola possibilita que mais alunos se sintam pertencentes ao ambiente escolar, reconhecidos em suas identidades e trajetórias. Práticas como o uso de literatura periférica, músicas populares, tradições locais, histórias de vida dos próprios estudantes e projetos comunitários ajudam a democratizar o acesso ao conhecimento e a ressignificar o espaço da escola.

Formação Crítica de Professores

A **formação crítica de professores** é outro eixo essencial para a transformação. É necessário investir na construção de um olhar sensível e reflexivo, que permita ao docente identificar e desconstruir preconceitos, estigmas e práticas discriminatórias presentes tanto em sua própria atuação

quanto nas dinâmicas institucionais. Isso envolve não apenas cursos e oficinas de formação continuada, mas também momentos de diálogo coletivo, estudo de casos, análise de situações concretas e escuta ativa das experiências dos alunos. Ao reconhecer seus próprios limites, inseguranças e visões de mundo, o professor se torna capaz de promover mudanças significativas em sua sala de aula.

Democratização do Capital Cultural

Por fim, a **democratização do capital cultural** representa uma meta importante para a escola comprometida com a transformação social. Isso significa ampliar o acesso dos alunos aos bens culturais legitimados — como livros, cinema, teatro, museus, exposições, viagens, uso de tecnologias digitais, entre outros —, promovendo experiências de apropriação crítica desses recursos. Mais do que simples acesso, trata-se de criar oportunidades reais para que todos possam participar, compreender, interpretar e ressignificar o universo cultural ao qual a escola abre as portas.

Perfil Humanista do Professor: Caminhos para uma Educação Transformadora

O perfil humanista do professor representa um compromisso ético, social e pedagógico com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e capaz de promover o desenvolvimento integral de todos os alunos. Docentes que se orientam por esse perfil buscam, antes de tudo, desconstruir preconceitos e combater práticas excludentes, promovendo a valorização da diversidade, a abertura ao diálogo e a crítica aos mecanismos que perpetuam as desigualdades no ambiente escolar.

Práticas Pedagógicas Inclusivas e Dialógicas

Um professor de perfil humanista compreende que cada estudante possui uma história, um repertório cultural e experiências próprias, que devem ser reconhecidas e valorizadas na sala de aula. Por isso, adota **práticas pedagógicas inclusivas**, que vão muito além da simples adaptação curricular. Ele planeja atividades diversificadas, utiliza diferentes linguagens (oral, escrita,

visual, corporal), propõe dinâmicas de grupo, rodas de conversa e projetos coletivos que favoreçam a participação de todos, especialmente daqueles que tradicionalmente são excluídos ou silenciados.

Além disso, esse professor investe em uma **postura dialógica**: escuta seus alunos, valoriza suas opiniões, abre espaço para o debate, reconhece os conflitos como oportunidades de aprendizagem e incentiva o protagonismo juvenil. A sala de aula se transforma, assim, em um espaço de construção coletiva do conhecimento, onde a diversidade de pontos de vista é vista como riqueza e não como obstáculo ao ensino.

Reconhecimento da Diversidade Cultural dos Alunos

O perfil humanista se expressa, também, no **reconhecimento e valorização da diversidade cultural** existente entre os estudantes. O docente percebe que a escola reúne pessoas de diferentes origens, tradições, religiões, etnias, gêneros e contextos sociais. Longe de ignorar ou tentar homogeneizar essas diferenças, ele as coloca no centro do processo educativo.

Na prática, isso pode ser feito por meio da inclusão de conteúdos que dialoguem com a realidade dos alunos, da valorização de festas, costumes e saberes populares, do uso de exemplos e referências próximas ao cotidiano das crianças e jovens, e da criação de projetos que envolvam as famílias e a comunidade no fazer pedagógico. Com isso, o estudante passa a se enxergar como sujeito de direitos, pertencente ao espaço escolar, e sente-se legitimado a participar, aprender e se desenvolver plenamente.

Crítica às Estruturas Reprodutoras de Desigualdade

Por fim, um professor humanista não se conforma com as desigualdades presentes dentro e fora da escola. Ele **questiona as estruturas que perpetuam privilégios e exclusões**, analisa de forma crítica os próprios processos avaliativos, o currículo oficial e as normas institucionais, buscando compreender como eles podem beneficiar uns e prejudicar outros.

Essa postura crítica se manifesta tanto na escolha dos conteúdos quanto na forma de conduzir as avaliações, propor atividades e se relacionar com os alunos. O professor está atento para não reproduzir estigmas ou expectativas baixas, acredita no potencial de todos e luta para garantir

condições equitativas de acesso ao conhecimento. Ele reconhece que a educação é um direito de todos e que cabe à escola e ao professor ser agente ativo na promoção de justiça social.

CURRÍCULO ESCOLAR: UMA JORNADA PELO VISÍVEL, PELO OCULTO, E PELO QUE REALMENTE IMPORTA E PARA QUEM IMPORTA.

Ao longo da minha trajetória, tenho dedicado muita energia a observar e interpretar os comportamentos que permeiam o ambiente escolar. Como professor, sempre me inquietei com posturas, rituais e pequenas atitudes de alunos, de colegas e da própria gestão, que podem tanto potencializar quanto sabotar o processo de aprendizagem. Por muito tempo, tratei essas manifestações visíveis como sintomas isolados. Mas, com o tempo, fui percebendo que, para entender (e transformar) de verdade a escola, era preciso ir mais fundo, até o próprio coração do sistema: o **currículo**.

Costumo dizer que o currículo é o “grande organizador” da vida escolar, não porque esteja sempre explícito, mas porque atua como uma engrenagem silenciosa, regulando expectativas, tempos, relações, práticas e até silêncios. Antes de qualquer diagnóstico ou proposta de mudança, é preciso fazer uma distinção decisiva: **não existe apenas um currículo**. Existem dois, entrelaçados, que convivem o tempo todo e definem o que a escola é e pode ser.

O Currículo Visível: O Mapa Oficial da Jornada Escolar

Começemos pelo mais óbvio: o currículo visível, também chamado de explícito. Este é o currículo que cabe em documentos, circulares, slides, quadros e grades horárias. Ele é formal, pode ser impresso, exposto no mural ou encaminhado aos pais via aplicativo escolar.

Quando alguém pergunta “o que se ensina na escola?”, a resposta padrão aponta para ele. Seu conteúdo é planejado, debatido em reuniões, ajustado conforme diretrizes oficiais (BNCC, LDB, resoluções municipais) e é

usado como argumento nas prestações de contas com a comunidade, com órgãos de controle e com as famílias.

Elementos do currículo visível:

- **Listas de conteúdos:** datas históricas, conceitos matemáticos, regras gramaticais, fórmulas físicas, obras literárias, tópicos de biologia, datas comemorativas etc.
- **Objetivos de aprendizagem:** expressos em frases como “o estudante será capaz de...”, detalhando habilidades e competências esperadas em cada etapa.
- **Grade curricular:** a organização do tempo e das disciplinas, definindo quanto tempo para cada área, quais matérias são obrigatórias, quais são optativas.
- **Materiais didáticos:** livros, apostilas, plataformas digitais, vídeos, mapas, jogos, todo o suporte que traduz em prática o conteúdo planejado.
- **Avaliações formais:** provas, simulados, trabalhos, projetos, rubricas, portfólios e até olimpíadas escolares, que vão medir o “nível” de aprendizagem e definir promoções, retenções ou medalhas.

O currículo visível é, portanto, o **roteiro público**. É aquilo que a escola **diz** que ensina, e aquilo que o sistema cobra dela ensinar. Parece neutro, objetivo, técnico. Mas, na verdade, educação nunca é só técnica: é humana, social e política. E é aqui que as contradições começam a aparecer.

O Currículo Oculto: A Outra Face da Educação Escolar.

O currículo oculto diz respeito ao conjunto de valores, normas, atitudes e comportamentos que a escola transmite de forma indireta, muitas vezes sem sequer se dar conta disso. Ele se manifesta nas entrelinhas do cotidiano escolar, nos detalhes das interações, nos rituais e regras não escritas, e nos modos de funcionamento da instituição. Não se trata de um conjunto de conteúdos opcionais ou complementares, mas de uma verdadeira "segunda

camada" educativa, que atua paralelamente ao currículo oficial (visível) e, muitas vezes, tem até mais influência na formação dos alunos.

Como o Currículo Oculto se Manifesta?

O funcionamento do currículo oculto ocorre através de diferentes mecanismos. Dentre os principais, podemos destacar:

- **Rituais escolares:** O modo como os alunos entram e saem da sala, o respeito ao sinal, a formação de filas, o momento do hino nacional, as cerimônias de premiação, tudo isso ensina padrões de comportamento considerados “adequados” ou “corretos”, moldando atitudes de respeito à hierarquia e à ordem estabelecida.
- **Disciplina e controle:** O controle do tempo (horários rígidos, intervalos cronometrados), do corpo (formas de sentar, de levantar a mão, de pedir para ir ao banheiro), e das emoções (demonstrações públicas de punição ou elogio) são elementos que ensinam obediência, disciplina, autocontrole e submissão às regras institucionais, mesmo que tais aprendizagens não estejam nos livros didáticos.
- **Avaliação e critérios de aprovação:** Muito além das notas, os critérios de aprovação, recuperação ou reprovação podem ensinar aos alunos que o importante é decorar, não questionar, obedecer ao professor, e evitar errar em público. Muitas vezes, a avaliação não serve apenas para medir conhecimentos, mas também para reforçar a hierarquia entre os estudantes, criando grupos de “bons” e “maus” alunos e influenciando a autoestima e o sentimento de pertencimento dos jovens.
- **Organização escolar e relações de poder:** O formato das aulas (expositivas ou participativas), a separação entre séries, as relações entre professores e direção, e entre professores e alunos, também fazem parte do currículo oculto. Esses elementos ensinam quem tem voz, quem pode decidir, quem deve obedecer e quem pode questionar, reproduzindo papéis sociais e relações de poder típicas da sociedade mais ampla.

Reproduzindo Subterfúgios e Autoritarismos

Muitas vezes, o currículo oculto opera por meio de “subterfúgios” e “manifestações de autoritarismo” que não aparecem nos textos oficiais, mas são sentidos e vividos pelos alunos diariamente. São exemplos disso as regras que não podem ser discutidas, os castigos coletivos, a ausência de diálogo nas decisões importantes, o favorecimento de certos grupos em detrimento de outros, e a valorização excessiva da competição individual.

Essas manifestações podem ser percebidas “no formato das aulas” quando apenas o professor fala e os alunos escutam passivamente; nos “critérios de aprovação” quando o erro é visto como fracasso e não como parte do processo de aprendizagem; e, especialmente, no “currículo oculto que nelas se transmite”, ou seja, naquilo que se aprende sem que ninguém tenha ensinado explicitamente: obediência, conformismo, aceitação passiva das normas e crença de que as diferenças sociais são “naturais” ou “merecidas”.

Implicações para a Formação dos Alunos

O impacto do currículo oculto é profundo, pois ele contribui para a formação de determinadas posturas diante da vida e da sociedade. Por meio dele, a escola pode, por exemplo, reforçar preconceitos, consolidar a ideia de que existem alunos “melhores” e “piores”, e perpetuar visões autoritárias ou excludentes.

Reconhecer a existência do currículo oculto é fundamental para que professores, gestores e toda a comunidade escolar possam repensar suas práticas e buscar uma educação mais consciente, democrática e inclusiva. Questionar os rituais, repensar os critérios de avaliação, promover o diálogo e garantir a participação ativa dos estudantes são caminhos para transformar a escola em um espaço que não apenas reproduz, mas também desafia as desigualdades e o autoritarismo presentes na sociedade.

O Currículo Oculto, a Moldagem dos Corpos e o Risco do Reduccionismo

Pois bem, seria imprudência de minha parte não externar aquilo que considero o ponto mais sensível deste capítulo: a relação entre as interações sociais na escola e o currículo oculto. Depois de mais de 20 anos de trabalho

na educação passando por funções que vão desde vice-diretor, educador de jovens e adultos, coordenação de área, até a experiência em escolas do campo e da cidade, em instituições públicas e privadas, fui acumulando uma convicção inquietante.

Por mais que falemos em inovação pedagógica, avaliação por competências ou direitos de aprendizagem, há um “senso comum pedagógico” que resiste ao tempo e às reformas: a maioria dos profissionais da educação, gestores, pais e mães sabe, no fundo, que **o que realmente molda a escola é o comportamento dos corpos**. Ou seja, mais do que os conteúdos ensinados ou as habilidades desenvolvidas, o que ganha centralidade é a capacidade de manter uma ordem, de criar rotinas previsíveis, de garantir a disciplina mesmo que, muitas vezes, isso aconteça às custas da aprendizagem significativa.

Essa percepção não é apenas uma impressão, mas algo que observei **repetidas vezes em diferentes contextos**. O que mais me chamou atenção, ao longo dessas duas décadas, foi a facilidade com que se aceita, até se valoriza a ideia de que o currículo oculto, entendido como um conjunto de estratégias para domesticar comportamentos, **é mais importante do que a aprendizagem de fato e de direito**.

A Escola Como Espaço de Moldagem

Na prática, vejo salas de aula onde a preocupação dominante é alinhar cadeiras, manter o silêncio, garantir que ninguém “fuja da linha”. Professores são cobrados não pelo quanto seus alunos aprendem, mas pelo quanto conseguem “manter a turma na rédea”. Gestores elogiam a escola “organizada” pela ausência de conflitos visíveis, sem questionar se essa ordem não mascara a exclusão, o desengajamento, a apatia. Pais e mães, muitas vezes, cobram mais a “boa educação” (entendida como obediência) do que a autonomia, o pensamento crítico ou o desenvolvimento pleno de seus filhos.

Essa lógica cria um ambiente em que o currículo oculto passa a ser **instrumentalizado como ferramenta de controle social**, e não como oportunidade de inclusão e formação cidadã. A escola, nesse modelo, reproduz a velha lógica da disciplina dos corpos descrita por Michel Foucault: mais importante do que pensar, é preciso “se comportar”.

O maior perigo desse reducionismo é transformar a escola em um espaço de **domesticação**, não de emancipação. Os alunos, em vez de serem provocados a pensar, criar, errar e se reinventar, aprendem a ocupar o lugar que lhes é designado, a seguir ordens, a não incomodar. O currículo oculto, nesse cenário, deixa de ser objeto de crítica e transformação para se tornar justificativa para práticas excludentes: quem “não se adapta” é logo rotulado como problema, enquanto os conformados são premiados como “bons alunos”.

Esse modelo não apenas prejudica a aprendizagem, mas perpetua desigualdades, sufoca talentos e desestimula a inovação. E o mais grave: ensina que, no mundo lá fora, é mais seguro obedecer do que questionar; reproduzir do que criar; se calar do que reivindicar.

O Que Aprendi na Trincheira da Educação

Trabalhar com EJA, escolas do campo, projetos de inclusão, coordenação pedagógica e direção me permitiu enxergar as nuances desse processo. Em ambientes mais vulneráveis, onde a escola muitas vezes é o único espaço de proteção social, a tendência de priorizar a “ordem” é ainda mais forte quase um mecanismo de sobrevivência institucional. Mas a que preço?

Percebi que as experiências de maior transformação e aprendizagem real vieram justamente dos momentos em que **a escola ousou romper com esse ciclo**, abrindo espaço para a escuta, para a participação, para a expressão de identidades e histórias diversas. Foram nesses contextos, em que o currículo oculto foi enfrentado e transformado coletivamente, que vi florescer trajetórias de sucesso e pertencimento.

Diante disso, deixo um alerta e um convite. Se reduzirmos o papel do currículo oculto à simples moldagem de corpos, estaremos condenando a escola a ser apenas um espelho do passado, não uma janela para o futuro. É preciso, sim, construir ambientes seguros, acolhedores e organizados, mas nunca à custa da aprendizagem, da autonomia, da criatividade e da justiça.

Meu compromisso, como educador, é lutar para que o currículo oculto deixe de ser um instrumento de controle para se tornar um espaço de diálogo,

reflexão e emancipação. Que ele nos ajude a identificar e enfrentar as barreiras invisíveis, não a reforçá-las.

Só assim, acredito, faremos da escola um verdadeiro lugar de aprendizagem **de fato e de direito**.

Um Convite à Reflexão: O lucro ou as pessoas, o que realmente a sala de aula quer?

Ao pensar sobre o livro *O Lucro ou as Pessoas? Neoliberalismo e Ordem Global*, publicado em 1999, eu não o leio apenas como uma crítica histórica ou um diagnóstico distante. Para mim, essa obra de Noam Chomsky é quase um espelho do nosso tempo e da nossa prática cotidiana, inclusive na escola. Ele mostra como o discurso do “livre mercado” tão exaltado nos meios oficiais e na mídia, esconde, na verdade, uma realidade marcada pelo controle corporativo e pela subordinação das democracias às lógicas econômicas globais. O que me chama atenção é a clareza com que Chomsky separa *doutrina* e *realidade*: aquilo que é prometido como liberdade e progresso, e aquilo que realmente se materializa como desigualdade, exclusão e poder concentrado.

Pode parecer um tanto estranho, mas quando olho para dentro das escolas, tanto públicas quanto privadas, percebo o quanto essa lógica neoliberal já está enraizada em nossas práticas. Muitas vezes, gestores escolares, mesmo sem perceber, reproduzem de forma quase automática valores como a meritocracia individual, a competição constante, a padronização de resultados e a visão do aluno como um “produto” a ser moldado para o mercado. Isso mostra como as estruturas de poder que Chomsky denuncia na esfera global também se infiltram nas salas de aula, orientando a forma como planejamos, avaliamos e até como enxergamos os estudantes.

Por isso, considero prudente refletir sobre o que Chomsky escreve. Se não tivermos um olhar crítico, corremos o risco de naturalizar práticas que, na essência, são apenas versões escolares do neoliberalismo global. Quando a educação passa a ser avaliada unicamente por índices de desempenho, metas numéricas ou capacidade de adaptação ao mercado, ela perde de vista seu

papel humano, social e transformador. E é justamente essa contradição que Chomsky evidencia: enquanto se fala em liberdade, autonomia e progresso, o que se consolida é uma lógica de controle e de redução da vida ao cálculo econômico.

CONSENTIMENTO SEM CONSENTIMENTO

O ponto de partida: fabricar consenso

No capítulo II, Chomsky retoma e expande as ideias que já havia elaborado em *Manufacturing Consent* (escrito em parceria com Edward Herman). A tese central é que a democracia liberal, embora se apresente como modelo de liberdade de expressão e pluralidade, na prática funciona com **mecanismos sofisticados de controle ideológico**. O “consentimento” não surge de uma participação popular efetiva, mas é **fabricado** por meio da mídia corporativa e de redes de propaganda que filtram, moldam e enquadram as informações que chegam ao público.

Ele mostra que esse processo não se dá pela censura explícita (como em regimes autoritários), mas por filtros invisíveis que selecionam quais vozes ganham espaço e quais são silenciadas. Assim, o que chamamos de “opinião pública” é, em grande parte, uma construção artificial, dirigida pelos interesses das elites econômicas.

O papel da mídia corporativa

Chomsky analisa a estrutura de propriedade e financiamento da mídia. Para ele, **a concentração dos meios de comunicação nas mãos de grandes conglomerados privados** cria uma espécie de “circuito fechado” de informação.

- Quem paga pela mídia (os anunciantes) define, indiretamente, quais conteúdos podem circular.
- Jornalistas e editores, ainda que conscientes ou críticos, acabam se enquadrando dentro de “molduras aceitáveis”, porque seu emprego e a própria sobrevivência do veículo dependem disso.

- Dessa forma, a mídia não apenas informa, mas **naturaliza a ideologia dominante**, apresentando interesses corporativos como se fossem interesses de toda a sociedade.

É nesse ponto que Chomsky fala em *consentimento sem consentimento*: as pessoas acreditam que estão escolhendo livremente suas opiniões, mas, na verdade, estão operando dentro de um campo previamente delimitado pelos poderes econômicos.

Propaganda como sistema democrático moderno

Enquanto em regimes autoritários o controle da informação é direto e bruto, nas democracias de mercado o processo é mais sutil. Chomsky insiste que **a propaganda é para a democracia o que a violência é para as ditaduras**. Ou seja, para manter a ordem, os regimes autoritários recorrem à repressão; já as democracias neoliberais utilizam-se da manipulação simbólica, da repetição e do enquadramento seletivo das informações.

O resultado é que **o debate público é estreitado**, as opções políticas são reduzidas e os cidadãos passam a acreditar que estão participando de um jogo democrático, quando, na verdade, apenas ratificam escolhas previamente moldadas.

Conexão com o neoliberalismo

O capítulo ganha densidade quando Chomsky articula essa crítica ao contexto neoliberal. O consenso fabricado pela mídia é fundamental para legitimar políticas econômicas que favorecem a concentração de riqueza e a redução do papel do Estado.

- Privatizações, cortes em políticas sociais e flexibilizações trabalhistas são apresentados como inevitáveis e racionais.
- Qualquer alternativa fora desse paradigma é marginalizada como “irrealista” ou “radical”. Assim, a mídia cumpre o papel de **blindar o neoliberalismo** contra críticas estruturais.

Relevância para o presente

Embora o livro tenha sido publicado em 1999, a análise do Capítulo II permanece não apenas atual, mas até mais urgente diante do cenário contemporâneo. Na época em que Chomsky escrevia, sua crítica estava centrada sobretudo na mídia tradicional, jornais, televisão e grandes conglomerados de comunicação. Hoje, com a expansão das redes sociais e das plataformas digitais, os mecanismos de fabricação de consenso não desapareceram; pelo contrário, eles se multiplicaram e se tornaram ainda mais sofisticados.

O que antes dependia de filtros editoriais e da seleção feita por um número restrito de empresas midiáticas, agora se potencializa através de algoritmos invisíveis, programados para decidir o que cada indivíduo deve ver, ler ou ouvir. Isso significa que a propaganda já não é apenas uma mensagem ampla dirigida ao público em geral, mas uma experiência personalizada, construída a partir dos dados que cada usuário gera ao navegar, curtir ou compartilhar. Esse novo arranjo cria uma sensação de proximidade com a “realidade”, como se estivéssemos informados de forma direta e autônoma. Contudo, na prática, continuamos sendo expostos a versões filtradas e cuidadosamente moldadas de acordo com interesses corporativos e políticos.

O conceito de “*consentimento sem consentimento*” ganha, assim, uma nova camada de complexidade. Se antes podíamos desconfiar das notícias veiculadas pela grande imprensa, hoje enfrentamos um ecossistema em que as bolhas de opinião se formam e se reforçam de modo automático. O cidadão acredita estar participando ativamente do debate público, mas, na verdade, encontra-se confinado em uma espécie de câmara de eco digital, na qual suas preferências são continuamente reafirmadas e as vozes dissonantes são afastadas. A consequência direta é um enfraquecimento do espaço democrático, pois a pluralidade de ideias — condição essencial para o exercício da cidadania crítica — é substituída pela repetição incessante do mesmo ponto de vista.

Além disso, é importante notar que essa nova configuração aumenta o poder das grandes corporações tecnológicas, que controlam tanto os fluxos de informação quanto os dados pessoais de bilhões de pessoas. Essas empresas não apenas intermediam o acesso à informação, como também

estabelecem critérios invisíveis para determinar o que terá visibilidade e o que será relegado ao esquecimento digital. Nesse sentido, a crítica de Chomsky mostra-se visionária: mesmo quando acreditamos estar no ápice da liberdade comunicacional, continuamos submetidos a um sistema de propaganda altamente eficaz, que transforma a democracia em um teatro de escolhas aparentes.

Por isso, o alerta feito no final da década de 1990 precisa ser revisitado constantemente. A fabricação de consenso não é uma anomalia histórica que ficou para trás, mas uma engrenagem essencial do funcionamento das democracias neoliberais em escala global. E quanto mais naturalizamos o consumo de informação sem questionar suas origens, mais contribuímos para a manutenção de um “consentimento” que jamais foi realmente nosso.

Reflexão crítica pessoal

Ao ler esse livro, percebo que Chomsky nos alerta para uma espécie de paradoxo democrático: **quanto mais acreditamos estar informados, mais podemos estar sendo manipulados**. E isso não acontece apenas na política em sentido amplo, mas também no cotidiano institucional, inclusive dentro da escola. É possível notar como muitos discursos educacionais são embalados pela mesma lógica de consenso fabricado: meritocracia, eficiência, rankings, testes padronizados, tudo apresentado como natural e inevitável. Mas, se seguirmos Chomsky, veremos que também aí há um consentimento sem consentimento, professores, gestores e alunos acreditam que estão apenas seguindo “as regras do jogo”, quando, na verdade, estão reproduzindo interesses externos ao verdadeiro sentido da educação.

Quando penso no que tem acontecido com a educação nas últimas décadas, sinto uma inquietação profunda. Fala-se cada vez mais em meritocracia, eficiência, rankings e testes padronizados, como se esses fossem os indicadores definitivos da qualidade de uma escola ou do aprendizado de um estudante. Mas, olhando de perto, percebo que essa lógica, muito mais próxima do mercado do que da sala de aula, transforma a educação em algo frio e reducionista.

A meritocracia, por exemplo, é apresentada como um ideal justo: cada um alcança o que merece, de acordo com o esforço individual. No entanto, ao

viver a realidade da escola, percebo o quanto isso é uma ilusão perigosa. Meus alunos chegam à sala de aula com histórias muito diferentes, com bagagens sociais, culturais e econômicas desiguais. Dizer que todos estão em condições iguais para competir é fechar os olhos para a realidade. É ignorar que alguns já chegam com um “capital cultural” acumulado, enquanto outros precisam superar barreiras imensas para simplesmente estarem presentes em aula. A meritocracia, nesse sentido, funciona como uma maquiagem: esconde desigualdades estruturais sob o discurso de que basta se esforçar para vencer.

O mesmo acontece com a obsessão pela eficiência. Inspirados pela lógica empresarial, gestores e políticas públicas insistem que a escola deve funcionar como uma fábrica, onde cada processo é medido, otimizado e comparado. Mas educação não é linha de produção. Não posso “otimizar” uma criança em sofrimento, não posso aplicar um protocolo de fábrica a um adolescente que vive um conflito familiar ou a um estudante com deficiência que precisa de estratégias específicas para aprender. A eficiência, nesse contexto, se torna uma palavra vazia, pois mede apenas resultados numéricos, sem considerar as vidas que estão por trás deles.

Os rankings e os testes padronizados são talvez os exemplos mais concretos desse reducionismo neoliberal. Sempre que vejo uma escola sendo celebrada porque alcançou bons índices em avaliações externas, pergunto a mim mesmo: quantos estudantes ficaram pelo caminho? Quantos foram excluídos, silenciados ou simplesmente não tiveram sua humanidade considerada? Rankings transformam escolas em números e alunos em estatísticas. Eles criam uma corrida por resultados que muitas vezes nada têm a ver com aprendizado real, mas sim com a capacidade de treinar estudantes para responder a provas.

Na minha prática como professor, sinto o peso dessa lógica neoliberal que invade a sala de aula. De repente, meu trabalho é medido pelo desempenho em testes, e não pela transformação que consigo gerar na vida dos meus alunos. É como se a dimensão humana da educação fosse invisível: as conversas, os gestos de acolhimento, a escuta atenta, a capacidade de despertar o gosto pelo conhecimento, nada disso entra nas planilhas.

Mas eu acredito que a educação deve lidar com pessoas, não com números. E isso significa reconhecer que cada estudante é único, com ritmos

próprios, histórias singulares e potenciais que não podem ser reduzidos a estatísticas. A verdadeira qualidade educacional não está em notas padronizadas, mas na capacidade de formar cidadãos críticos, sensíveis e preparados para viver em sociedade.

Ao insistir em meritocracia, eficiência, rankings e testes padronizados, corremos o risco de esquecer o essencial: que a escola é, antes de tudo, um espaço humano. Nela, não lidamos com mercadorias a serem avaliadas, mas com vidas em processo de formação. E nenhuma vida pode ser resumida a um número.

CAPITULO 4

INCLUSÃO ESCOLAR: UMA REALIDADE OU UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO?

REALIDADE

A racionalidade Neoliberal: Reflexão Crítica

A política de inclusão escolar brasileira, principalmente a partir das últimas décadas, vem sendo celebrada como avanço civilizatório. A promessa é de uma escola aberta a todos, sem qualquer forma de discriminação, respeitando as diferenças e proporcionando acesso e permanência de pessoas com deficiência em salas comuns. À primeira vista, essa bandeira da inclusão parece inquestionável. No entanto, quando analisamos com a lupa das ciências sociais e educacionais especialmente sob a perspectiva crítica, percebemos que o discurso e a prática da inclusão vêm sendo gradualmente capturados pela racionalidade neoliberal que, desde os anos 1990, orienta as políticas públicas do país.

A Lógica do Mercado e a Fabricação de "Capital Humano"

Na lógica neoliberal, a escola deixa de ser vista como espaço de emancipação, formação integral e produção de cidadania para tornar-se, sobretudo, um espaço de treinamento e desenvolvimento de "capital humano". Ou seja, o principal objetivo passa a ser a preparação de indivíduos para competir no mercado de trabalho, desenvolvendo competências e habilidades valorizadas pelo setor produtivo.

Dentro dessa perspectiva, a inclusão escolar de pessoas com deficiência não se realiza pelo reconhecimento pleno das diferenças, mas sim pela capacidade que cada um pode oferecer para o funcionamento da máquina produtiva. O estudante com deficiência é incentivado a desenvolver competências "vendáveis", tornando-se apto a concorrer ainda que em condições desiguais, nos jogos do mercado. Assim, a educação especial passa a ser uma ferramenta estratégica para "ajustar" sujeitos à normalidade

vigente, preparando-os para serem funcionais e produtivos, dentro de padrões definidos externamente.

Ajustamento e Normalização: O Novo Dispositivo

A racionalidade neoliberal transforma a inclusão em dispositivo de ajustamento e normalização. Por trás do discurso da “participação plena”, esconde-se uma lógica de padronização: todos devem ser integrados à lógica competitiva, adaptando-se ao ritmo, às exigências e aos critérios de desempenho do mercado. Nesse contexto, a escola perde grande parte de seu potencial transformador, operando como uma instância de seleção, treinamento e validação de competências inclusive das pessoas com deficiência.

A inclusão, nesse sentido, torna-se “condicional”: é bem-vinda, desde que os sujeitos sejam capazes de, minimamente, corresponder às expectativas do capital humano. Os programas de inclusão se concentram, muitas vezes, mais na capacitação técnica do que no real acolhimento das singularidades, enfraquecendo a dimensão política e coletiva da luta por direitos.

Capital Humano e a Perpetuação das Desigualdades

Embora a inclusão, tal como desenhada pelas políticas neoliberais, prometa ampliar as chances de participação social, na prática, ela opera dentro de uma estrutura que mantém e até reforça as desigualdades históricas. O investimento em capital humano é profundamente seletivo: privilegia aqueles que já têm melhores condições de ajustamento e desempenho, enquanto marginaliza os que apresentam maiores necessidades de apoio ou cuja trajetória não se adapta aos parâmetros do mercado.

Assim, a inclusão escolar, ao invés de questionar as bases da exclusão, corre o risco de reproduzir e legitimar as estruturas de poder e dominação. A escola se transforma em mais um elo da cadeia de reprodução das desigualdades, ajustando sujeitos às necessidades do sistema, ao invés de promover rupturas e abrir possibilidades de transformação social.

O Ethos Meritocrático e a Subjetivação dos Estudantes

A meritocracia é frequentemente apresentada como o grande princípio organizador das sociedades modernas e, por extensão, das escolas. No

imaginário social, ela se fundamenta na ideia de que todos têm as mesmas oportunidades e que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual. Assim, a escola meritocrática aparece como uma instituição justa, onde cada estudante recebe “exatamente aquilo que merece” em função de seus méritos, sua dedicação e sua competência.

No entanto, essa lógica, aparentemente neutra, esconde um mecanismo sutil, porém devastador, de exclusão. No contexto da inclusão escolar, a meritocracia funciona como um filtro cruel, pois desconsidera as desigualdades estruturais, sociais e pedagógicas que marcam o cotidiano dos estudantes com deficiência. Sob o manto do “esforço pessoal”, as barreiras arquitetônicas, as práticas pedagógicas excludentes, a falta de acessibilidade e o preconceito são invisibilizados. O insucesso escolar passa a ser entendido como falha individual — e não como resultado de um sistema que não garante equidade de condições e oportunidades.

É nesse ponto que o ethos meritocrático — esse modo de pensar e sentir baseado na valorização do mérito individual — se torna um processo de **subjetivação**. Os estudantes com deficiência são convocados a se enxergar como protagonistas de sua própria trajetória, mas ao mesmo tempo recebem a mensagem implícita de que suas dificuldades são, em última instância, culpa deles mesmos. O discurso meritocrático, ao invés de impulsionar a luta coletiva por direitos e acessibilidade, incentiva a autovigilância, a competição e a aceitação acrítica da desigualdade como algo natural.

A Internalização do Fracasso e seus Efeitos Devastadores

O relato de estudantes com deficiência mostram como essa dinâmica é devastadora. Muitos acabam internalizando o discurso meritocrático a ponto de acreditarem que, para acompanhar a turma, precisam “estudar o dobro”, “fazer mais esforço”, ou simplesmente “superar suas limitações”. A dificuldade de acesso ao conteúdo, a ausência de materiais adaptados e a falta de acolhimento pedagógico deixam de ser vistas como problemas coletivos e institucionais para se tornarem questões de incapacidade pessoal.

Esse processo de internalização tem efeitos diretos na autoestima, no engajamento escolar e no desenvolvimento subjetivo desses alunos. Muitos passam a duvidar de sua própria inteligência e valor, sentem-se

constantemente aquém dos colegas e experimentam sentimentos de inadequação e fracasso. Em vez de se perceberem como sujeitos de direitos, com demandas legítimas por condições equitativas de aprendizagem, veem-se como eternos “deficitários”, sempre em débito diante de um padrão idealizado de desempenho.

A Corrida Meritocrática e a Invisibilização dos Direitos

O mais grave é que, ao aderirem à lógica meritocrática, os estudantes com deficiência, muitas vezes, deixam de reivindicar seus direitos. O foco se desloca do coletivo para o individual, da transformação das condições estruturais para a autossuperação. A luta por acessibilidade, materiais em formatos alternativos, avaliações adaptadas e políticas de apoio acaba sendo sufocada por uma busca incessante por “provar valor” e se igualar aos demais.

Assim, a meritocracia, ao invés de promover justiça, reforça a exclusão. Ela naturaliza desigualdades, transforma direitos em privilégios a serem conquistados por mérito próprio e responsabiliza os indivíduos por fracassos que são, na verdade, coletivos e estruturais. Sob essa ótica, a escola deixa de ser espaço de acolhimento e passa a operar como arena de competição, onde só os que conseguem se ajustar às regras do jogo neoliberal têm chances reais de reconhecimento.

Financiamento Atrelado ao Desempenho: Ampliação das Desigualdades e Comprometimento da Inclusão

O modelo de financiamento educacional atrelado ao desempenho é uma das expressões mais evidentes da racionalidade neoliberal nas políticas públicas de educação. Sob a promessa de “estimular a eficiência” e “premiar o mérito”, esse sistema condiciona a distribuição de recursos a resultados avaliados por testes padronizados, indicadores de rendimento e metas de desempenho. O que se propaga é a ideia de que as melhores escolas, os melhores professores e os melhores alunos merecem mais investimento, criando um ciclo de recompensas para quem consegue “mostrar resultado”.

No entanto, essa lógica aparentemente meritocrática esconde um grave mecanismo de ampliação das desigualdades. Ao privilegiar as instituições que já apresentam melhores indicadores, o financiamento baseado

em desempenho acaba por marginalizar ainda mais aquelas escolas que enfrentam maiores desafios sociais, econômicos e estruturais. As escolas que atendem populações em situação de vulnerabilidade incluindo um número maior de estudantes com deficiência — ficam, portanto, duplamente penalizadas: partem de condições de base mais desfavoráveis e, ainda assim, recebem menos recursos por não conseguirem competir em condições de igualdade com as demais.

Como aponta a crítica social, "quando você começa a dar prêmio, a dar bônus, isso de uma certa maneira, para aquelas 'melhores escolas', vai provocando um afastamento ainda maior daquelas que têm maior dificuldade. A desigualdade, nesse caso, vai ampliando e não diminuindo". O sistema, que se propõe a elevar a qualidade da educação, na verdade, reforça a hierarquia escolar, cristaliza privilégios e aprofunda abismos históricos.

O Impacto na Inclusão: Deficiência como “Custo” e a Lógica do Mercado

Dentro dessa estrutura, a inclusão de alunos com deficiência torna-se ainda mais precária. A lógica de mercado que norteia o financiamento educacional trata esses estudantes, muitas vezes, como “estorvos sociais” sujeitos que não se encaixam nos padrões de produtividade e eficiência exigidos. O olhar capitalista, ao invés de enxergar a diversidade como um valor e um direito, vê a diferença como um “problema” a ser administrado, um “custo” adicional para a instituição escolar.

Numa sociedade que atrela valor à capacidade produtiva, os estudantes com deficiência são frequentemente vistos como aqueles que “nada produzem” ou, pior, como aqueles que demandam recursos extras, adaptações curriculares, profissionais de apoio, tecnologia assistiva e uma série de investimentos que, do ponto de vista da racionalidade neoliberal, “pesam” no orçamento e não geram o “retorno” esperado nos rankings e indicadores de desempenho.

Assim, ao condicionar o financiamento ao desempenho e à competição, o sistema estimula as escolas a evitarem a matrícula de alunos considerados de “difícil inclusão” — incluindo não só pessoas com deficiência, mas também estudantes pobres, negros, indígenas, entre outros. O resultado

é uma exclusão sutil, porém eficaz: os sujeitos que mais necessitam da presença do Estado e da garantia de direitos são justamente aqueles que encontram as maiores barreiras para permanecer e se desenvolver no ambiente escolar.

Exclusão Naturalizada e o Risco de Retrocesso Social

Essa lógica perversa acaba por naturalizar a exclusão. A escola, que deveria ser um espaço de ruptura com as desigualdades sociais, passa a reproduzi-las, tornando-se cúmplice da marginalização de grupos historicamente vulnerabilizados. O discurso da meritocracia transforma o fracasso escolar em questão individual, desresponsabilizando o Estado e a sociedade por garantir equidade e justiça.

Além disso, há o risco de retrocesso social: o financiamento atrelado ao desempenho pode desestimular investimentos em políticas inclusivas, formação de professores, contratação de equipes multidisciplinares e aquisição de tecnologias assistivas. O foco deixa de ser a construção de uma escola para todos e passa a ser a busca por melhores resultados nos indicadores custe o que custar.

A Lógica Neotecnicista das Avaliações: Impactos e Tensões na Educação Especial

As avaliações externas se tornaram, nas últimas décadas, um dos principais pilares das políticas educacionais em todo o mundo. Inspiradas na lógica neotecnicista, essas avaliações não apenas mensuram o desempenho dos estudantes, mas também influenciam de maneira decisiva a organização do trabalho educativo, a definição dos conteúdos curriculares e, consequentemente, o próprio sentido da escola. O termo “neotecnicista” designa uma postura que coloca o foco na eficiência, no controle, na objetividade dos resultados e no uso intensivo de instrumentos técnicos e padronizados para regular práticas pedagógicas.

Avaliações Padronizadas e Educação Especial: Da Identificação à Negligência

No âmbito da educação especial, os efeitos dessa lógica são especialmente preocupantes. As avaliações externas como o IDEB, a Prova Brasil e outros exames padronizados não foram originalmente pensadas para contemplar a diversidade de sujeitos e realidades presentes na escola pública brasileira. Seu desenho parte do pressuposto de uma homogeneidade que, na prática, simplesmente não existe. Ao priorizarem resultados quantitativos, essas avaliações muitas vezes se limitam à identificação de alunos elegíveis para atendimento especial, mas falham em oferecer suporte efetivo para garantir seu real desenvolvimento.

O resultado é que as necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência ou com transtornos do desenvolvimento tendem a ser invisibilizadas ou tratadas de forma superficial. Em vez de promover adaptações curriculares, oferecer recursos de acessibilidade ou investir em práticas pedagógicas inovadoras, o sistema tende a buscar soluções rápidas e genéricas frequentemente baseadas em treinamentos para que esses alunos possam atingir as metas mínimas impostas pelas avaliações. Assim, a educação especial é reduzida a uma questão de estatística, e não de direito.

Escola como Espaço de Tensão: Projetos de Formação vs. Lógica Mercadológica

O ambiente escolar, diante desse cenário, se transforma em um campo de disputa entre projetos distintos de formação humana. De um lado, educadores e movimentos sociais defendem uma escola que valorize o respeito à diversidade, a formação integral, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento das potencialidades de cada sujeito. De outro, a lógica pragmática, mercadológica e classificatória promovida pelas avaliações externas tende a prevalecer, impondo um currículo voltado para o cumprimento de metas, o alcance de índices e a obtenção de bons resultados nos rankings nacionais e internacionais.

Nessa tensão, o respeito à diversidade — marca fundamental de uma escola democrática e inclusiva — acaba sendo frequentemente sobreposto ou mesmo anulado. A prioridade deixa de ser o desenvolvimento humano amplo

para dar lugar à preparação para os testes. Os conteúdos curriculares são selecionados não em função dos interesses e necessidades dos estudantes, mas conforme sua relevância para as avaliações. O trabalho docente se vê pressionado por cobranças externas, relatórios intermináveis e metas inalcançáveis, muitas vezes à custa do atendimento individualizado e da escuta sensível aos alunos com deficiência.

Consequências: Restrição Pedagógica e Invisibilidade da Diferença

Esse cenário gera impactos profundos: a escola passa a operar de maneira restrita, repetindo exercícios voltados exclusivamente para os testes, desestimulando a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia intelectual. Os estudantes da educação especial, já vulnerabilizados pelas barreiras sociais e institucionais, são duplamente prejudicados: tornam-se estatísticas nos relatórios, sem receber o apoio pedagógico real de que necessitam.

O processo de identificação, central para as políticas de educação especial, é esvaziado de sentido quando não vem acompanhado de estratégias de intervenção qualificadas e recursos efetivos. A lógica neotecnicista, ao tratar a avaliação como fim em si mesma, mina o potencial emancipador da escola e contribui para a manutenção das desigualdades.

Exclusão Sistemática dos Estudantes com Deficiência: O Lado Oculto das Avaliações

A promessa de uma escola inclusiva, capaz de acolher e promover o desenvolvimento de todos, esbarra cotidianamente na realidade dos processos avaliativos. Estudos recentes têm revelado um quadro preocupante: estudantes com deficiência, mesmo após décadas de avanços legais e políticos, continuam sendo sistematicamente excluídos das avaliações externas, como a Prova Brasil e outras provas padronizadas. Essa exclusão não é apenas numérica, mas também simbólica e pedagógica, e revela contradições profundas entre o discurso da inclusão e as práticas institucionais.

Invisibilidade Estatística e Participação Restrita

Em muitos sistemas educacionais, alunos com deficiência simplesmente não aparecem nos dados estatísticos das avaliações. Diversos fatores contribuem para isso: ausência de adaptações nos instrumentos avaliativos, despreparo das equipes pedagógicas para garantir acessibilidade, falhas no transporte escolar, e, principalmente, uma cultura escolar que ainda enxerga esses estudantes como “casos à parte”, cuja participação seria, de antemão, “improdutiva” para os resultados da escola.

Mesmo quando participam das avaliações, esses alunos frequentemente deparam-se com provas que ignoram suas necessidades específicas. Os instrumentos, pensados a partir de um modelo homogêneo de estudante, acabam por criar novas barreiras: falta de materiais em braille, ausência de intérpretes de Libras, provas extensas e descontextualizadas, questões que não dialogam com a vivência dos estudantes com deficiência intelectual, entre tantas outras inadequações.

O resultado desse processo é conhecido: os dados da Prova Brasil, por exemplo, revelam desempenhos sistematicamente baixos dos estudantes com deficiência, não porque lhes falem potencialidades, mas porque os instrumentos avaliativos não foram concebidos para acolher a diversidade de formas de aprender e se expressar. O fracasso, nesse contexto, é produzido pelo próprio sistema, que, ao invés de garantir oportunidades, reforça estigmas e limita trajetórias.

Estratégias de Exclusão: Da Omissão ao Impedimento Ativo

A exclusão torna-se ainda mais perversa diante das estratégias adotadas por algumas escolas e educadores, pressionados pelo compromisso de elevar os índices institucionais. Muitas vezes, a participação dos estudantes com deficiência é “negociada” nos bastidores: orienta-se que as famílias não enviem seus filhos nos dias de avaliação, ou mesmo sugere-se, de forma velada, que “é melhor” que determinados alunos não participem, para não “comprometer” o desempenho geral da escola.

Essas práticas, além de eticamente questionáveis, contribuem para perpetuar a exclusão desses sujeitos, violando princípios fundamentais de equidade e justiça. Ao invés de promover adaptações e garantir apoios

necessários, a lógica institucional opta pelo caminho mais fácil: invisibilizar o problema, varrer a diversidade para fora dos resultados oficiais, mascarar a desigualdade sob a aparência de índices crescentes de desempenho.

Consequências para o Projeto Inclusivo

Os impactos dessa exclusão são profundos e de longo alcance. Para os estudantes com deficiência, reforça-se a ideia de que seu lugar na escola é sempre provisório, marginal e condicionado. Ao serem sistematicamente afastados das avaliações, são privados de oportunidades legítimas de expressar o que sabem, de serem reconhecidos por suas conquistas e de participar plenamente da vida escolar.

Para a escola, a exclusão compromete a credibilidade do projeto inclusivo, revela a distância entre o discurso e a prática, e perpetua estruturas de poder e privilégio que deveriam, justamente, ser questionadas. Ao abdicar de enfrentar o desafio de adaptar processos avaliativos, a instituição escolar renuncia ao compromisso de garantir educação de qualidade para todos.

A Escola como Dispositivo Disciplinar: Normalização e Docilização dos Corpos

A escola, muito além de ser apenas um espaço de transmissão de saberes, pode ser compreendida, sob a ótica das ciências sociais e da teoria crítica, como um sofisticado dispositivo disciplinar. Inspirada pelas análises de Michel Foucault, essa abordagem permite desvendar as múltiplas estratégias que a instituição escolar desenvolve para produzir, controlar e normalizar os corpos e as condutas dos alunos.

Controle do Tempo, do Espaço e dos Corpos

O primeiro grande eixo desse dispositivo disciplinar reside no controle rigoroso do tempo. O dia escolar é fragmentado em horários definidos, em períodos letivos e em atividades previamente programadas. O sinal marca o início e o fim de cada aula, os intervalos, a entrada e a saída. Essa temporalidade rígida não apenas organiza o cotidiano, mas também ensina, de forma implícita, a importância da pontualidade, da obediência aos ritmos impostos e da internalização de uma rotina disciplinada.

Da mesma forma, o espaço escolar é cuidadosamente organizado. Os alunos são dispostos em filas, sentam-se em carteiras enfileiradas, são distribuídos em turmas de acordo com idade, série ou desempenho. O recreio ocorre em áreas delimitadas; o deslocamento entre as salas é monitorado; cada ambiente sala de aula, pátio, banheiro — tem uma função precisa. O espaço deixa de ser neutro: torna-se um campo de observação, de vigilância e de circulação controlada.

A disciplina também se faz presente nas técnicas de organização dos corpos: uniformes, gestos padronizados, posturas exigidas em sala de aula, chamadas nominais e inspeções. A escola classifica, distribui, separa, agrupa e categoriza. Estar “fora da ordem” é sinal de desvio, que precisa ser corrigido, punido ou reeducado. Por meio dessas técnicas, o corpo do estudante é moldado para ser dócil, adaptável e produtivo, apto a responder às expectativas da instituição.

A Disciplina Como Projeto de Normalização

Esse processo disciplinar não se restringe ao comportamento externo; ele produz subjetividades. Ao impor regras, horários e padrões, a escola participa ativamente da construção de uma determinada normalidade: ela define o que é o “bom aluno”, o que é comportamento “adequado”, o que deve ser aprendido e em que ordem. Aqueles que fogem à norma — seja por diferenças culturais, por deficiência, por indisciplina ou por não se adequarem às expectativas de rendimento — são identificados, classificados e, muitas vezes, medicalizados ou marginalizados.

A organização curricular, as avaliações, os exames e as chamadas constantes são técnicas de classificação e de controle que vão além da simples administração. Elas exercem uma função política: a de selecionar, hierarquizar, recompensar os “melhores” e penalizar os “piores”. O objetivo oculto é a otimização do tempo e da produtividade escolar, em sintonia com os valores da sociedade disciplinar.

Da Ordem à Docilização: O Legado da Disciplina

A imposição de ordem, portanto, não é inocente. Ao organizar os estudantes em grades curriculares rígidas, ao controlar o tempo livre e o ócio,

ao exigir silêncio, postura e participação “adequada”, a escola contribui para a docilização dos corpos. Torna-os maleáveis, adaptáveis, prontos para a obediência — características fundamentais não só para a vida escolar, mas para o funcionamento da sociedade em geral, marcada pela busca incessante de produtividade e conformidade.

A disciplina transforma o aluno em objeto de observação permanente: está sempre sendo avaliado, comparado, chamado, examinado. O estudante aprende a se vigiar, a internalizar regras, a calibrar suas atitudes para não ser punido ou excluído. Nas palavras de Foucault, trata-se de um processo de subjetivação, no qual o indivíduo passa a ser agente e alvo da disciplina ao mesmo tempo.

Biopolítica e Normalização da Deficiência: A Inclusão Escolar sob o Olhar Crítico

A discussão sobre inclusão escolar, quando analisada sob a ótica da biopolítica, permite compreender dimensões profundas e, muitas vezes, invisíveis das políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência. O conceito de biopolítica, formulado por Michel Foucault, refere-se ao conjunto de estratégias e dispositivos por meio dos quais o poder moderno intervém na vida dos indivíduos e das populações, regulando, classificando e otimizando seus corpos e suas existências em prol de um projeto normativo de sociedade.

A Regulação da Vida e o Investimento no Corpo Deficiente

No contexto da inclusão escolar, a biopolítica se expressa em práticas que buscam regular, monitorar e transformar a vida dos sujeitos com deficiência, tendo como horizonte a normalização. O investimento realizado pelo Estado e pelas instituições de ensino na capacidade de aprendizagem desses sujeitos não é neutro: ele é orientado por um imperativo de transformar corpos “diferentes” em corpos “produtivos”, aptos a corresponder, tanto quanto possível, aos padrões de desempenho exigidos pela sociedade capitalista. Assim, a política de inclusão opera por meio de dispositivos que classificam, avaliam, adaptam e, sobretudo, buscam potencializar a produtividade dos estudantes com deficiência. Isso pode ser visto nas estratégias pedagógicas voltadas à maximização das habilidades, no incentivo ao desenvolvimento de

competências valorizadas pelo mercado e na constante avaliação do “progresso” desses alunos. Mais do que assegurar o direito à diferença, o sistema educacional tende a promover um processo de normalização — um esforço permanente de enquadrar, adaptar, ajustar.

Da Proteção ao Autoinvestimento: A Lógica Neoliberal da Inclusão

Essa dinâmica revela como a inclusão escolar brasileira se insere plenamente na lógica neoliberal. O discurso oficial enfatiza a importância de incluir, capacitar e oferecer oportunidades, mas, na prática, cobra dos próprios sujeitos com deficiência uma atitude de autoinvestimento. São incentivados a buscar incessantemente o desenvolvimento de habilidades, a superação dos próprios limites, a adaptação constante para se tornarem “produtivos” e “autossuficientes” dentro dos critérios do mercado de trabalho.

O ideal da inclusão, portanto, deixa de ser um projeto coletivo de transformação social e passa a ser uma tarefa individual: cabe ao estudante com deficiência corresponder às expectativas, investir em sua formação, adaptar-se, performar. O processo biopolítico se materializa em políticas de monitoramento permanente do desempenho, no estímulo à autovigilância, na internalização de discursos de meritocracia e empreendedorismo.

Esse autoinvestimento é, em si, um mecanismo de normalização. O sujeito com deficiência passa a ser visto menos como titular de direitos e mais como portador de potencialidades a serem otimizadas para que não se torne “ônus social”, mas sim recurso humano. O risco, aqui, é transformar a inclusão em um projeto de ajuste dos corpos “anômalos” à ordem vigente, em vez de promover mudanças estruturais que desafiem as bases da exclusão.

A Biopolítica e os Limites da Inclusão

O olhar biopolítico permite perceber os limites e contradições da política de inclusão escolar. Ao mesmo tempo em que amplia oportunidades, ela impõe uma nova forma de disciplina e controle, travestida de autonomia e empoderamento. O cuidado com a vida, prometido como horizonte emancipador, se converte em técnica de regulação e normalização dos corpos.

A lógica neoliberal reforça esse quadro, pois desloca para o indivíduo a responsabilidade pelo próprio sucesso ou fracasso. O sujeito com deficiência é chamado a gerir a si mesmo, investir em sua educação, buscar ser competitivo, autossuficiente, inovador — tudo isso dentro de um cenário social que, frequentemente, continua a negar condições mínimas de acessibilidade, respeito e equidade.

Tensões entre Inclusão e Eficiência: O Dilema da Escola Contemporânea

No cenário educacional brasileiro (e global), é cada vez mais visível a tensão entre a perspectiva inclusiva e a lógica neotecnicista que orienta as avaliações em larga escala. Essa tensão revela um dos grandes dilemas da escola contemporânea: de um lado, o compromisso ético, político e legal com a inclusão de todos os estudantes, especialmente aqueles historicamente excluídos, como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas; de outro, a pressão constante por eficiência, mensuração de resultados e comparação entre escolas, distritos e sistemas de ensino.

A Escola Entre Dois Projetos: Inclusão e Avaliação

A inclusão escolar, entendida como direito fundamental, pressupõe uma escola aberta à diversidade, capaz de adaptar suas práticas, currículos e ambientes para garantir a todos não apenas o acesso, mas a participação e o aprendizado significativo. Trata-se de um projeto político que desafia as bases tradicionais da escola, exigindo flexibilidade, escuta ativa, reconhecimento das singularidades e compromisso com a justiça social.

Por outro lado, a lógica neotecnicista, especialmente presente nas avaliações em larga escala, prioriza a obtenção de resultados quantitativos, a padronização dos processos de ensino e aprendizagem e a construção de rankings comparativos entre escolas e redes. A eficiência, nesse contexto, é medida a partir do desempenho em testes padronizados, que muitas vezes não consideram as reais condições dos sujeitos envolvidos, nem as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

Colisão de Paradigmas: Quando o Índice Vale Mais Que a Inclusão

Essa dualidade cria uma colisão de paradigmas dentro das próprias instituições escolares. As políticas públicas demandam escolas inclusivas, mas o sistema de avaliação exige resultados uniformes e facilmente mensuráveis. O risco é que as práticas pedagógicas passem a ser guiadas mais pela necessidade de “subir o índice” do que pelo compromisso de ensinar a todos.

Na prática, isso pode gerar situações paradoxais: escolas que relutam em matricular ou manter alunos com deficiência por temerem a “queda” nos indicadores de desempenho; educadores que, pressionados por metas externas, optam por práticas excludentes ou minimamente adaptadas; e estudantes que, ao invés de serem reconhecidos em sua singularidade, são tratados como números, estatísticas ou “problemas” a serem resolvidos.

Além disso, muitos instrumentos de avaliação em larga escala não oferecem adaptações adequadas para alunos com necessidades especiais, o que contribui para a produção de resultados artificialmente baixos e reforça estigmas de incapacidade ou déficit.

Efeitos Subjetivos e Institucionais das Tensões

O efeito mais perverso dessa tensão recai sobre os próprios estudantes. A promessa da inclusão é esvaziada quando a escola, pressionada por metas e rankings, falha em garantir os apoios necessários para o aprendizado. Estudantes com deficiência, transtornos de aprendizagem, ou pertencentes a grupos historicamente marginalizados, acabam se sentindo inadequados, invisíveis ou até mesmo indesejados nos processos avaliativos.

Para os professores, essas tensões geram sentimentos de impotência, frustração e até de resistência às propostas inclusivas. Muitos percebem que não possuem tempo, recursos, formação continuada ou apoio institucional suficientes para lidar com as demandas da inclusão dentro do modelo de eficiência imposto de fora.

Institucionalmente, a escola passa a operar sob duplo comando: ao mesmo tempo em que deve incluir, precisa apresentar resultados “eficientes”. Frequentemente, a solução encontrada é criar espaços segregados, excluir

sutilmente certos alunos dos dias de avaliação, ou simplesmente “fazer de conta” que todos estão aprendendo do mesmo modo — o que perpetua desigualdades e compromete a legitimidade do projeto inclusivo.

PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Por uma Superação Criativa da Tensão: Caminhos para uma Avaliação Inclusiva

Reconhecer e problematizar a tensão entre inclusão e eficiência é apenas o primeiro passo. A verdadeira superação dessa dualidade exige coragem política, criatividade pedagógica e um compromisso ético radical com o direito de todos à aprendizagem. Não se trata apenas de ajustar pequenas engrenagens no sistema, mas de repensar profundamente as bases sobre as quais avaliamos, reconhecemos e valorizamos os processos educativos.

Construção de Políticas e Práticas Inclusivas

Para avançar, é fundamental desenvolver políticas públicas que expressem, na prática, o compromisso com a inclusão como eixo central da avaliação escolar. Isso requer investimentos em formação continuada dos educadores, dotando-os de ferramentas e estratégias para reconhecer e atender a diversidade dos estudantes, e rompendo com a lógica do ensino homogêneo, padronizado e descontextualizado.

As escolas precisam ser estimuladas — e apoiadas — a criar ambientes em que a avaliação seja entendida como um processo contínuo, dialógico e múltiplo, em vez de um momento único, classificatório e excludente. Práticas como a avaliação formativa, autoavaliação, portfólios, rodas de conversa, projetos interdisciplinares, observações sistemáticas e adaptações personalizadas devem fazer parte do cotidiano escolar. Tais abordagens permitem captar diferentes formas de aprender, tornando visíveis as trajetórias, avanços e desafios de cada estudante.

Avaliação Como Instrumento de Apoio e Não de Exclusão

Uma avaliação verdadeiramente inclusiva serve, antes de tudo, como bússola para o professor: aponta necessidades, evidencia potenciais, sugere

ajustes didáticos e orienta intervenções. Nesse contexto, o erro e a dificuldade não são vistos como fracassos a serem punidos, mas como oportunidades para replanejar, investigar e criar novas possibilidades de aprendizagem. Os estudantes, por sua vez, se sentem mais seguros, respeitados e valorizados, pois percebem que suas particularidades são reconhecidas e que seu progresso é acompanhado de forma individualizada.

Outro ponto fundamental é a ampliação dos instrumentos de coleta de evidências. Não basta medir apenas o que é facilmente quantificável. O desenvolvimento pleno envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais, muitas das quais escapam às provas tradicionais. Cabe à escola investir em metodologias avaliativas que deem conta da complexidade dos sujeitos, promovendo um olhar mais sensível e integral.

Eficiência e Inclusão: Uma Nova Conceção

Superar o falso dilema entre inclusão e eficiência significa também redefinir o próprio conceito de eficiência educacional. A escola não pode ser eficiente se não for capaz de garantir a aprendizagem de todos, sobretudo dos que historicamente enfrentam maiores barreiras. A eficiência autêntica é aquela que caminha lado a lado com a equidade: não se trata de nivelar resultados, mas de criar condições reais para que todos tenham oportunidades de desenvolvimento.

Essa mudança de perspectiva implica também na revisão dos critérios de avaliação das escolas e redes de ensino. O foco deve ser deslocado da simples comparação de resultados para a análise da capacidade institucional de promover ambientes acolhedores, flexíveis e responsivos às demandas dos estudantes. Sistemas de accountability precisam ser repensados, valorizando indicadores de inclusão, redução de evasão, participação comunitária e satisfação dos alunos e famílias.

Escola, Dignidade e Pluralidade

Por fim, a escola contemporânea é chamada a assumir um protagonismo histórico: abandonar o conforto dos antigos modelos excludentes e apostar numa educação centrada na dignidade, na diferença e na justiça social. Isso significa rejeitar a padronização excessiva e abraçar a

pluralidade como valor. Uma escola que respeita a diferença é aquela que entende a eficiência não como produtividade fria e impessoal, mas como a capacidade real de fazer florescer o potencial de cada estudante, transformando vidas e construindo cidadania.

A superação criativa da tensão entre inclusão e eficiência é, portanto, um movimento permanente de reinvenção. É o desafio — e o privilégio — de construir uma escola onde ninguém fique para trás, onde cada trajetória importe, e onde o sucesso coletivo só seja possível porque cada um encontrou espaço para ser, aprender e se transformar.

Para Além da Normalização: Por uma Inclusão Emancipatória

A tarefa de tensionar o projeto de inclusão escolar vai muito além da simples promoção do autoinvestimento dos sujeitos e da adaptação às normas ditadas pelo mercado. Em vez de transformar a inclusão em mais um braço da lógica de normalização, ajustando corpos e mentes para que correspondam ao que já está posto, a escola precisa ser pensada — e vivida — como um espaço de **valorização radical da diferença**.

Inclusão Não Como Ajuste, Mas Como Ruptura

A verdadeira política inclusiva não se realiza enquanto estiver atrelada à missão de integrar sujeitos na ordem já existente, esperando que estes se moldem, sozinhos, aos padrões dominantes. A emancipação só acontece quando nos propomos a romper com esse ciclo: é preciso desconstruir as barreiras sociais, pedagógicas, arquitetônicas e simbólicas que, muitas vezes, são invisíveis, mas profundamente opressoras. Em vez de exigir que o estudante se adapte à escola, é a escola que precisa se transformar para acolher e aprender com cada sujeito, reconhecendo que cada diferença é uma oportunidade de reinventar os próprios processos de ensinar e aprender.

Diferença Não é Déficit: É Riqueza e Potência

Quando olhamos para a diferença não como um déficit a ser corrigido, mas como uma riqueza a ser cultivada, abrimos espaço para uma outra escola: uma escola viva, plural, pulsante, aberta ao diálogo, à criatividade e à solidariedade. Aqui, a deficiência — ou qualquer outra forma de diferença —

deixa de ser vista como obstáculo e passa a ser entendida como elemento fundamental na construção coletiva do conhecimento e da convivência. O que está em jogo não é apenas garantir acesso, mas criar condições para que cada um se sinta pertencente, ouvido, respeitado e protagonista da própria trajetória.

Educação para a Democracia Real

Uma política inclusiva verdadeiramente emancipatória só se realiza ao desafiar a lógica da normalização e ao reconhecer a potência transformadora da diversidade. Isso implica repensar currículos, metodologias, espaços e tempos escolares. Implica, também, desconstruir práticas avaliativas excludentes, rever processos de agrupamento e disciplinamento dos corpos, abrir canais efetivos de escuta, diálogo e participação de todos os sujeitos da comunidade escolar — alunos, famílias, educadores e gestores.

Nessa perspectiva, a escola se torna o principal laboratório da democracia: lugar de encontros, de embates produtivos, de negociações e de reinvenções permanentes do sentido do coletivo. Aprender, nesse contexto, não é apenas acumular informações ou cumprir metas; é, sobretudo, exercitar a cidadania, construir valores de respeito, justiça, empatia e colaboração.

Rompendo com a Biopolítica da Deficiência

Só assim será possível romper com a biopolítica da deficiência, ou seja, com o conjunto de mecanismos que tentam regular, normatizar e enquadrar corpos e vidas a partir de padrões supostamente universais. A superação desse paradigma exige coragem ética, escuta ativa, formação continuada dos educadores e políticas institucionais comprometidas com o direito incondicional de todos à dignidade, à diferença e à cidadania.

A construção de uma educação realmente democrática não se faz apenas por decretos ou discursos. Ela se dá, sobretudo, na experiência concreta de uma escola que celebra o pluralismo, que combate todas as formas de opressão e que não teme reinventar-se sempre que necessário. Uma escola assim não é apenas um lugar de passagem, mas um espaço de encontro, de transformação e de esperança para todos.

Horizontes para uma Inclusão Emancipatória

Avançar para além da normalização significa abrir horizontes para uma educação que, mais do que incluir, emancipa. Isso implica criar estratégias pedagógicas inovadoras, investir em acessibilidade universal, garantir voz ativa aos sujeitos historicamente silenciados e fortalecer práticas coletivas que envolvam toda a comunidade escolar. Implica, também, articular políticas públicas intersetoriais, rompendo com a fragmentação e promovendo o cuidado integral.

Ao entender a diferença como força criativa, a escola pode se tornar espaço de produção do comum: um lugar onde todos, sem exceção, tenham condições de experimentar, sonhar, errar, construir saberes e redesenhar, juntos, o próprio mundo em que vivem.

Em última instância, uma inclusão emancipatória não é apenas um projeto pedagógico, mas um projeto de sociedade: uma aposta cotidiana, radical e inegociável na dignidade, no direito à diferença e na realização plena da cidadania.

Implicações Críticas: Entre o Controle e a Emancipação

Reconhecer a escola como dispositivo disciplinar é passo essencial para uma crítica pedagógica séria e honesta. Esse reconhecimento não implica negar a importância histórica e social da escola, nem ignorar seus potenciais emancipatórios, mas demanda olhar de frente as ambiguidades e contradições presentes no cotidiano escolar. Por um lado, a escola é anunciada como espaço de formação para a cidadania, da autonomia, do pensamento crítico e da convivência democrática; por outro, ela frequentemente opera como um aparato sofisticado de controle, vigilância e normalização dos corpos, das mentes e das condutas.

A Quem Serve a Disciplina? Para Que e Para Quem Formamos?

Cabe, então, a educadores, gestores e à sociedade como um todo indagar: a quem, de fato, serve essa disciplina escolar tão rigidamente imposta? A quem interessa a ordem, a padronização, a docilização dos corpos e mentes? Quando a disciplina é utilizada unicamente para manter a ordem, silenciar vozes, reprimir diferenças e garantir o cumprimento de rotinas, ela

deixa de ser um instrumento pedagógico e se converte em ferramenta de perpetuação das desigualdades sociais e culturais.

A quem estamos formando, em última instância? Seriam sujeitos autônomos, criativos, críticos, capazes de questionar a realidade, propor alternativas e participar ativamente da vida pública? Ou estariam sendo formados sujeitos ajustados, conformados, hábeis para responder comandos, adaptar-se a rotinas e cumprir metas pré-estabelecidas, mas pouco aptos à ousadia do novo, à imaginação e à liberdade de pensamento?

O Desafio de Construir Espaços Menos Opressivos

Superar a escola meramente disciplinar significa promover a valorização do diálogo, da escuta e do respeito à pluralidade de modos de ser, pensar e aprender. Implica questionar currículos engessados, rotinas rígidas e práticas punitivas que transformam o erro em fracasso e a diferença em déficit. É preciso abrir espaço para que estudantes possam experimentar, se expressar, errar, recomeçar e criar — sem medo da punição ou do julgamento apressado.

A construção de espaços escolares menos opressivos exige um compromisso ético com a flexibilização dos currículos e rotinas, tornando-os responsivos às necessidades e interesses dos estudantes. Isso passa, por exemplo, por considerar os diferentes ritmos de aprendizagem, valorizar projetos interdisciplinares, promover atividades coletivas, estimular a participação e o protagonismo juvenil e criar espaços de escuta genuína para alunos, famílias e toda a comunidade escolar.

Da Disciplina à Formação Integral, Crítica e Libertadora

Transformar a escola de um simples aparelho de docilização para um verdadeiro espaço de formação integral, crítica e libertadora, é um projeto ousado, mas absolutamente necessário. Uma escola assim não abdica da disciplina, mas a ressignifica: disciplina como cuidado, como respeito mútuo, como construção coletiva de regras que façam sentido para todos e que possam ser constantemente debatidas, revistas e aprimoradas.

Nesse contexto, o papel do educador se transforma profundamente: ele deixa de ser apenas um transmissor de saberes e fiscal do comportamento

para se tornar um mediador de experiências, um incentivador da autonomia, um facilitador da criatividade e da participação. A avaliação, por sua vez, deixa de ser instrumento de punição ou exclusão e passa a ser entendida como parte do processo formativo, orientando caminhos, reconhecendo potencialidades e ajudando cada estudante a construir sua própria trajetória de aprendizagem.

O Futuro da Escola: Autonomia, Pluralidade e Esperança

Enfim, a superação da lógica disciplinar tradicional é, antes de tudo, um compromisso com a democracia e com a esperança. Só será possível construir uma escola verdadeiramente transformadora quando tivermos coragem de interrogar nossos próprios métodos, romper com automatismos, acolher a diversidade e apostar na potência criativa de cada sujeito.

Nessa direção, a escola pode, finalmente, se tornar um espaço vivo de formação integral, onde o controle dá lugar ao diálogo, a vigilância abre espaço para a confiança, e a normalização cede lugar à celebração da diferença. Só assim, poderemos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e verdadeiramente emancipadora.

A Inclusão Como Projeto Político: Para Além do Neoliberalismo

Retomar o sentido político original da inclusão é, hoje, um dos maiores desafios para quem acredita na educação como instrumento de transformação social. O discurso da inclusão, ao longo dos anos, sofreu um deslocamento: de uma bandeira radicalmente emancipatória, tornou-se, em muitos casos, um mero instrumento de ajuste à lógica do mercado. Assim, perdeu parte de sua força transformadora, ao se restringir à tarefa de integrar ou adaptar sujeitos “diferentes” a uma normalidade já existente, sem questionar profundamente as estruturas que produzem a exclusão.

Inclusão Não é Adaptação: É Transformação

É fundamental resgatar a dimensão política, coletiva e crítica da inclusão. Incluir não é apenas “encaixar” ou “ajustar” indivíduos às normas, currículos e avaliações pré-estabelecidas, mas, antes de tudo, transformar a própria norma. Isso significa revisar padrões, desconstruir paradigmas

excludentes e repensar todos os aspectos da vida escolar — do currículo às práticas de avaliação, da organização dos espaços ao cotidiano das relações — à luz da diferença, da pluralidade e da justiça social.

O movimento da inclusão só pode cumprir seu papel histórico se desafiar a cultura da homogeneidade e da padronização. Uma escola verdadeiramente inclusiva não apenas “tolera” a diversidade, mas a celebra e a reconhece como princípio constitutivo de sua identidade e de sua missão pública. O projeto político da inclusão está, portanto, comprometido com a construção de uma escola capaz de questionar seus próprios limites, repensar seus objetivos e inventar novas formas de ensinar, aprender e conviver.

Educação Especial: Espaço de Cidadania e Justiça Social

Essa concepção exige abandonar a visão da educação especial como mero instrumento para a formação de “capital humano” adaptado ao mercado de trabalho. A escola não pode ser apenas uma fábrica de competências úteis ao sistema econômico; ela precisa ser, antes de tudo, espaço de formação de sujeitos autônomos, críticos e solidários, capazes de exercer sua cidadania em todos os âmbitos da vida social.

Isso implica conceber a diferença não como déficit, mas como potência fonte de inovação, criatividade e riqueza cultural. Cada estudante, com suas singularidades, contribui para ampliar as possibilidades de produção de conhecimento, para reconfigurar relações sociais e para desafiar as fronteiras do possível.

Contra a Lógica Neoliberal: Inclusão Como Resistência e Utopia

A inclusão desenhada sob a racionalidade neoliberal tende a operar de maneira limitada: serve, em última instância, à lógica do mercado, valorizando indivíduos a partir de seu potencial produtivo, de sua capacidade de adaptação e de sua utilidade para o sistema. O discurso meritocrático, a ênfase na eficiência e a obsessão pelos resultados tendem a mascarar desigualdades e transferir para os próprios sujeitos a responsabilidade por sua exclusão.

Para resistir a esse modelo, é preciso construir outra inclusão, mais radical, mais ousada e verdadeiramente democrática. Isso significa recolocar a dignidade humana, o respeito à diferença e o direito incondicional à educação no centro do projeto educativo. Uma inclusão que não tema desafiar as hierarquias, questionar privilégios, enfrentar as injustiças históricas e abrir caminhos para novas formas de solidariedade, participação e pertencimento.

Novos Horizontes: Práticas Emancipatórias e Compromisso Coletivo

Construir essa nova inclusão não é tarefa simples, mas é urgente. Exige coragem política, investimento em formação continuada, abertura ao diálogo com as famílias e as comunidades, e o fortalecimento de redes de apoio e práticas pedagógicas inovadoras. Implica reconhecer que a transformação da escola só será possível com a participação ativa de todos os seus sujeitos — alunos, professores, gestores, funcionários e familiares — em um projeto coletivo de construção do comum.

É necessário desenvolver práticas que promovam o protagonismo dos estudantes, respeitem seus ritmos e estilos de aprendizagem, valorizem a escuta e o diálogo, e rompam com lógicas punitivas e classificatórias. A escola democrática é aquela que se organiza para garantir a todos o direito de aprender, de participar e de transformar a realidade à sua volta.

Um Projeto em Movimento

A inclusão como projeto político é, por definição, movimento permanente. Não há modelos prontos nem respostas definitivas. O que há é o compromisso constante com a justiça, com a pluralidade e com a utopia de uma escola que acolhe, respeita e emancipa todos os sujeitos.

Em síntese, o desafio é grande, mas também é profundamente inspirador: construir uma outra inclusão, capaz de transformar não apenas o destino de indivíduos, mas toda a sociedade. Só assim a educação cumprirá, de fato, seu papel histórico de produzir cidadania, dignidade e justiça social para todos.

CAPITULO 5

A TECNOLOGIA COMO ELEMENTO DE TRANSIÇÃO DAS FASES DA VIDA HUMANA

Se eu fosse contar a minha própria história, ou até mesmo a história de todos nós, eu diria que ela pode ser lida através das tecnologias que criamos. Desde o momento em que um de nossos ancestrais pegou uma pedra e a lascou para transformá-la em ferramenta, começamos uma trajetória em que cada invenção não foi fruto do acaso, mas da necessidade. Sempre enfrentamos problemas concretos como caçar para sobreviver, proteger-nos do frio, comunicar-nos à distância e foi nesses desafios que nossa criatividade encontrou um campo fértil.

Percebo que a tecnologia nunca esteve à margem da vida humana. Ela não é apenas algo que usamos: ela molda o modo como vivemos. Cada vez que um problema foi superado com a ajuda de um invento, uma nova forma de existência se inaugurou. Foi assim quando aprendemos a dominar o fogo, o que não só nos deu calor e segurança, mas também nos possibilitou reunir-nos ao redor da chama, criando laços sociais e narrativas compartilhadas. Foi assim quando criamos a roda, que não apenas facilitou o transporte, mas redesenhou as possibilidades de comércio, de encontro e de mobilidade.

Na minha visão, cada tecnologia representa uma transição. O arado transformou a relação do homem com a terra, abrindo caminho para sociedades agrícolas estáveis. A imprensa revolucionou a forma como o conhecimento circula, rompendo barreiras do tempo e do espaço. O motor a vapor inaugurou uma nova fase, deslocando multidões do campo para as cidades e nos lançando na era industrial. A internet, por sua vez, não apenas acelera a comunicação, mas recria o espaço social em que nos movemos, com novas formas de identidade, trabalho e convivência.

O que mais me chama atenção nesse ciclo é que, quando um problema parece ser resolvido pela tecnologia, um novo surge em seu lugar, exigindo de nós novas respostas. Ao criar máquinas para facilitar o trabalho, enfrentamos o desafio do desemprego e da desigualdade. Ao desenvolvermos

redes digitais que aproximam pessoas, lidamos com a solidão, a desinformação e o excesso de estímulos. Essa é a dinâmica da nossa jornada: nunca chegamos a um ponto final. A cada passo tecnológico, iniciamos uma nova fase da nossa própria humanidade.

Por isso, quando penso no presente, percebo que estamos vivendo mais uma dessas grandes transições. A inteligência artificial, assim como tantas outras inovações no passado, não é apenas uma ferramenta, mas um motor de mudança. Ela nos obriga a refletir sobre o que significa ser humano em um mundo onde máquinas já conseguem aprender, criar e decidir.

Se a história da humanidade é a história de suas tecnologias, então a cada invenção também nos reinventamos. Não somos apenas seres que usam ferramentas; somos seres moldados por elas. E, nesse sentido, a tecnologia é muito mais do que invenção: ela é a própria travessia das fases da vida humana.

Quando me perguntam o que é tecnologia, eu gosto de pensar além da ideia comum de máquinas, computadores ou aparelhos modernos. Para mim, tecnologia é qualquer criação humana que surge como resposta a um desafio ou necessidade concreta. Ela pode ser algo simples, como uma pedra lascada, ou algo extremamente sofisticado, como um sistema de inteligência artificial. O que define a tecnologia não é apenas a complexidade do objeto, mas o fato de que ela é fruto da criatividade, do conhecimento acumulado e da capacidade humana de transformar o ambiente em que vive.

Desde os tempos mais antigos, a tecnologia esteve presente no cotidiano da humanidade. Quando os primeiros grupos aprenderam a usar o fogo, não estavam apenas se aquecendo: estavam reinventando sua forma de viver, de cozinhar, de se proteger e até de se reunir socialmente. O mesmo vale para a invenção da roda, que parece simples, mas possibilitou o transporte de cargas pesadas, a locomoção em longas distâncias e, mais tarde, as trocas comerciais que aproximaram povos diferentes.

A tecnologia, portanto, é um conjunto de soluções criadas para lidar com problemas práticos e, ao mesmo tempo, abrir caminhos para novas formas de organização social. Ela não está restrita às engenharias ou às grandes invenções, mas também aparece em técnicas, métodos e processos. A agricultura, por exemplo, foi uma tecnologia que transformou caçadores e

coletores em agricultores, permitindo o surgimento das primeiras cidades. A escrita, mais do que um sistema de registro, foi uma tecnologia que expandiu a memória humana e possibilitou a transmissão do conhecimento entre gerações.

No mundo atual, quando falo em tecnologia, não posso deixar de pensar em como ela se tornou parte da identidade humana. Os celulares, os computadores, as redes digitais e a inteligência artificial não são apenas ferramentas: eles remodelam a forma como nos comunicamos, trabalhamos e até como nós percebemos. Hoje, muitas vezes, acordamos e a primeira coisa que fazemos é interagir com uma tela. Isso mostra como a tecnologia deixou de ser apenas um recurso externo e se tornou parte da nossa vida íntima e cotidiana.

Mas é importante entender também que a tecnologia não é neutra. Cada invenção carrega intenções, interesses e consequências. Um martelo pode construir uma casa ou ser usado como arma; a energia nuclear pode iluminar cidades ou destruir nações. Por isso, refletir sobre o que é tecnologia significa também refletir sobre os valores humanos que a orientam.

Em resumo, eu diria que tecnologia é a expressão da nossa capacidade de criar soluções e de reinventar a própria existência. Ela é motor de transição histórica, elo entre o passado e o futuro, e um espelho de quem somos enquanto humanidade.

A tecnologia como resposta a problemas humanos.

Eu aprendi, pela própria vida, que a tecnologia não é apenas a marca do progresso das civilizações ou o produto sofisticado das indústrias modernas. Para mim, ela é, antes de tudo, a resposta concreta que os seres humanos constroem diante dos problemas que enfrentam. Cada invenção, cada adaptação, cada mecanismo que criamos nasce de uma necessidade real. Foi assim com o fogo para afastar o frio, com a roda para facilitar os deslocamentos, com a escrita para preservar a memória, e é assim hoje, quando sistemas digitais e inteligências artificiais tentam nos ajudar a lidar com a complexidade do mundo contemporâneo.

Essa ideia se confirma quando volto à minha própria história. Nasci em 1981, na cidade do Recife, em uma família simples, acostumada a acordar

cedo para o trabalho e enfrentar as dificuldades do dia a dia. Cresci com baixa visão, o que significava lidar com barreiras cotidianas que, para muitos, eram invisíveis: identificar placas de ônibus, acompanhar o quadro na escola, reconhecer pessoas à distância ou caminhar com segurança em ruas mal iluminadas. Cada uma dessas situações se tornava um desafio, e foi aí que percebi a presença da tecnologia, ainda que em formas rudimentares.

Minha família, sem recursos financeiros ou acesso a equipamentos modernos, precisou inventar caminhos. Mais luz nos cômodos de casa, estratégias de memorização para trajetos, adaptações improvisadas para leitura: tudo isso, mesmo sem manual ou patente, era tecnologia. Não aquela que nasce em laboratórios de ponta, mas aquela que brota da criatividade diante da falta. Cada gesto de cuidado se transformava em um recurso para garantir dignidade. E é por isso que digo que tecnologia não é apenas objeto: é método, é processo, é invenção coletiva para enfrentar a vida.

Ainda hoje, em pleno 2026, famílias pobres como a minha nos anos 1980 vivem esse dilema. Lutam para oferecer a seus filhos com deficiência o mínimo de condições para uma vida mais digna. E quando não encontram apoio suficiente no Estado ou acesso a aparelhos modernos, recorrem ao que têm em mãos: criam lupas improvisadas, destacam cores em paredes e móveis, recorrem à solidariedade comunitária. São tecnologias invisíveis, mas fundamentais. Elas revelam que o verdadeiro valor da tecnologia está em sua capacidade de gerar inclusão, de abrir caminhos onde antes havia barreiras.

Por outro lado, reconheço que, à medida que problemas são resolvidos por meio da tecnologia, novos surgem em seu lugar. O fogo que aquece pode queimar, a máquina que produz em série pode gerar desemprego, a rede que conecta também pode isolar. Esse ciclo mostra que a tecnologia nunca é neutra: ela carrega escolhas, intenções e consequências. Por isso, mais do que perguntar “o que podemos inventar?”, precisamos refletir “para quem e para quê inventamos?”.

Minha própria trajetória mostra como esse debate é urgente. O que antes dependia da engenhosidade doméstica, hoje pode ser mediado por leitores de tela, softwares de acessibilidade e ambientes digitais que me permitem estudar, trabalhar e me comunicar com autonomia. O problema continua o mesmo — lidar com os limites da visão —, mas as respostas

tecnológicas se multiplicaram. E, ainda assim, nem todos têm acesso a elas. Eis o dilema do nosso tempo: a tecnologia é, ao mesmo tempo, promessa de libertação e risco de aprofundar desigualdades.

Quando decidi escrever sobre a relação entre humanidade e tecnologia, minha intenção não foi apenas relatar invenções ou marcos históricos isolados. O que pretendo é conduzir você, leitor, por uma breve linha do tempo que mostre como cada transformação tecnológica alterou de forma profunda o mundo ao nosso redor. Quero que perceba que a tecnologia nunca surge por acaso: ela nasce como resposta a problemas humanos e, ao mesmo tempo em que resolve um desafio, abre portas para novas questões.

Do fogo às primeiras ferramentas de pedra, o que estava em jogo era a sobrevivência; da roda ao arado, a construção de sociedades mais estáveis; da imprensa ao motor a vapor, a disseminação do conhecimento e a aceleração da vida urbana; da internet à inteligência artificial, a reformulação da maneira como pensamos, nos comunicamos e até nos reconhecemos enquanto humanos. Cada etapa dessa linha do tempo não é apenas uma história sobre inventores e descobertas, mas sobre como nós, enquanto coletividade, fomos obrigados a nos reinventar diante das mudanças.

Minha justificativa, portanto, é simples: para compreender o presente e projetar o futuro, precisamos entender esse movimento contínuo de problema e resposta, de limite e possibilidade, que caracteriza a trajetória tecnológica da humanidade. Essa linha do tempo que apresento não é uma lista fria de acontecimentos, mas um convite à reflexão: cada avanço moldou sociedades inteiras, transformou culturas, reconfigurou a economia e redefiniu o que significa viver em comunidade. Se hoje falamos em inteligência artificial ou em redes digitais, é porque antes atravessamos séculos de invenções que pavimentaram esse caminho.

Assim, convido você a acompanhar essa jornada comigo. Ao percorrermos juntos essa breve linha do tempo, perceberemos que a tecnologia é muito mais do que uma ferramenta externa: ela é um motor de transição que nos obriga, a cada geração, a repensar quem somos e como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor.

Paleolítico:

- **Ferramentas de Pedra:** Durante o Paleolítico, os primeiros seres humanos desenvolveram ferramentas de pedra simples, como machados de mão, raspadores e lâminas. Essas ferramentas eram essenciais para caça, coleta de alimentos e construção de abrigos.
- **Domínio do Fogo:** O controle do fogo foi um dos avanços mais significativos do Paleolítico. O fogo fornecia calor, proteção contra predadores e possibilitava a preparação de alimentos, ampliando as opções dietéticas dos seres humanos.

Neolítico:

- **Agricultura e Sedentarização:** No Neolítico, os seres humanos começaram a praticar a agricultura e a domesticação de animais, o que levou à sedentarização e ao surgimento das primeiras comunidades agrícolas. A domesticação de plantas como trigo, cevada e legumes permitiu o cultivo regular de alimentos.
- **Desenvolvimento de Ferramentas de Pedra Polida:** Durante o Neolítico, houve uma transição das ferramentas de pedra lascada para as de pedra polida, como machados, foices e enxadas. Essas ferramentas eram mais eficientes e duráveis, facilitando as atividades agrícolas.

Idade dos Metais:

- **Metalurgia:** Na Idade dos Metais, os seres humanos começaram a utilizar metais como cobre, bronze e ferro para fazer ferramentas e armas. A metalurgia permitiu a produção de objetos mais duráveis, afiados e versáteis do que as ferramentas de pedra.

- **Aperfeiçoamento de Armas e Ferramentas:** Com o surgimento da metalurgia, surgiram armas e ferramentas mais avançadas, como espadas, lanças, arados e machados de metal. Isso teve um impacto significativo na agricultura, na guerra e nas atividades de fabricação.

A mecanização

Entendida como o uso de máquinas para realizar tarefas que anteriormente eram feitas manualmente, teve suas raízes na Revolução Industrial, iniciada na segunda metade do século XVIII na Inglaterra. Este processo caracterizou-se pela transição de métodos de produção artesanais e baseados no trabalho humano para métodos automatizados.

Características

- **Aumento da Produção:** A introdução de máquinas, como o tear mecânico e a máquina a vapor, permitiu um aumento significativo na produção de bens, especialmente têxteis, em um ritmo muito mais rápido do que o trabalho manual.

- **Eficiência e Redução de Custos:** A mecanização possibilitou a produção em massa, reduzindo o custo dos produtos e tornando-os mais acessíveis a uma parcela maior da população.

- **Transformação do Trabalho:** O trabalho manual foi substituído por operações de máquinas, o que exigiu novas habilidades dos trabalhadores e levou ao surgimento de uma classe operária.

- **Impacto Social e Econômico:** Enquanto a mecanização gerou riqueza e contribuiu para o crescimento econômico, também provocou deslocamentos sociais, com muitos trabalhadores perdendo seus empregos para as máquinas, contribuindo para as condições muitas vezes precárias das cidades industrializadas.

Comércio, expansão e globalização

O comércio, por sua vez, tem sido uma atividade humana desde a antiguidade, mas ganhou novas dimensões com a expansão marítima europeia no final do século XV e início do século XVI. A busca por rotas comerciais para as Índias e o Novo Mundo abriu caminho para o comércio global de bens, como especiarias, tecidos e metais preciosos.

Características

- **Intercâmbio Cultural e Econômico:** O comércio foi um veículo para o intercâmbio cultural entre diferentes partes do mundo, promovendo não apenas a circulação de bens, mas também de ideias, tecnologias e práticas culturais.

- **Colonialismo e Mercantilismo:** A era do comércio global coincidiu com o período do colonialismo europeu, onde o comércio foi frequentemente acompanhado pela exploração e dominação de territórios fora da Europa. O mercantilismo, que enfatizava a acumulação de riquezas pelas nações por meio do comércio, foi a política econômica dominante dessa era.

- **Desenvolvimento de Mercados e Instituições Financeiras:** O crescimento do comércio levou ao desenvolvimento de mercados mais sofisticados e instituições financeiras, como bancos e bolsas de valores, facilitando o financiamento do comércio e a expansão das economias.

- **Redes de Comércio e Globalização:** Ao longo dos séculos, o comércio contribuiu para a formação de redes comerciais complexas que ligam mercados locais a sistemas econômicos globais, pavimentando o caminho para a globalização econômica.

Interação entre Mecanização e Comércio

A mecanização e o comércio estão intrinsecamente ligados, pois os avanços na tecnologia de produção permitiram a produção em massa de bens para o comércio, enquanto a expansão do comércio incentivou a inovação

tecnológica e a mecanização para atender à crescente demanda por produtos. Juntos, eles impulsionaram mudanças significativas nas estruturas econômicas e sociais, levando ao mundo moderno industrializado e globalizado em que vivemos hoje.

VAPOR E FERROVIAS.

A era do vapor e o desenvolvimento das ferrovias foram marcos fundamentais nas fases tecnológicas da história, desencadeando transformações profundas na sociedade, na economia e na organização espacial das regiões por onde se expandiram. Essas inovações estão no cerne da Primeira Revolução Industrial, iniciada no final do século 18, e se estenderam pelo século 19, pavimentando o caminho para a modernização global.

A Era do Vapor, Invenção e Desenvolvimento

A máquina a vapor, aprimorada por James Watt na segunda metade do século 18, foi o motor que impulsionou a Revolução Industrial. Originalmente desenvolvida para bombear água das minas de carvão, sua aplicabilidade foi rapidamente expandida para outros domínios, como as fábricas e os meios de transporte.

Características

- **Eficiência Energética:** A máquina a vapor transformou a produção ao permitir o uso do carvão como fonte de energia, mais eficiente e abundante do que as fontes anteriores, como a água e a tração animal.
- **Flexibilidade de Localização:** Diferentemente dos moinhos d'água, as fábricas movidas a vapor não precisavam estar localizadas próximo a rios ou correntes de água, permitindo maior liberdade na escolha de locais para instalações industriais.

- **Aumento da Produção:** A potência e a continuidade operacional das máquinas a vapor possibilitaram um aumento significativo na produção industrial, superando em muito a capacidade do trabalho humano ou animal.

Ferrovias, Surgimento e Expansão

O desenvolvimento das ferrovias foi uma consequência direta da inovação da máquina a vapor. A primeira ferrovia de passageiros e carga de sucesso foi a Stockton-Darlington, inaugurada em 1825 na Inglaterra, seguida pela linha Liverpool-Manchester em 1830. A partir daí, a construção de ferrovias se espalhou rapidamente pela Europa, Estados Unidos e outras partes do mundo.

Características

- **Transporte Rápido e Confiável:** As ferrovias permitiram o transporte rápido e em larga escala de pessoas e mercadorias, reduzindo significativamente os tempos de viagem e os custos de transporte.

- **Integração de Mercados:** Ao conectar regiões distantes, as ferrovias facilitaram a integração dos mercados nacionais e internacionais, estimulando o comércio e a especialização produtiva.

- **Estímulo à Industrialização:** A demanda por materiais de construção ferroviária, como aço e carvão, impulsionou a industrialização desses setores. Além disso, a facilidade de transporte estimulou o crescimento de indústrias dependentes de matérias-primas distantes ou mercados consumidores.

- **Transformação Social e Territorial:** As ferrovias tiveram um impacto profundo na organização do espaço, promovendo a urbanização e a transformação das paisagens rurais. Facilitaram também a mobilidade das pessoas, influenciando padrões de migração e a expansão urbana.

Impacto Conjunto

A combinação da máquina a vapor com o desenvolvimento das ferrovias constituiu a espinha dorsal da Primeira Revolução Industrial, alterando irreversivelmente o curso da história humana. Essas inovações não apenas revolucionaram os modos de produção e transporte, mas também tiveram impactos duradouros na estrutura social, na economia mundial e na relação do homem com o ambiente. A era do vapor e das ferrovias marcou o início da modernidade, caracterizada pela capacidade humana de alterar em grande escala e com rapidez sem precedentes tanto os ecossistemas naturais quanto os sistemas sociais.

ELETRICIDADE E O MOTOR A COMBUSTÃO

A eletricidade e o motor a combustão são duas inovações tecnológicas que marcaram profundamente as transições tecnológicas ao longo da história, impulsionando a Segunda Revolução Industrial no final do século 19 e início do século 20. Ambas as tecnologias transformaram a sociedade, a economia e a cultura de maneiras fundamentais, remodelando a vida cotidiana, os modos de produção e os sistemas de transporte.

Eletricidade, Desenvolvimento e Aplicação

A eletricidade foi progressivamente compreendida e aplicada ao longo do século 19, com figuras notáveis como Michael Faraday, Nikola Tesla e Thomas Edison contribuindo para seu desenvolvimento. A invenção do dínamo, que permitia a geração de eletricidade em larga escala, e a subsequente criação de redes elétricas transformaram a eletricidade em uma fonte de energia prática e amplamente acessível.

Características

- **Flexibilidade e Versatilidade:** A eletricidade pode ser usada em uma variedade de aplicações, desde iluminação até propulsão de motores, aquecimento, refrigeração e eletrônicos, tornando-a extremamente versátil.

- **Eficiência Energética:** Comparada com fontes de energia anteriores, como a combustão direta de combustíveis fósseis, a eletricidade permitiu uma utilização mais eficiente e controlada da energia.

- **Transformação dos Ambientes Doméstico e Industrial:** A eletrificação dos lares e das fábricas mudou radicalmente a vida cotidiana e os processos de produção, introduzindo aparelhos elétricos, melhorando a iluminação e aumentando a produtividade industrial.

- **Desenvolvimento de Novas Tecnologias:** A disponibilidade de eletricidade possibilitou o desenvolvimento e a difusão de inúmeras tecnologias, incluindo telecomunicações, rádio, televisão e, mais tarde, computadores e internet.

Motor a Combustão, Invenção e Evolução

O motor a combustão interna, que converte energia química de combustíveis em energia mecânica, foi desenvolvido na segunda metade do século 19. A invenção de motores práticos e eficientes por Nikolaus Otto e Rudolf Diesel representou um avanço significativo, permitindo o desenvolvimento de veículos automotores, aeronaves e uma variedade de maquinários.

Características

- **Mobilidade:** O motor a combustão possibilitou a criação de sistemas de transporte pessoal e comercial independentes de trilhos ou rotas fixas, como automóveis, motocicletas e aviões.

- **Aumento do Alcance e Velocidade de Transporte:** Veículos motorizados permitiram um transporte mais rápido e eficiente de pessoas e mercadorias, transformando as relações comerciais e sociais.

- **Dependência de Combustíveis Fósseis:** A operação dos motores a combustão depende da queima de combustíveis fósseis, como gasolina e diesel, o que levou a preocupações ambientais devido à poluição e à contribuição para as mudanças climáticas.

- **Impacto Global:** A difusão do motor a combustão teve um impacto profundo no desenvolvimento urbano, na geopolítica (devido à demanda por petróleo) e na cultura, simbolizando a mobilidade e a liberdade pessoal.

Impacto Conjunto

A eletricidade e o motor a combustão, juntos, foram fundamentais para a Segunda Revolução Industrial, marcando o início de uma era de inovações tecnológicas que continuam a evoluir até hoje. Enquanto a eletricidade transformou a vida doméstica, a produção industrial e a comunicação, o motor a combustão revolucionou o transporte, moldando o desenvolvimento urbano e as dinâmicas sociais. Essas tecnologias não apenas promoveram avanços econômicos e melhorias na qualidade de vida, mas também levantaram desafios ambientais significativos, os quais as sociedades contemporâneas ainda estão tentando resolver.

ELETRÔNICA E AVIAÇÃO

A eletrônica e a aviação são duas áreas tecnológicas que marcaram profundamente o século 20, representando avanços significativos que transformaram a comunicação, o entretenimento, a defesa e o transporte. Ambas as áreas não apenas refletem o progresso técnico alcançado durante esse período, mas também moldaram a globalização, encurtando distâncias e conectando o mundo de maneiras anteriormente inimagináveis.

Eletrônica, Desenvolvimento e Aplicação

A eletrônica, centrada no desenvolvimento e aplicação de dispositivos e circuitos para controlar o fluxo de elétrons ou outras partículas carregadas, experimentou um crescimento explosivo no século 20, especialmente após a invenção do transistor em 1947. Esse avanço permitiu a miniaturização e o aumento da eficiência dos dispositivos eletrônicos, pavimentando o caminho para a revolução dos microchips e da computação na segunda metade do século.

Características

- **Miniaturização:** A capacidade de produzir dispositivos cada vez menores e mais eficientes, como microprocessadores, transformou a indústria da computação, telecomunicações e eletrônicos de consumo.

- **Digitalização:** A transição da tecnologia analógica para a digital permitiu o desenvolvimento de computadores, dispositivos móveis e a internet, revolucionando a maneira como armazenamos, processamos e compartilhamos informações.

- **Interconectividade:** A evolução da eletrônica possibilitou a criação de redes globais, como a internet, transformando radicalmente a comunicação, o comércio e o acesso à informação.

- **Aplicações Diversificadas:** A eletrônica está presente em praticamente todos os aspectos da vida moderna, incluindo saúde, automotivos, entretenimento, e muito mais, evidenciando sua versatilidade e impacto.

Aviação, Início e Evolução

A aviação decolou no início do século 20, com o primeiro voo motorizado dos irmãos Wright em 1903. Desde então, a aviação evoluiu de pequenas aeronaves de madeira e lona para jatos comerciais capazes de transportar centenas de passageiros através dos oceanos e continentes.

Características

- **Desenvolvimento Tecnológico Contínuo:** A aviação viu avanços significativos em aerodinâmica, materiais, sistemas de propulsão e eletrônica de voo, permitindo voos mais seguros, rápidos e eficientes.

- **Globalização do Transporte:** A capacidade de viajar rapidamente entre países e continentes tornou o mundo mais acessível, promovendo o intercâmbio cultural, econômico e político.

- **Impacto na Defesa e Exploração Espacial:** A aviação militar evoluiu paralelamente à aviação civil, com aeronaves desempenhando papéis cruciais em conflitos globais. Além disso, a tecnologia aeroespacial derivada da aviação impulsionou a exploração do espaço.

- **Desafios Ambientais e de Sustentabilidade:** O crescimento da aviação também levantou preocupações sobre o impacto ambiental, especialmente em termos de emissões de carbono, incentivando pesquisas em tecnologias de voo mais limpas e eficientes.

Impacto Conjunto

A eletrônica e a aviação, juntas, exemplificam a incrível capacidade humana de inovar e superar limites. A eletrônica revolucionou a maneira como vivemos, trabalhamos e nos comunicamos, enquanto a aviação encurtou distâncias, tornando possível a interconexão global em uma escala sem precedentes. Ambas as áreas continuam a evoluir, enfrentando desafios como a necessidade de sustentabilidade e a integração de novas tecnologias, como a inteligência artificial e os sistemas autônomos, prometendo continuar a moldar o futuro da sociedade humana.

O DIGITAL 1950

A chegada da era digital na década de 1950 marcou um ponto de virada na história tecnológica, iniciando uma revolução que transformaria radicalmente a sociedade, a economia e a cultura ao redor do mundo. Esta transição para o digital é caracterizada pelo desenvolvimento e adoção de

tecnologias baseadas em sistemas digitais, substituindo os métodos analógicos e mecânicos anteriores. Vamos explorar as características principais e os desenvolvimentos significativos dessa época.

Desenvolvimento de Computadores Digitais

A década de 1950 testemunhou o surgimento dos primeiros computadores digitais. Máquinas como o UNIVAC I (Universal Automatic Computer), introduzido em 1951, representaram os primeiros passos na computação digital comercial. Estes computadores eram capazes de processar dados e realizar cálculos a velocidades até então inimagináveis, utilizando o sistema binário de zeros e uns.

Transistores e Miniaturização

Um marco crucial foi a invenção do transistor em 1947, mas foi na década de 1950 que seu impacto na tecnologia digital começou a ser plenamente realizado. Os transistores substituíram as válvulas de vácuo, permitindo a criação de computadores mais pequenos, rápidos, confiáveis e eficientes em termos energéticos. Isso pavimentou o caminho para a miniaturização de componentes eletrônicos e o desenvolvimento subsequente de circuitos integrados na década de 1960.

Armazenamento e Processamento de Dados

As técnicas de armazenamento digital também sofreram avanços significativos. Dispositivos de armazenamento, como fitas magnéticas e, posteriormente, discos rígidos, começaram a ser utilizados para armazenar grandes quantidades de dados de forma compacta e acessível, facilitando o processamento de informações complexas.

Linguagens de Programação

A criação de linguagens de programação de alto nível, como FORTRAN (1957) e COBOL (1959), simplificou a programação de computadores, tornando-a mais acessível e menos dependente de conhecimento especializado em hardware. Isso ampliou significativamente as aplicações de computadores em pesquisa científica, engenharia e negócios.

Comunicação e Redes

Embora as redes de computadores, como as conhecemos hoje, só se desenvolvessem nas décadas seguintes, a década de 1950 lançou as bases para a comunicação digital. Os conceitos iniciais de compartilhamento de informações e de recursos computacionais entre máquinas começaram a ser explorados, levando eventualmente ao desenvolvimento da ARPANET no final dos anos 1960, precursora da internet.

Impacto Sociocultural e Econômico e Transformação dos Setores

A digitalização começou a transformar setores como a defesa, a pesquisa científica e a gestão empresarial. As capacidades de processamento de dados dos computadores digitais permitiram avanços significativos em áreas como a simulação nuclear, a codificação e decodificação de informações para comunicações seguras e a análise de grandes conjuntos de dados para a tomada de decisões empresariais.

Mudança no Trabalho e na Sociedade

Os computadores digitais também começaram a mudar a natureza do trabalho, introduzindo a automação de tarefas que anteriormente requeriam processamento manual de dados. Isso não só aumentou a eficiência e a produtividade, mas também levou à criação de novas profissões e ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à computação e análise de dados.

A chegada do digital na década de 1950 foi apenas o início de uma revolução contínua que se aceleraria nas décadas seguintes, levando à era da

informação em que vivemos hoje. Este período estabeleceu os fundamentos sobre os quais a moderna sociedade digital seria construída, destacando a importância da inovação e da adaptação tecnológica.

HARDWARE E SOFTWARE

A década de 1990 foi um período crucial para a tecnologia da informação, marcado pela popularização do hardware e do software, que transformou a computação de uma ferramenta especializada para uma parte essencial da vida cotidiana de pessoas em todo o mundo. Vários fatores contribuíram para esta transformação, incluindo avanços tecnológicos, mudanças econômicas e o desenvolvimento da Internet. Este período viu a consolidação do computador pessoal (PC) como um dispositivo doméstico comum, além do início da era da Internet, que revolucionou a maneira como as pessoas e as empresas se comunicam, compartilham informações e fazem negócios.

Popularização do Hardware, Computadores Pessoais Acessíveis

Os anos 90 testemunharam uma redução significativa no custo e um aumento na capacidade dos PCs, tornando-os acessíveis para um público mais amplo. Empresas como a Apple, IBM, e especialmente a Microsoft com seus parceiros fabricantes de PCs, desempenharam papéis cruciais na popularização dos computadores pessoais.

Avanços em Tecnologia de Microprocessadores

A introdução de microprocessadores mais poderosos, como a família Intel Pentium, lançada em 1993, permitiu que os computadores pessoais executassem tarefas complexas e executivos de software mais sofisticados, melhorando a experiência do usuário e expandindo suas capacidades.

Mobilidade e Conectividade

O final dos anos 90 também viu o surgimento dos primeiros laptops verdadeiramente portáteis e práticos, juntamente com o desenvolvimento de tecnologias de rede, incluindo o Wi-Fi (IEEE 802.11), que começou a permitir uma conectividade sem fio conveniente.

Popularização do Software,ou seja, Sistemas Operacionais Gráficos

A interface gráfica do usuário (GUI) tornou-se padrão, com o Windows 95 da Microsoft sendo um marco significativo que oferecia uma interface amigável e maior facilidade de uso, estimulando a adoção em massa de PCs.

Software de Produtividade e Entretenimento

Aplicativos de produtividade, como o Microsoft Office, tornaram-se onipresentes em ambientes domésticos e de trabalho, enquanto os jogos de computador avançaram significativamente em termos de gráficos e jogabilidade, tornando-se uma indústria de entretenimento de massa.

Desenvolvimento da Internet e do World Wide Web

A popularização da Internet e do World Wide Web transformou o software e os serviços online. Navegadores da web, como o Netscape Navigator, e mais tarde o Internet Explorer, tornaram-se portais para um vasto universo de informações, comércio eletrônico e comunicação. A criação do protocolo HTTP e da linguagem HTML facilitou a publicação e o acesso a páginas da web, estabelecendo a base para a internet moderna.

Impacto Sociocultural e a Democratização do Acesso à Informação

A popularização do hardware e software nos anos 90 democratizou o acesso à informação, transformando a educação, o jornalismo e o entretenimento. A capacidade de acessar informações de qualquer lugar do

mundo alterou fundamentalmente a maneira como as pessoas aprendem, se informam e interagem.

Emergência de Novas Indústrias

O crescimento da Internet e das tecnologias digitais deu origem a novas indústrias e modelos de negócios, incluindo comércio eletrônico, publicidade online e a economia digital em geral. Empresas como Amazon e eBay, fundadas nessa década, são exemplos de como a tecnologia transformou o comércio.

A década de 1990 foi, portanto, um período de transição crucial, estabelecendo as bases para a era digital em que vivemos hoje. A popularização do hardware e software durante este tempo não apenas transformou a tecnologia em uma ferramenta cotidiana para bilhões de pessoas, mas também estabeleceu o palco para as inovações do século XXI, incluindo a expansão da internet, o advento dos smartphones e o desenvolvimento da inteligência artificial e da computação em nuvem.

Quando os fatos mudam o mundo.

Como educador, aprendi que “fato histórico” não é uma data para decorar, mas um acontecimento documentado que ganha sentido quando investigo causas, contextos e consequências. Um fato pode ser um estalo um decreto, uma guerra, uma invenção ou a face visível de um processo mais longo, como uma transformação econômica ou cultural. Ele se torna histórico quando consigo demonstrar que aconteceu, com fontes confiáveis, e explicar por que mudou a vida das pessoas. Por isso, sempre que estudo um episódio do passado, procuro responder, numa mesma linha de raciocínio, o que ocorreu, como sei que ocorreu, por que ocorreu, o que mudou depois dele e quem foi beneficiado, prejudicado ou simplesmente silenciado nas narrativas tradicionais.

Quando olho a longa duração da humanidade, alguns fatos funcionam como dobradiças do tempo. A Revolução Agrícola, por exemplo, tirou grupos humanos do nomadismo e inaugurou aldeias, cidades e governos. Ao produzir alimento e não apenas coletá-lo criamos excedentes, especializamos o

trabalho e erguemos hierarquias e burocracias. Logo adiante, a invenção da escrita transformou memória em registro e o registro em poder: leis, contabilidade, impostos, teologia, ciência e comércio passaram a viajar no tempo e no espaço com mais estabilidade. Séculos depois, a imprensa de tipos móveis barateou a cópia de livros e panfletos, acelerando a circulação de ideias, abrindo caminho para reformas religiosas, debates públicos e uma cultura letrada que ampliou a crítica e a curiosidade.

Outro abalo profundo foi o chamado “encontro” entre europeus e as Américas, que considero melhor descrever como choque de mundos. Houve conquista, epidemias, escravização de africanos e uma integração forçada de ecossistemas e economias que reconfigurou demografia, alimentação e cultura em escala planetária. Esse fato só é bem compreendido quando, além dos documentos europeus, escuto as vozes dos povos originários e das diásporas africanas, percebendo perdas, resistências e reinvenções que a narrativa clássica muitas vezes apaga. Já no século XVIII e XIX, a Revolução Industrial reposicionou a energia do músculo para a máquina e o carvão, e depois para o petróleo e a eletricidade. Fábricas, horários rígidos, salários e consumo de massa reorganizaram o cotidiano, enquanto novas desigualdades, movimentos trabalhistas e legislações sociais mostraram que cada avanço técnico abre um conflito ético e político sobre quem paga a conta e quem colhe os frutos.

No mesmo arco, a Revolução Francesa espalhou uma linguagem poderosa cidadania, direitos, separação de poderes, laicidade que atravessou constituições mundo afora, inclusive influenciando debates brasileiros ao longo do século XIX e XX. A abolição da escravidão, por sua vez, foi um marco jurídico indispensável e, ao mesmo tempo, um ponto de partida incompleto: sem reparação e inclusão efetiva, persistiram o racismo estrutural e as barreiras de acesso a direitos, exigindo que movimentos negros e aliados continuassem a luta para transformar lei em vida concreta. Em 1945, o fim da Segunda Guerra e a era nuclear nos colocaram diante de um risco inédito: a possibilidade de autodestruição em poucos minutos. A resposta institucional — ONU, declarações de direitos humanos, acordos — conviveu com a corrida armamentista e tecnológica, lembrando que progresso científico sem ética pode virar ameaça.

Do fim do século XX em diante, a microeletrônica, a internet e, depois, o smartphone conectaram bilhões de pessoas em rede. Ganhos de comunicação e acesso à informação vieram acompanhados de novos desafios: plataformas mediando nossa atenção, dados transformados em negócio, trabalho remoto e educação a distância convivendo com desinformação e vigilância. A pandemia de COVID-19 escancarou esse quadro: um vírus antigo em um mundo hiperconectado paralisou cadeias produtivas, levou escolas e escritórios para o digital de emergência, colocou a ciência sob holofotes e expôs desigualdades que já existiam. Ficou claro que sistemas resilientes precisam de pesquisa séria, políticas públicas coordenadas e uma cultura de solidariedade que não se improvise apenas em tempos de crise.

Com o tempo, elaborei alguns critérios simples para reconhecer quando um fato “vira a chave” da sociedade. Primeiro, a escala: ele toca muita gente ou áreas vitais como energia, alimento, comunicação e poder. Segundo, a duração: suas consequências persistem na forma de instituições, leis, hábitos e tecnologias. Terceiro, a transversalidade: ele atravessa economia, política, cultura, ciência e ambiente ao mesmo tempo. Quarto, a simbologia: inaugura uma linguagem nova — direitos, risco nuclear, cidadania digital que rearruma a maneira como pensamos o mundo. Quando um acontecimento preenche esses quatro pontos, consigo enxergar sua força de reorganizar trajetórias, não por autoridade do livro, mas porque seus efeitos aparecem e se deixam medir no cotidiano.

Para não me perder na “versão única” dos vencedores, cruzo fontes primárias e secundárias e, sobretudo, busco as vozes que a historiografia tradicional silenciou: mulheres, povos originários, população negra, pessoas com deficiência, trabalhadores. Também separo memória de História: a memória é vital para identidades e pertencimentos; a História precisa de método, crítica e evidências. Essa distinção não diminui a dor ou a dignidade de ninguém; apenas me obriga a argumentar com base em provas, reconhecendo que toda prova tem contexto, autoria e intenção.

Na prática da escola, da comunidade e da gestão pública, transformo esse olhar em um roteiro contínuo. Reconstruo a linha do tempo de cada fato, observando seus impactos no curto, médio e longo prazo; mapeio efeitos

simultâneos em economia, política, cultura, ciência/tecnologia, ambiente e direitos; avalio quem ganhou e quem perdeu e que reparações foram ou ainda são necessárias; comparo duas ou mais fontes para entender ênfases e omissões; e conecto o passado ao presente, perguntando como esse fato ajuda a explicar desigualdades, mudanças climáticas, racismo ou dilemas da privacidade digital. Esse exercício tira o estudo da História do lugar da nostalgia e o coloca no terreno das escolhas: ao reconhecer as chaves que já giraram, fico mais atento às chaves que estão girando agora, e mais responsável pelo tipo de futuro que, junto com meus alunos e minha comunidade, eu quero construir.

Quando o Século XXI Me Colocou Contra a Parede

A segunda década do século XXI foi, para mim, um período de profundas transformações, e também de grandes angústias. Olhando para trás, percebo que vivi, ali, uma espécie de “tempo dobrado”: por fora, parecia só mais um professor de escola particular, cumprindo cronogramas, aplicando simulados, preocupado com resultados do ENEM. Mas por dentro, algo maior estava se desenrolando. Era uma inquietação crescente, quase física, que começou a se manifestar em forma de crises de pânico. No início, nem eu mesmo compreendia exatamente do que estava fugindo ou o que me assustava tanto.

A verdade é que o mundo, naquela época, estava mudando de uma forma silenciosa, mas avassaladora. Era como se estivéssemos todos em um barco aparentemente estável, mas, sob a superfície, a correnteza já tinha mudado de direção, e ninguém percebeu. Os smartphones se multiplicavam, as redes sociais mudavam hábitos e formas de pensar, a inteligência artificial começava a sair dos filmes de ficção científica para o cotidiano. O modo de trabalhar, de se informar, de se relacionar, tudo estava em mutação acelerada. No entanto, dentro das escolas, principalmente naquela em que eu lecionava, parecia que ainda reinava o século passado.

Foi nesse cenário que eu, já atravessando minhas próprias fragilidades emocionais, comecei a enxergar a escola não como um espaço de formação integral, mas como uma linha de produção. A lógica era simples: preparar alunos para obter as maiores notas possíveis no ENEM, cumprir

metas, gerar estatísticas, alimentar o marketing escolar. Havia treinamentos para os professores aprenderem a “treinar” cérebros, como se estivéssemos diante de uma fábrica de peças, e não de pessoas com histórias, sonhos e potencial criativo. A meta não era formar cidadãos capazes de pensar criticamente o mundo em transformação, mas sim garantir vagas em universidades, de preferência públicas, para alimentar o prestígio da instituição.

Lembro vividamente de como esse modelo foi me adoecendo. A rotina era sufocante, os conteúdos engessados, os simulados infinitos. E o mais assustador era perceber que poucos, ali, pareciam questionar essa lógica. Aos poucos, comecei a me sentir um estrangeiro dentro da própria sala de aula. Era como se eu enxergasse algo que os outros não queriam ver: que o verdadeiro papel da escola não é fabricar aprovados, mas sim criar espaços de transformação humana, intelectual, ética e social. E que, ao ignorar os avanços tecnológicos e o novo jeito de estar no mundo, aquela escola estava matando possíveis mentes inovadoras antes mesmo que elas pudessem florescer.

Durante as crises de pânico, eu questionava: “Será que sou só eu que não me encaixo?” Mas, olhando além dos muros da escola, via que o mundo real exigia pessoas capazes de resolver problemas, de trabalhar em equipe, de aprender continuamente, de conviver com a incerteza e a velocidade das mudanças. A escola, do jeito que estava, parecia preparar para um passado que não voltaria mais.

Esses anos foram duros, mas também me despertaram. Comecei a estudar, a buscar alternativas, a tentar criar, dentro do possível, pequenas “ilhas de experimentação” nas minhas aulas mesmo que discretamente. Aprendi, na dor, que uma educação míope, voltada só para resultados imediatos e para a repetição de fórmulas, pode até garantir números bonitos, mas impede o surgimento de verdadeiras mentes transformadoras. E que, se queremos formar sujeitos preparados para o mundo tecnológico, complexo e imprevisível do século XXI, precisamos romper com a lógica da linha de produção e valorizar o humano em sua totalidade.

Primavera Árabe: A Fronteira Invisível Entre Dois Séculos

Quando olhamos para a História, há momentos em que tudo parece mudar de uma só vez, como se o mundo antigo terminasse e um novo mundo começasse a surgir, mesmo que sem anúncios oficiais, datas comemorativas ou fogos de artifício. A Primavera Árabe, iniciada no final de 2010, é um desses momentos-limite, uma espécie de fronteira que separa o século XX do XXI. Mais do que uma sucessão de protestos ou uma série de revoltas em países do Norte da África e do Oriente Médio, ela é símbolo do esgotamento de uma lógica do passado e do nascimento de uma nova era social, política e tecnológica.

O Que Foi a Primavera Árabe?

A Primavera Árabe foi um conjunto de manifestações populares, revoltas e protestos que se espalharam rapidamente pelo mundo árabe a partir de dezembro de 2010, começando na Tunísia e alcançando países como Egito, Líbia, Síria, Bahrein e Iêmen. O estopim foi o ato desesperado de um jovem vendedor tunisiano chamado Mohamed Bouazizi, que, após ter suas mercadorias confiscadas pela polícia e ser humilhado publicamente, ateou fogo ao próprio corpo em protesto contra a repressão e a falta de oportunidades. Seu gesto extremo se tornou símbolo de um grito coletivo contra a opressão, a pobreza, o desemprego e os regimes autoritários que, em muitos casos, já estavam no poder há décadas.

A velocidade com que as revoltas se espalharam surpreendeu o mundo. Milhões de pessoas foram às ruas, exigindo liberdade, justiça social e o fim de governos ditatoriais. Alguns regimes ruíram em poucos dias, como no Egito e na Tunísia; outros mergulharam em longos e dolorosos conflitos civis, como na Síria e na Líbia. Mas o impacto da Primavera Árabe foi além das fronteiras de cada país: ela expôs os limites de um modelo político herdado do século XX, forjou novas formas de luta social e mostrou que a tecnologia, especialmente as redes sociais, seria a protagonista das grandes transformações do século XXI.

Durante muito tempo, me perguntei se era só comigo. Se talvez eu estivesse exagerando, vendo sinais onde não existiam, ou acreditando demais na força de tecnologias que, à primeira vista, pareciam apenas brinquedos

caros ou modas passageiras. Mas foi acompanhando a Primavera Árabe que finalmente percebi: eu não estava louco. O mundo, de fato, estava mudando diante dos meus olhos, e mudando de uma forma profunda, quase irreversível.

No final de 2010 e início de 2011, assisti atônito às imagens que vinham do Norte da África e do Oriente Médio. Povos inteiros, por décadas silenciados por regimes opressivos, de repente ganhavam voz, rosto e história. E não era mais a grande imprensa, os velhos canais de televisão ou os porta-vozes oficiais que filtravam e decidiam o que o mundo deveria ver. Pela primeira vez, eram os próprios cidadãos — muitas vezes jovens, anônimos, desconhecidos até então — que registravam, filmavam, postavam e transmitiam, em tempo real, cada passo de sua luta. A verdade bruta, sem cortes nem maquiagem, circulava pelo planeta a partir das pequenas câmeras de celulares e das conexões instáveis de internet.

Lembro bem de como isso me impactou. Tinha a sensação de que uma nova linguagem estava nascendo, diante de todos nós. Os smartphones, com suas câmeras integradas, já não eram apenas ferramentas para tirar selfies ou gravar vídeos de festas. Nas mãos de uma população conectada e insatisfeita, tornaram-se armas de denúncia, mobilização, resistência. Surgiam, ali, as primeiras comunidades digitais que iam além do entretenimento: eram espaços de organização, troca de informação, construção de estratégias e, acima de tudo, de solidariedade global. Alguém postava um vídeo de repressão em Túnis, e em questão de minutos aquilo era visto, compartilhado, discutido em Cairo, Paris, Nova York ou São Paulo.

Não foram poucos os momentos em que, ao ver a rapidez e a força desses movimentos, me peguei pensando: “Isso nunca seria possível no século XX”. No passado, regimes opressivos conseguiam controlar o fluxo de informação, censurar, prender jornalistas, distorcer a realidade. Agora, uma rede invisível feita de milhares, depois milhões de celulares e contas em redes sociais tornava quase impossível esconder o que acontecia. Bastava uma faísca, uma imagem chocante, uma convocação em um grupo de Facebook, e as ruas se enchiam. O poder já não era vertical, mas horizontal, distribuído, caótico, imprevisível.

Foi quando entendi que a Primavera Árabe era muito mais do que uma onda de protestos ou uma crise regional. Era o início de uma era. O século

XXI, finalmente, estava começando. E seu principal símbolo não era uma bandeira nacional ou uma ideologia, mas sim a possibilidade de pessoas comuns, munidas de tecnologia acessível, derrubarem anos — às vezes décadas — de opressão. Não havia precedentes históricos para o que estávamos vivendo. Era o fim do monopólio da informação, o fim do silêncio imposto pelo medo, o fim do mundo analógico onde tudo era lento, filtrado, distante.

Digo, sem medo de errar, que ali surgia uma nova linguagem, uma nova gramática social, baseada em imagens capturadas e compartilhadas em tempo real, hashtags, transmissões ao vivo, correntes de solidariedade digital. E, se antes a história era escrita pelos “vencedores” ou pelos donos do poder, agora cada pessoa com um smartphone se tornava, ao menos por um instante, autora de sua própria narrativa. Essa multiplicidade de vozes caótica, imperfeita, mas incontável — redefinia o próprio sentido de comunidade, de cidadania, de resistência.

Por tudo isso, não posso deixar de ver a Primavera Árabe como a fronteira real que separa o velho do novo. Ali, não apenas regimes caíram; caiu também a ilusão de que a história seria sempre controlada por poucos. E, mesmo com os retrocessos e tragédias posteriores, ficou a certeza de que o século XXI, com seus desafios e possibilidades, já não podia mais ser ignorado. Vivemos, ali, o nascimento de uma sociedade em rede, onde a verdade se encontra nas mãos de quem souber manipular essas novas tecnologias e entender a lógica dos algoritmos das redes sociais.

O Educador Que a Primavera Árabe Despertou

Sou formado em História. Desde cedo, aprendi a olhar para os fatos não como registros mortos, mas como pontos de partida para entender consequências, antecipar mudanças e perceber o fluxo da sociedade. Minha formação me ensinou que nada é fixo: tudo está em movimento. Por isso, sempre tentei ser um educador atento ao meu tempo, disposto a ler as entrelinhas dos acontecimentos e a preparar meus alunos para o futuro, não apenas para repetir fórmulas do passado.

Eu, educador, não podia mais chegar na escola fingindo que nada tinha mudado. Não fazia sentido repetir, como um ritual vazio, as velhas aulas

expositivas, baseadas apenas na transmissão unilateral de conteúdo. A partir da Primavera Árabe, ficou evidente que as tecnologias digitais, os smartphones e as redes sociais criavam novos modos de aprender, de se informar, de se engajar no mundo. As velhas metodologias estavam, para mim, na UTI, sem chance de recuperação. As linguagens que começavam a dominar o cotidiano dos alunos surgiam bem debaixo dos nossos olhos, exigindo uma educação mais interativa, colaborativa, aberta ao diálogo e à construção coletiva do saber.

No entanto, foi justamente aí que me deparei com a barreira mais dura. Quem controla as escolas particulares e, de forma não muito diferente, as políticas educacionais das escolas públicas, parecia fazer questão de dar as costas para o futuro. Era como se os gestores olhassem apenas pelo retrovisor, agarrados a um passado que, para mim, estava sendo definitivamente soterrado pelas transformações tecnológicas.

Passei a viver, então, uma espécie de conflito silencioso. Eu falava sobre a necessidade de renovar métodos, de trazer a linguagem digital para dentro da sala, de preparar os alunos para lidar com a informação em rede, com o pensamento crítico, com a colaboração. Mas, para os donos da escola em que lecionei por mais de dez anos, eu é que estava me tornando obsoleto. Eles queriam apenas que eu seguisse o roteiro, cumprisse o cronograma, focasse no ENEM e mantivesse o status da escola no marketing. A criatividade, a experimentação e o olhar para o futuro eram vistos como ameaças à “ordem” da rotina escolar.

A ironia é que, enquanto o mundo se reinventava a olhos vistos, eu fui sendo visto cada vez mais como alguém “fora do tempo”. Fui chamado para reuniões, advertido, pressionado a “seguir o padrão”. Era como se tentar preparar os alunos para o século XXI fosse, paradoxalmente, um crime contra a escola. O medo de perder o controle de admitir que as velhas fórmulas já não serviam falava mais alto do que qualquer argumento racional.

Até que o desfecho foi inevitável: meus mais de dez anos em uma escola particular chegaram ao fim. Saí com a sensação de não ter falhado como educador, mas de ter sido descartado por um sistema incapaz de enxergar que o passado, por melhor que fosse, não voltaria mais. Eles, sim, se tornaram obsoletos por se recusarem a acompanhar o presente.

Hoje, tenho convicção de que minha postura não era fruto de rebeldia gratuita, mas de uma leitura histórica, de alguém que entende que as verdadeiras rupturas nem sempre vêm com placas indicativas. Elas acontecem, silenciosas, até que um dia se tornam óbvias. A Primavera Árabe foi esse divisor de águas: mostrou que a história não espera quem prefere ficar parado, e que as escolas que não quiserem mudar com ela acabarão, mais cedo ou mais tarde, sendo deixadas para trás.

2013: Quando As Ruas do Brasil Viraram Redes interligadas

Poucos momentos da história recente do Brasil mexeram tanto comigo quanto o ano de 2013. Assim como muita gente, fui surpreendido pela força dos protestos que tomaram as ruas das principais cidades do país naquele junho efervescente. Milhões de brasileiros, de diferentes idades, classes e regiões, foram para as ruas protestar. O que começou como um movimento contra o aumento das tarifas de transporte rapidamente se transformou numa explosão de insatisfação coletiva sobre saúde, educação, corrupção, falta de participação política. De repente, parecia que todo o país estava dizendo, ao mesmo tempo: “Chega!”

Como educador e alguém que sempre tentou enxergar os acontecimentos para além do óbvio, não pude deixar de perceber o quanto aquelas manifestações guardavam semelhanças profundas com as grandes revoltas que eu já havia acompanhado do outro lado do Atlântico, durante a Primavera Árabe. E a semelhança estava, sobretudo, na tecnologia, nos smartphones, nas redes sociais, na velocidade com que informações, convocações e imagens eram compartilhadas, muitas vezes em tempo real.

Eu mesmo, naquela época, já vinha refletindo sobre o poder das novas linguagens digitais. Os smartphones não eram apenas aparelhos de comunicação, mas instrumentos de organização social, de registro histórico, de mobilização e denúncia. Vídeos de protestos, cenas de repressão, cartazes criativos, convocatórias para atos — tudo circulava numa velocidade impressionante, rompendo as barreiras tradicionais da imprensa e chegando diretamente às pessoas. Grupos no Facebook, eventos marcados no WhatsApp, hashtags no Twitter: era ali que os rumos das ruas estavam sendo

decididos, em boa parte, por vozes que até pouco tempo atrás mal tinham espaço no debate público.

Assim como na Primavera Árabe, era impossível para os governos controlar a informação do jeito que faziam antigamente. Bastava um vídeo de abuso policial ou um áudio chamando para a próxima manifestação para que tudo ganhasse outra dimensão. E, de repente, todos nós passamos a viver num país em que os muros das escolas, das casas e das próprias cidades pareciam insuficientes para segurar a força desse novo “corpo coletivo” formado por milhões de pessoas conectadas.

Mas, se aprendi algo em 2013, foi que nem tudo são flores. Ao mesmo tempo em que as redes sociais empoderaram indivíduos, democratizaram a informação e deram visibilidade a causas esquecidas, também revelaram sua face caótica e, muitas vezes, perigosa. A multiplicidade de vozes, tão fascinante em um primeiro momento, logo se transformou em ruído. As pautas se multiplicaram, os movimentos se fragmentaram, e a mesma tecnologia que uniu pessoas rapidamente passou a ser usada para espalhar boatos, fake news, discursos de ódio e teorias conspiratórias. A ausência de lideranças claras e de uma organização centralizada tornou o movimento potente, mas também vulnerável a manipulações, tanto por parte de oportunistas quanto por grupos interessados em desestabilizar as manifestações.

Como historiador, aprendi a desconfiar de toda novidade que se apresenta como solução mágica. As tecnologias dos smartphones e das redes sociais, que já haviam mostrado sua força libertadora no mundo árabe, também trouxeram desafios inéditos para a democracia brasileira. Vi, na prática, como a velocidade da informação podia ser aliada da justiça, mas também como o excesso de informações desconectadas podia gerar confusão, polarização e até paralisar o debate público.

O que ficou muito claro, para mim, foi que estávamos diante de um novo modelo de participação social, mais horizontal, descentralizado, imediato, mas também de um terreno instável, onde as certezas não duram muito e onde cada nova ferramenta tecnológica pode, ao mesmo tempo, criar pontes e erguer muros. No calor daqueles protestos, vi muitos jovens alunos, colegas, filhos de amigos se descobrindo cidadãos ativos, mas também vi pessoas se perdendo em um mar de desinformação, ataques pessoais e intolerância.

Hoje, olhando para 2013, entendo que aquele momento foi um divisor de águas. Assim como a Primavera Árabe marcou o fim de uma era no Oriente Médio, as Revoltas de 2013 no Brasil mostraram que o século XXI tinha finalmente chegado ao país com todas as suas promessas e seus perigos. As aulas expositivas, os velhos modelos de organização, a ideia de que o saber está apenas com quem detém o microfone, tudo isso foi colocado em xeque. Ao mesmo tempo, aprendemos que o acesso à tecnologia, sozinho, não resolve os dilemas da sociedade: é preciso aprender a navegar, a discernir, a construir juntos.

Setembro de 2025: O Capítulo que Ganhou um Novo Final.

Revisar este capítulo em pleno setembro de 2025, depois de tê-lo escrito dois anos atrás, me obriga a reconhecer o quanto a história, por mais que tentemos organizá-la, segue sendo imprevisível e cheia de reviravoltas. O que há pouco era um desfecho provisório, agora ganha um adendo impossível de ignorar: o fim do julgamento do ex-presidente Jair Bolsonaro e sua condenação a mais de 20 anos de prisão por arquitetar um golpe contra o Estado Democrático de Direito no Brasil.

Confesso que, ao reabrir esse texto, senti a urgência de registrar esse acontecimento não só como um dado a mais, mas como um ponto de inflexão, tanto para a minha análise quanto para o entendimento do Brasil atual. Escrever sobre esse fato é mais do que uma atualização: é reconhecer a força e o impacto de um agente político que soube operar justamente no território onde minha tese se sustenta, ou seja, no universo das linguagens digitais, das redes sociais, do poder invisível (e muitas vezes caótico) dos smartphones.

Desde 2013, e especialmente após a ascensão de Bolsonaro, o Brasil se viu imerso em um ambiente social e político que não pode mais ser compreendido pelas velhas categorias. Se, no passado, os grandes embates se davam nos palanques, nos jornais impressos ou nos debates televisionados, hoje eles acontecem na velocidade dos grupos de WhatsApp, nos tweets virais, nas lives transmitidas a milhões de seguidores em tempo real. Bolsonaro foi, gostemos ou não, o grande personagem desse novo cenário. Ele soube mobilizar emoções, dividir a opinião pública e, sobretudo, entender como poucas lideranças brasileiras que a política contemporânea é

feita de símbolos, memes, vídeos curtos e uma linguagem direta, quase sempre sem filtros institucionais.

O adendo que faço agora, ao saber de sua condenação definitiva, é um convite à reflexão sobre os limites e perigos dessa nova ordem digital. Se por um lado as tecnologias de comunicação deram voz a multidões antes esquecidas, por outro abriram espaço para manipulação, desinformação e ataques coordenados à democracia. O caso de Bolsonaro é exemplar porque ele próprio é fruto e motor desse ambiente: subiu ao poder com o auxílio das redes, enfrentou instituições tradicionais com o apoio de “exércitos” digitais, e finalmente foi condenado não apenas pelo que fez entre quatro paredes, mas pelo que articulou e transmitiu de modo quase público, em plena era da hiperconectividade.

Volto ao ponto central da minha tese: estamos vivendo o laboratório de uma nova linguagem social, ainda sem gramática definida, onde os freios institucionais e sociais estão em processo de construção. A história, mais uma vez, se faz diante dos nossos olhos, misturando esperança e risco, ampliação de vozes e ameaça de ruído ensurdecedor. O julgamento e a condenação de Bolsonaro são, portanto, não só o fim de um ciclo político, mas também um marco sobre o que as redes sociais podem criar e destruir no tecido democrático.

Por isso, ao revisar este capítulo, entendo que é fundamental registrar não apenas o fato histórico em si, mas o contexto em que ele se dá. Escrever sobre isso é, antes de tudo, um alerta: a tecnologia, quando desacompanhada de ética e responsabilidade social, pode ser usada tanto para libertar quanto para aprisionar. Bolsonaro é um personagem dessa era ambígua e seu destino, agora selado pelos tribunais, precisa ser analisado como sintoma do nosso tempo.

Faço, assim, este adendo não só como historiador ou educador, mas como alguém que busca compreender o presente para que, quem sabe, possamos encontrar saídas mais saudáveis para o futuro. O Brasil, como já disse tantas vezes, é laboratório do século XXI. E, em 2025, essa frase nunca foi tão verdadeira.

COVID-19: Aceleração Digital e o Século XXI das Plataformas

Quando penso na Covid-19, não vejo apenas uma crise sanitária ou um acontecimento histórico isolado. Vejo um **agente catalisador** que empurrou o século XXI para dentro das nossas casas e vidas, consolidando, quase da noite para o dia, uma revolução digital que já vinha em curso, mas seguia em ritmo lento para a maioria. O coronavírus não inventou as plataformas digitais, mas foi o grande motor que fez com que elas se tornassem o verdadeiro chão da vida social, econômica e educativa. Se antes a promessa do século XXI era apenas virtual, a pandemia a tornou real e inescapável.

A primeira ruptura que presenciei foi a explosão das **tecnologias digitais como base da vida cotidiana**. O trabalho remoto, as aulas online, os atendimentos de saúde à distância, os bancos digitais e o comércio eletrônico, tudo isso já existia, mas era privilégio ou rotina de poucos. A pandemia derrubou essa barreira: migramos em massa para plataformas digitais, e quem ficou fora desse movimento ficou, literalmente, à margem. Vi o Brasil e o mundo acelerando décadas de transformação em poucos meses. **O digital deixou de ser alternativa para virar regra.**

Junto dessa explosão, vieram desafios: não bastava estar conectado; era preciso **participar com qualidade**, aprender novas linguagens, lidar com plataformas, gerenciar informações, e, para muitos, simplesmente **ter acesso** a dispositivos e internet de qualidade. A desigualdade digital escancarou portas e abriu espaço para inovações urgentes. Foi aí que as **LLMs (Large Language Models)** e a inteligência artificial começaram a sair dos laboratórios e das startups para entrar de vez na rotina de trabalho, estudo e vida.

Em minha trajetória como pessoa com baixa visão, sempre usei tecnologia como ponte para superar barreiras. A pandemia só ampliou essa lógica para toda a sociedade. O que antes era recurso de acessibilidade leitores de tela, legendas automáticas, materiais em áudio, chatbots virou necessidade básica. De repente, todo mundo precisou aprender a usar plataformas, a se adaptar a aplicativos, a buscar respostas rápidas em assistentes inteligentes. E, nesse turbilhão, as LLMs passaram a ser mais do que ferramentas: tornaram-se **companheiras de jornada**, ampliando

capacidades humanas, automatizando tarefas, personalizando o acesso ao conhecimento.

Essa transformação atingiu especialmente a educação. As **aulas expositivas** perderam força diante de um mundo hiperconectado e acelerado, onde o estudante precisa interagir, pesquisar, construir, testar. **O papel do professor mudou:** de transmissor de conteúdo para designer de experiências, mediador de múltiplos formatos, curador de caminhos digitais. O currículo ficou menos linear e mais adaptativo, com plataformas sugerindo trilhas personalizadas, IA avaliando portfólios, rubricas digitais, tutoria baseada em dados de aprendizado real.

No dia a dia, vivi isso como urgência e oportunidade. Materiais acessíveis em vários formatos, roteiros narrados, vídeos com descrição, interfaces simples e responsivas tudo passou a ser regra, não exceção. As LLMs me ajudaram a converter textos para áudio, a resumir conteúdos, a adaptar rotas para alunos e colegas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais ágil e inclusivo.

A economia também se viu obrigada a dar um salto. As **plataformas digitais** viraram o novo ambiente de trabalho, vendas, negociação, produção de conteúdo e prestação de serviço. Setores que resistiam à digitalização precisaram se reinventar. Profissões novas surgiram; antigas se transformaram com o apoio da IA e dos sistemas automatizados. O “digital first” deixou de ser slogan para virar condição de sobrevivência. O que antes era futuro se fez presente.

A saúde mental, o cuidado e o acolhimento ganharam destaque porque, junto com as vantagens, o digital trouxe novas tensões: excesso de informação, fadiga das telas, polarização, isolamento. Nesse contexto, as plataformas — inclusive as LLMs — começaram a atuar não só como facilitadoras de tarefas, mas como redes de apoio, escuta e mediação. O atendimento remoto, os grupos de suporte digital e os conteúdos acessíveis ampliaram o alcance de políticas públicas.

A pandemia foi também o grande teste das políticas de inclusão. **Pessoas com deficiência, idosos, estudantes da EJA, mães cuidadoras** — todos já navegavam dificuldades no mundo presencial e sentiram ainda mais no digital. Mas as soluções acessíveis mostraram que quando projetamos

para a diversidade, todos ganham. Recursos antes vistos como “especiais” passaram a ser padrão, beneficiando um público muito mais amplo.

A principal lição desse período é clara: **o futuro não espera, e a preparação é coletiva**. O digital exige planejamento, flexibilidade, ética e acessibilidade desde o início. As LLMs, quando usadas com critérios, ajudam a reduzir desigualdades, personalizar ensino, democratizar informação e automatizar rotinas para liberar mais tempo ao que é genuinamente humano: a criatividade, o cuidado, o senso crítico, o julgamento ético.

Como educador com baixa visão, mantenho meus três compromissos: cuidar de gente antes de processo, medir para melhorar e compartilhar o que aprendo. A pandemia acelerou o século XXI digital, e as plataformas — em especial a IA e as LLMs — deixaram de ser luxo para se tornar infraestrutura essencial. O desafio agora é usar esse potencial para construir uma sociedade mais inclusiva, ética e preparada para a incerteza.

A **cointeligência**, essa união entre o melhor das pessoas e das máquinas, se impõe como caminho. Ensinar a perguntar melhor, validar evidências, usar tecnologia como ponte (nunca como muro), distribuir capacidades e dar suporte ao protagonismo de cada um: é nisso que acredito. O futuro segue incerto, mas com plataformas digitais e LLMs trabalhando ao nosso lado, temos ferramentas inéditas para inventar, adaptar e cuidar. Não precisamos de mais discursos longos, e sim de problemas melhor escolhidos, processos mais humanos e tecnologias que ampliem a liberdade e a responsabilidade de todos.

A Tecnologia Como Ponte Entre Meu Olhar e o Mundo

A verdade é que, desde o instante em que compreendi que seria um professor de História, minha relação com as novas tecnologias deixou de ser mera curiosidade. Passou a ser sobrevivência, estratégia, potência. No início, confesso, foi por necessidade: como poderia preparar aulas, corrigir provas, produzir conteúdos visuais e dialogar com os alunos se o mundo das letras e imagens me era opaco? Não havia outra escolha – a tecnologia teria que ser o meu novo modo de ver.

Comecei, ainda na graduação, a experimentar todo tipo de recurso acessível: ampliadores de tela, softwares de leitura, audiolivros, aplicativos que transformam texto em fala. Descobri cedo que a pedagogia tradicional – aquela

dos livros impressos, das lousas cheias de giz – precisava ser reimaginada sob uma lente digital. Passei a construir meus próprios mapas, roteiros de aula e apresentações em formatos acessíveis, pensando não só em mim, mas nos estudantes que também precisavam de novas linguagens para aprender.

Se antes eu temia ser excluído pela limitação visual, logo percebi que poderia inverter esse jogo. A tecnologia, longe de ser um obstáculo, tornou-se espaço de criação e autonomia. Comecei a criar vídeos explicativos, podcasts, materiais digitais interativos – tudo isso com o auxílio de plataformas que democratizam o saber e permitem personalizar o ensino. Descobri no universo das ferramentas digitais um terreno fértil para experimentar: jogos educativos, quizzes, ambientes virtuais de aprendizagem, simuladores históricos e até a possibilidade de inserir QR codes nos meus materiais para que os alunos, com seus próprios celulares, pudessem acessar conteúdos exclusivos.

O mais curioso é que, ao buscar autonomia para mim, acabei contribuindo para tornar o aprendizado mais acessível a todos. A cada recurso que eu adaptava, novos horizontes se abriam para os estudantes com outras necessidades – fosse um aluno autista, um estudante com TDAH, ou simplesmente alguém que aprendia melhor ouvindo do que lendo. Percebi que a acessibilidade não era um favor, mas um direito coletivo.

Essa jornada de unir tecnologia, História e pedagogia me transformou enquanto educador. Passei a me sentir mais parte do tempo presente, mais capaz de dialogar com as novas gerações, mais seguro para criar pontes entre o passado que ensino e o futuro que desejo construir. O uso de inteligência artificial, avatares digitais, plataformas de ensino adaptativo e produção de conteúdo multimídia não são “luxos” – são extensões do meu corpo e do meu olhar. São, enfim, ferramentas de luta pela inclusão e contra o apagamento das diferenças.

Posso dizer, sem medo de errar, que sobrevivi – e sigo firme – no mercado de trabalho não apesar da tecnologia, mas graças a ela. Transformei minha limitação em força motriz para inovar. Descobri que todo educador, cedo ou tarde, terá que aprender a aprender de novo, pois o mundo gira cada vez mais rápido. A diferença é que, no meu caso, a urgência veio mais cedo – e talvez por isso eu tenha me tornado, antes de tudo, um apaixonado pela reinvenção permanente que a docência exige.

Concluo este capítulo com a convicção de que a tecnologia é, sim, um ato político: ela me permite resistir, criar e existir como sou. No cruzamento entre o que posso enxergar e o que sonho ensinar, é a tecnologia que traça o caminho.

Além da busca constante por soluções digitais acessíveis, acredito que seja importante compartilhar um pouco da minha rotina tecnológica, até porque ela revela muito sobre os bastidores do meu trabalho e os desafios reais de quem precisa conciliar acessibilidade, alta performance e múltiplas demandas profissionais.

Hoje, para que eu possa exercer todas as funções que assumi – de professor a programador, de criador de conteúdo digital a organizador de lives e eventos – montei um verdadeiro ecossistema tecnológico adaptado às minhas necessidades. Tudo começa pelo meu principal computador: um equipamento robusto, com processador AMD e placa de vídeo AMD, equipado com 64 gigabytes de memória RAM e nada menos que 4 terabytes de armazenamento. Em outras palavras, um “tanque de guerra” que aguenta rodar múltiplas tarefas simultaneamente, desde programação pesada até servidores de aplicações.

Mas o segredo desse PC não está apenas no hardware. O que realmente faz a diferença para mim é o sistema operacional: um Linux de código aberto chamado Debian, conhecido pela sua estabilidade quase lendária, essencial para quem, como eu, não pode perder tempo com falhas do sistema. E, claro, optei pela interface gráfica Cinnamon, que considero insuperável para baixa visão, principalmente por conta da lupa eficiente, dos contrastes e da possibilidade de personalização visual.

Com esse conjunto, posso não só preparar aulas, como também programar, testar softwares, rodar containers no meu servidor pessoal e criar novos recursos digitais. É uma sensação libertadora saber que, independente das limitações físicas, tenho em mãos uma ferramenta que potencializa meu alcance e minha autonomia. Sinto que, com esse ambiente, posso realmente explorar todas as possibilidades do mundo digital.

Não paro por aí. Tenho também um segundo computador, desta vez com processador Intel e uma poderosa placa de vídeo Nvidia 3060. Nele, rodo o Linux Mint, outro sistema de código aberto, e novamente com a interface

Cinnamon. Esse PC é meu “estúdio de criação”: faço edição de vídeos, realizo transmissões ao vivo, participo de videochamadas e produzo conteúdos audiovisuais para meus projetos e canais. Para potencializar minha visão e minha produtividade, utilizo três monitores de 17 polegadas – uma escolha que faz toda diferença quando se precisa ampliar telas, comparar documentos ou simplesmente ter mais espaço para múltiplas tarefas.

Essa combinação de hardware e software não é fruto de acaso, mas de muita pesquisa, tentativa e erro, e, acima de tudo, de uma profunda consciência das minhas necessidades como pessoa com deficiência visual e profissional multifacetado. O uso do Linux, por exemplo, vai além da questão do código aberto: é uma plataforma que posso adaptar profundamente, escolher as melhores ferramentas de acessibilidade e, acima de tudo, confiar na estabilidade e na segurança, algo fundamental para quem não pode correr riscos de perder trabalho ou comprometer prazos.

Tudo isso, para mim, representa muito mais do que tecnologia. Representa autonomia, inclusão, poder de criação e capacidade real de transformar a educação e a vida das pessoas ao meu redor. A cada desafio que surge – seja para adaptar uma atividade, gravar uma videoaula, programar um novo sistema ou organizar um evento online sei que posso contar com um ecossistema tecnológico pensado sob medida para mim. É por isso que, ao encerrar este capítulo, afirmo: a tecnologia, quando apropriada e personalizada, não apenas iguala oportunidades, mas também amplia horizontes. E é essa a mensagem que quero deixar para todos que, de alguma forma, ainda veem a inclusão como um detalhe. Para mim, inclusão é, antes de tudo, liberdade para criar, ensinar, inovar e existir plenamente.

Mas não é apenas de hardware potente e sistemas operacionais robustos que se faz a minha rotina de trabalho. Na prática, o que realmente potencializa minha autonomia e produtividade é o conjunto de programas, aplicativos e recursos de inteligência artificial que fui adotando e adaptando ao longo dos anos, sempre com o olhar atento para acessibilidade e eficiência.

Por exemplo, para leitura de livros, utilizo a plataforma da Amazon, especificamente o Kindle. Combinando o Kindle ao ecossistema Alexa, consigo transformar praticamente qualquer livro que adquiro em uma experiência auditiva. Basta acionar a Alexa para que ela leia o texto em voz

alta. Essa funcionalidade me permite não só acessar obras de História e Pedagogia, mas também estar em dia com literatura, atualizações científicas e, claro, meus momentos de lazer, tudo de forma autônoma e confortável.

Na hora de escrever, minha principal ferramenta é o Google Documentos. Um dos motivos de ter escolhido esse editor de texto é a praticidade da barra de ferramentas, onde encontro a opção de “digitar por voz”. Basta clicar no microfone e ditar o texto que quero produzir uma funcionalidade que faz toda diferença para quem, como eu, prefere falar a digitar longos parágrafos ou não pode depender unicamente da visão para revisar cada palavra. Isso, para mim, agiliza o processo criativo e permite registrar ideias em tempo real, no ritmo do pensamento.

Já para garantir a correção ortográfica e aprimoramento dos textos, conto com o ChatGPT Pro. É aqui que a inteligência artificial entra de forma decisiva no meu fluxo de trabalho: depois de ditar meus textos no Google Documentos, abro uma conversa com o ChatGPT e peço ajustes, revisões e até sugestões de reescrita. A interação dinâmica com a IA não só corrige eventuais deslizos de digitação ou ortografia, mas também permite que eu melhore o estilo, acrescente argumentos ou esclareça ideias, tudo em tempo real, com a vantagem de poder fazer isso por comando de voz, caso prefira.

Quando preciso pesquisar artigos acadêmicos, teses ou referências científicas, recorro a plataformas especializadas como Consensus e Perplexity, ambas também na versão Pro. Essas ferramentas de busca inteligente vasculham bases de dados científicas, extraem resumos e conectam informações de modo muito mais eficiente do que buscas convencionais. Assim, consigo acessar rapidamente pesquisas de ponta, encontrar respostas fundamentadas e incorporar novidades acadêmicas ao meu repertório de aula.

Além dessas soluções, tenho o hábito de criar meus próprios programas de automação pequenos scripts e aplicativos personalizados que tornam meu dia a dia mais ágil. Automatizo tarefas rotineiras, como organização de arquivos, disparo de lembretes, preparação de planilhas e até processos ligados ao ensino remoto e à gestão de eventos. Com essas automações, ganho tempo e energia para focar no que realmente importa: o relacionamento com meus alunos e a criação de conteúdos inovadores.

No fim das contas, a tecnologia que uso, dos equipamentos ao software, passando pela inteligência artificial e automação reflete uma busca constante por autonomia, acessibilidade e qualidade. Cada recurso foi escolhido não só pela potência, mas pela capacidade de se adaptar ao meu jeito de trabalhar, aprender e ensinar. Meu maior conselho para quem vive desafios semelhantes ao meu é: experimente, personalize e nunca subestime o poder da tecnologia quando ela está a serviço da inclusão e do conhecimento.

CAPITULO 6

É SOBRE PENSAR O FUTURO DA SALA DE AULA

O Fim das Aulas Expositivas e os Caminhos Possíveis Pós-Pandemia

Creio ter sido bem claro, ao longo deste livro, sobre meu papel como historiador e educador: não trabalho com achismos, não me contento com respostas fáceis e tampouco aceito repetir fórmulas prontas sem análise profunda. Dito isso, neste capítulo, quero me lançar em um exercício ainda mais desafiador: confrontar os fatos que me fazem crer que, após a pandemia, o mundo e em especial o universo da educação, jamais será o mesmo.

Falo isso não por capricho ou dramaticidade, mas porque vivo e respiro o cotidiano escolar, acompanhando de perto as transformações abruptas que impactaram nossa rotina. O que chamo de “novo normal” já me soa, por si só, como uma expressão vazia. Não existe, de fato, um novo normal. Existe sim um cenário de instabilidade, de busca constante por novos equilíbrios, de invenção permanente de práticas e de sentidos.

Meu compromisso aqui é embarcar em análises fundamentadas por grandes pensadores de Paulo Freire a Bauman, de Foucault a Chomsky, porque só com sólidas referências teóricas podemos construir caminhos possíveis para o que virá. Não me iludo com saudosismos. Se já deixei claro em capítulos anteriores que as aulas expositivas estão mortas, agora preciso ir além: o que fica no lugar delas? Qual o destino da sala de aula num mundo em que o conhecimento circula em múltiplas plataformas, ritmos e linguagens? Qual é o papel do professor, do estudante e da própria escola em tempos de hiperconectividade e incerteza?

Essas são perguntas que não aceitam respostas simplistas. O velho modelo da aula centrada na transmissão unilateral do saber não dialoga mais com uma juventude conectada, ansiosa por protagonismo, participação e sentido real. O desafio agora é outro: reconstruir a sala de aula como espaço vivo, aberto ao diálogo, à colaboração, à investigação crítica. É preciso transformar a escola em ambiente de problematização do mundo, e não de reprodução de conteúdos. A “autoridade” do professor não se mede mais pelo

volume de informações que carrega, mas pela capacidade de mediar, de provocar, de orientar trajetórias autônomas de aprendizagem.

O que fica, então, quando as velhas certezas caem por terra? Fica a urgência de inventar juntos outras formas de ensinar e aprender. Fica a necessidade de dar voz às diferenças, de incluir todos os sujeitos, de reconhecer saberes diversos. Fica o compromisso com a escuta ativa, com o acolhimento, com a formação para a cidadania e para a autonomia.

Neste capítulo, quero seguir esse caminho: revisitar análises dos grandes pensadores contemporâneos, trazer exemplos concretos do chão da escola, apontar riscos e potencialidades dessa travessia histórica. Não espero oferecer respostas definitivas, mas provocar inquietações, abrir possibilidades, inspirar reflexões sobre o que pode, e deve ser, uma educação pós-pandemia. O mundo mudou, e nossa sala de aula também precisa mudar. É hora de abandonar os achismos e, com base em ciência, rigor e compromisso ético, imaginar e construir o futuro.

Tabela comparativa que relaciona as características do neoliberalismo, seus reflexos na escola e no trabalho

Aspecto	Neoliberalismo	Escola	Trabalho
Concepção de indivíduo	O indivíduo é visto como empreendedor de si mesmo, responsável por seu sucesso ou fracasso.	O aluno é tratado como “cliente” e responsável por seu próprio desempenho, ignorando contextos sociais.	O trabalhador é cobrado como se fosse uma empresa individual, devendo ser “produtivo” e “competitivo”.
Função social	O Estado deve ser mínimo; o mercado regula tudo.	Redução do papel público da escola e valorização de parcerias privadas.	Flexibilização das leis trabalhistas e enfraquecimento dos sindicatos.

Aspecto	Neoliberalismo	Escola	Trabalho
Avaliação e desempenho	Ênfase em métricas, resultados e eficiência.	Provas padronizadas, rankings e meritocracia escolar.	Metas e produtividade substituem o bem-estar e os direitos trabalhistas.
Desigualdade	É naturalizada como fruto do “mérito” individual.	Desconsidera desigualdades socioeconômicas e culturais entre alunos.	Reforça a competição entre trabalhadores e precariza relações de trabalho.
Formação humana	Substituída pela lógica de “formação para o mercado”.	Currículos voltados para habilidades úteis ao mercado, não para cidadania crítica.	Valorização de “soft skills” e adaptação constante às exigências empresariais.
Controle e vigilância	O mercado dita comportamentos “aceitáveis” e penaliza o erro.	Intensificação da vigilância por dados, desempenho e comportamento	Controle por metas, algoritmos e avaliações de desempenho.
Discurso dominante	“Empreenda-se”, “seja protagonista”, “quem quer consegue”.	Discurso da “autogestão” do aluno, mascarando falta de políticas públicas.	Discurso do “colaborador empreendedor” que esconde a exploração.

Por mais que seja complicado para algumas pessoas compreenderem as transformações sociais e educacionais pelas quais passamos, preciso afirmar com toda clareza: esta tabela que apresento acima não é apenas um exercício teórico, mas um retrato fiel de como pensávamos ou éramos levados

a pensar, nossa sala de aula desde os anos 1990, quando o neoliberalismo passou a ser pauta central no mundo econômico, político e cultural.

Naquela época, com a globalização se acelerando e as grandes potências buscando “eficiência” a qualquer custo, as ideias neoliberais invadiram todos os espaços: das políticas públicas à nossa vida cotidiana, passando, claro, pela escola e pelo trabalho. A crença de que o mercado seria capaz de organizar a sociedade melhor do que o Estado, de que cada indivíduo deveria ser responsável por si mesmo e de que o sucesso seria uma questão puramente de mérito individual – tudo isso foi ganhando força.

Na escola, fui testemunha (e muitas vezes, alvo) dessas mudanças. Vi a ênfase crescente em avaliações padronizadas, rankings escolares e projetos pedagógicos orientados mais para resultados imediatos do que para a formação crítica dos alunos. Professores passaram a ser cobrados como se fossem gestores de pequenas empresas: metas, indicadores de desempenho, produtividade. O estudante, por sua vez, era estimulado a se ver como “cliente”, responsável único pelo próprio sucesso ou fracasso.

No mundo do trabalho, não foi diferente. O trabalhador deixou de ser visto como sujeito de direitos para ser tratado como empreendedor de si mesmo, um “colaborador” que deveria inovar, se adaptar constantemente e competir não apenas com os colegas, mas com o mundo inteiro. Direitos trabalhistas foram relativizados, a estabilidade virou quase um pecado, e a insegurança passou a ser a regra – tudo em nome da flexibilidade e da competitividade.

Minha tese, contudo, é que esse paradigma, apesar de ainda muito presente, começou a se esgotar de maneira acelerada a partir de 2010. O avanço das tecnologias digitais, as novas dinâmicas das redes sociais, o surgimento de plataformas de trabalho e aprendizagem online e, sobretudo, a intensificação das crises econômicas, políticas e ambientais do século XXI, passaram a desafiar as velhas certezas do neoliberalismo.

A pandemia, com seu auge entre 2019 e 2021, foi o catalisador de um processo que já vinha em curso, mas de forma silenciosa. O fechamento das escolas, o isolamento social, o colapso dos sistemas de saúde, a fragilidade das políticas públicas e a explosão do ensino remoto escancararam as contradições daquele modelo. De repente, ficou evidente que o discurso do

“cada um por si” não era suficiente para lidar com desafios coletivos tão profundos.

Percebo que, a partir desse ponto, as características apresentadas naquela tabela passaram a ser pulverizadas. Não que tenham desaparecido, pelo contrário, ainda resistem em muitos discursos e práticas, mas perderam o monopólio de sentido. Novos problemas surgiram: o abismo digital, a crise de saúde mental entre estudantes e professores, a precarização extrema do trabalho remoto, o aumento da desigualdade, o esgotamento das antigas formas de controle e avaliação. O futuro, agora, tornou-se ainda mais incerto, e as respostas prontas do passado já não dão conta da complexidade do presente.

Se antes parecia suficiente falar em “eficiência”, “empreendedorismo” e “autonomia”, hoje precisamos repensar radicalmente o que queremos da escola, do trabalho e das relações sociais. O desafio colocado para todos nós, educadores, trabalhadores e cidadãos, é olhar para além dos modelos prontos, reconhecer as limitações das receitas neoliberais e buscar construir, juntos, alternativas mais humanas, solidárias e justas.

Por isso, insisto: a tabela não é um fim, mas um ponto de partida para reflexão. É preciso entender como chegamos até aqui para poder imaginar, de verdade, novos caminhos para a educação e para o mundo do trabalho em um tempo de tantas incertezas.

Quais são esses caminhos?

Roberto Mangabeira Unger apresenta em **"A Economia do Conhecimento"** uma análise profundamente inovadora e, diria até, provocadora sobre o que ele entende ser a prática produtiva mais avançada e transformadora da contemporaneidade: a chamada economia baseada no conhecimento. Seguindo o mesmo impulso dos grandes pensadores econômicos do passado, como Adam Smith e Karl Marx, cada um à sua maneira obcecado em decifrar as formas mais dinâmicas de produção de seu tempo para entender as forças que moviam as sociedades, Unger identifica na economia do conhecimento o verdadeiro “motor” das mudanças estruturais do século XXI.

A Tese Central: Vanguardas Insulares e a Exclusão Sistêmica

A tese central do livro sustenta que, embora a economia do conhecimento já esteja presente em todos os setores, da indústria tradicional aos serviços digitais ela permanece, na prática, restrita a pequenas “ilhas de excelência”. Estas vanguardas insulares concentram tecnologia, inovação e poder produtivo em poucos grupos, empresas e localidades, normalmente situadas em países desenvolvidos ou em polos específicos de países emergentes. Para Unger, esse confinamento não é mero detalhe: ele representa a principal causa da estagnação econômica, do aumento das desigualdades e do agravamento das divisões globais entre “centros” e “periferias”.

Ao analisar o cenário atual, Unger revela que, enquanto uma minoria participa ativamente da criação, circulação e uso do conhecimento para gerar valor, a maioria dos trabalhadores e empresas permanece presa a práticas tradicionais, repetitivas e pouco criativas, alijados do verdadeiro potencial inovador da economia contemporânea. A economia do conhecimento, assim, torna-se um privilégio restrito, em vez de uma alavanca coletiva para o desenvolvimento social e econômico.

O Conceito de “Vanguardismo Includente”

Como resposta a esse impasse, Unger propõe o conceito revolucionário de **“vanguardismo includente”**. O objetivo é radicalizar a democratização do conhecimento, ampliando o acesso e a participação em práticas inovadoras para todos os segmentos da estrutura produtiva. Não se trata apenas de uma inclusão superficial, mas de uma transformação profunda, na qual o potencial criativo, experimental e colaborativo da economia do conhecimento se expanda para além das fronteiras das “elites” produtivas.

Segundo Unger, implementar o vanguardismo includente significa redesenhar as instituições econômicas, os sistemas educacionais e as próprias relações de trabalho, de modo a permitir que mais pessoas possam contribuir para, e se beneficiar de, processos produtivos baseados em inovação e criatividade. Isso exigiria reformas profundas—desde o acesso

universal à educação de qualidade até políticas industriais ativas, passando por mudanças na organização do trabalho e no papel do Estado.

Implicações para a Superação das Desigualdades

Unger argumenta que a expansão dessas práticas de vanguarda para toda a economia poderia acelerar o crescimento, reduzir desigualdades estruturais e empoderar milhões de pessoas que hoje estão à margem do processo produtivo mais avançado. O verdadeiro desafio, portanto, não é apenas tecnológico ou econômico, mas também político e institucional: como romper as barreiras que mantêm a inovação “presa” em poucos nichos e permitir que ela se torne um patrimônio coletivo.

Além disso, Unger propõe que esse novo paradigma produtivo não apenas aumentaria a eficiência econômica, mas teria um impacto profundo na qualidade da democracia e na capacidade de realização individual e coletiva. O conhecimento, segundo ele, não pode mais ser um privilégio; deve ser o instrumento de emancipação e transformação social para todos.

Experimentalismo Generalizado e Democracia de Alta Energia

Quero chamar a atenção em especial a quinta parte de sua obra, pois Unger eleva o debate para um patamar ainda mais amplo e ambicioso, conectando a proposta de uma economia do conhecimento verdadeiramente incluyente à urgência de transformações políticas profundas. O autor entende que não basta disseminar práticas inovadoras e criativas nos ambientes produtivos se a esfera política permanece presa a formas burocratizadas, excludentes e de baixa participação popular. É nesse contexto que surge o conceito de “**democracia de alta energia**”.

Experimentalismo Generalizado: Além do Econômico

Para Unger, o experimentalismo não deve ser entendido apenas como um princípio restrito ao ambiente de empresas ou startups inovadoras. Ao contrário, ele acredita que o experimentalismo ou seja, a disposição constante para testar, revisar e reinventar métodos, estruturas e práticas, deve se tornar uma marca de toda a vida social. Isso inclui o funcionamento das instituições

políticas, do Estado, da sociedade civil, das organizações de base e, claro, das relações de trabalho.

O **experimentalismo generalizado** propõe que toda a sociedade esteja aberta a mudanças frequentes, à revisão de pressupostos e à ousadia para tentar o novo. É uma visão que se opõe frontalmente à rigidez institucional e ao conservadorismo paralisante, características tão presentes em democracias tradicionais e economias engessadas. Unger defende que só assim poderemos superar desigualdades persistentes e criar novas oportunidades de participação social e inovação.

Democracia de Alta Energia: Participação, Mobilização e Renovação Contínua

No centro desse projeto encontra-se a ideia de uma “**democracia de alta energia**”, um conceito que desafia tanto o modelo representativo tradicional quanto experiências históricas de democracia participativa restrita. Para Unger, a democracia precisa ser revigorada, deixando de ser um ritual burocrático de escolha de representantes para se transformar em uma verdadeira plataforma de mobilização, criação coletiva e renovação contínua das instituições.

Essa democracia de alta energia é caracterizada por:

- **Participação Ampla e Substancial:** Não se limita ao direito de votar periodicamente, mas estimula a intervenção direta dos cidadãos nas decisões centrais da vida coletiva, por meio de conselhos, assembleias, fóruns digitais, iniciativas populares e outras formas de engajamento.
- **Flexibilidade Institucional:** As instituições devem ser redesenhadas para incorporar o princípio do experimentalismo, permitindo adaptações rápidas diante de novas demandas sociais e tecnológicas.
- **Empoderamento de Grupos e Comunidades:** O poder político e decisório precisa ser distribuído de modo que diferentes setores da sociedade possam influenciar efetivamente os rumos do país, da cidade, da escola ou da empresa.

- **Capacidade de Revisão e Autoavaliação:** A democracia de alta energia prevê mecanismos institucionais para revisão constante de suas próprias práticas, não apenas aceitando, mas promovendo a autocrítica e a inovação política.

A Conexão Entre Economia e Política

Unger argumenta que não há como avançar rumo à economia do conhecimento includente sem essa profunda renovação democrática. O experimentalismo generalizado e a democracia de alta energia são, em sua perspectiva, dois lados de uma mesma moeda: ambos visam liberar o potencial criativo das pessoas, transformar a cultura política, diminuir desigualdades e impulsionar o desenvolvimento humano em todas as esferas.

A ideia é clara: para que o conhecimento se torne, de fato, um patrimônio coletivo e uma ferramenta de emancipação, é necessário um ambiente político que valorize a participação, o debate público qualificado e a permanente renovação institucional. Não existe inovação sustentável em uma sociedade de instituições políticas paralisadas ou capturadas por interesses restritos.

Um Projeto Político Radical e Contemporâneo

Por fim, Unger propõe que o projeto de uma economia do conhecimento includente só será possível em uma sociedade capaz de se reinventar politicamente, aberta ao experimentalismo, à mobilização popular e à construção de uma democracia que transcenda limites históricos. Trata-se de um chamado à ação para que governos, cidadãos, movimentos sociais e instituições educacionais assumam seu papel como agentes de transformação, abrindo espaço para novas práticas democráticas e para a criação coletiva de soluções inéditas para os desafios do século XXI.

Economia do conhecimento na sala de aula

Costumo dizer que, por mais que tentem separar as grandes áreas do conhecimento humano, não existe uma divisão real entre escola e economia. Se até agora essa conexão ainda não estava clara, é importante deixar

explícito: **a escola nunca foi neutra** em relação às demandas econômicas da sociedade. Basta olhar para a experiência mais comum em qualquer canto do Brasil, inclusive nos interiores mais distantes. Mesmo uma pessoa analfabeta, que nunca frequentou a escola, geralmente enxerga nela um caminho de preparação para o trabalho. A escola é vista, antes de tudo, como possibilidade de ascensão, de ganho financeiro, de “melhorar de vida”.

Ou seja, desde o início, a sala de aula é atravessada por expectativas econômicas. Não é à toa que, ao longo da história, as formas de organizar o ensino sempre acompanharam as necessidades do mundo do trabalho. Quando a economia era agrária, o saber escolar se limitava ao básico necessário para aquela realidade. Quando a sociedade se industrializou, a escola passou a ser comparada a uma linha de montagem, segmentando o ensino, padronizando avaliações, preparando os alunos para serem peças funcionais na engrenagem da fábrica. E agora, na chamada economia do conhecimento, o discurso dominante é o de que precisamos formar pessoas inovadoras, flexíveis, criativas—mas, ainda assim, sempre em função das demandas do mercado.

É nesse ponto que as ideias de Mangabeira Unger, sobre o vanguardismo incluyente e o experimentalismo generalizado, se tornam especialmente relevantes. Afinal, se a economia do conhecimento exige novas formas de trabalho, colaboração e criatividade, não faz sentido manter uma escola presa a modelos antigos, excludentes e repetitivos. Se queremos uma sociedade mais justa, precisamos de uma escola que não apenas prepare para o mercado, mas que forme cidadãos críticos, capazes de transformar o próprio mercado, de reinventar as relações de trabalho e de produção.

Na prática, o que vejo em sala de aula é que muitos alunos, professores e até mesmo famílias já percebem que o velho modelo, aquele da escola como preparação para um trabalho que quase nunca chega para todos não serve mais. Eles sentem, muitas vezes sem conseguir colocar em palavras, que estamos em uma encruzilhada: ou transformamos radicalmente nossa escola, tornando-a espaço de experimentação, criatividade e cidadania ativa, ou continuaremos reproduzindo as desigualdades e exclusões do passado.

Portanto, insistir na separação entre escola e economia é um erro conceitual e prático. A sala de aula sempre foi, e sempre será, um espaço onde se disputam projetos de sociedade, formas de trabalho e modelos de desenvolvimento. Cabe a nós, educadores, entender essa realidade e lutar para que a educação deixe de ser apenas um instrumento de adaptação ao mercado, tornando-se também uma ferramenta poderosa de emancipação e transformação social.

E é exatamente isso que Mangabeira Unger propõe ao falar de democracia de alta energia e experimentalismo generalizado: não apenas preparar para o trabalho, mas reinventar o próprio sentido do trabalho e da participação social, tendo a escola como um dos principais espaços dessa transformação.

Uma das características mais fascinantes e disruptivas da chamada **economia do conhecimento** reside em sua capacidade de **internalizar a inovação** no próprio processo produtivo. Ao contrário dos modelos tradicionais, nos quais a inovação era tratada como algo extraordinário, quase sempre episódico e restrito a momentos específicos, como o lançamento de um novo produto ou a adoção de uma nova máquina, a economia do conhecimento faz da inovação uma rotina, um princípio permanente e constitutivo de seu funcionamento.

Podemos dizer que a inovação deixa de ser um “evento” para se tornar uma “condição estrutural”. O termo **experimentalismo perpétuo** expressa exatamente esse novo paradigma: a produção deixa de ser vista como mera repetição de métodos e receitas consagradas e passa a operar num ciclo contínuo de teste, avaliação, ajuste e reinvenção. Assim como no método científico, onde cada experimento bem-sucedido ou mesmo as tentativas fracassadas contribuem para o avanço do conhecimento, na economia do conhecimento cada ciclo produtivo—seja a elaboração de um novo software, o desenvolvimento de uma solução pedagógica ou a criação de uma tecnologia social, é tratado como fonte de aprendizado e aprimoramento.

Esse experimentalismo perpétuo cria um ambiente de **retroalimentação constante**: o que foi aprendido em uma etapa serve de base para aprimorar a etapa seguinte, e assim por diante, em uma espiral ascendente de desenvolvimento e inovação. A produção, nesse contexto, se

torna cada vez menos dependente de receitas prontas e mais aberta à criatividade, à colaboração e à coragem de arriscar, experimentar e corrigir rotas.

Do ponto de vista social e educacional, isso representa um desafio e uma oportunidade gigantesca. Desafio porque exige uma cultura de abertura ao erro, à incerteza e ao imprevisto—valores historicamente pouco estimulados em sistemas escolares tradicionais, que ainda se baseiam fortemente na repetição e na obediência a normas rígidas. Oportunidade porque oferece a chance de construir escolas, empresas e instituições onde o aprendizado contínuo e a adaptação se tornam a regra, não a exceção.

Nesse sentido, a economia do conhecimento aproxima cada vez mais o processo produtivo do **modelo do experimentalismo científico**, em que o questionamento, a pesquisa e a revisão constante são partes essenciais da busca por melhores resultados. Cada sala de aula, cada empresa e cada organização passa a ser um laboratório vivo, onde o conhecimento circula, é colocado à prova, e retorna ao coletivo em forma de soluções, produtos, práticas e políticas mais eficazes.

No fundo, o experimentalismo perpétuo revela uma nova ética produtiva: mais do que executar tarefas, trata-se de construir, permanentemente, novas formas de fazer, pensar e agir. Isso exige profissionais e cidadãos não só tecnicamente competentes, mas também criativos, críticos e dispostos a aprender com a própria prática.

Por fim, ao internalizar a inovação e tornar o experimentalismo uma prática constante e coletiva, a economia do conhecimento abre espaço para processos produtivos mais democráticos, onde todos podem contribuir para a transformação, e não apenas um grupo seleto de especialistas ou gestores. A produção deixa de ser mera execução para se tornar um verdadeiro espaço de criação compartilhada e emancipação social.

Economia do conhecimento na prática docente

Ao longo dos meus anos como educador, principalmente trabalhando com alunos com deficiência, aprendi na prática o valor de um ciclo contínuo de teste, avaliação, ajuste e reinvenção das minhas estratégias pedagógicas. No

fundo, percebo que é exatamente esse ciclo, tão valorizado na economia do conhecimento, que precisa estar no centro da sala de aula inclusiva.

Diferente do que se imagina, não sou eu, professor, que levo sozinho a inovação para a sala de aula. São justamente os alunos com deficiência que, diariamente, me desafiam a experimentar, repensar e criar novos caminhos para a aprendizagem. Cada estudante, com sua singularidade, se transforma em um verdadeiro “fomentador” de conhecimento, obrigando a escola a sair do automático e adotar uma postura experimentalista.

Funciona assim: ao planejar uma aula, muitas vezes parto de uma expectativa ou de uma metodologia já testada com outros grupos. Mas ao interagir com meus alunos com deficiência, sou confrontado com novas necessidades, ritmos, interesses e formas de compreensão. Aquilo que funcionou antes pode simplesmente não fazer sentido agora. É nesse momento que o ciclo do experimentalismo começa:

- **Teste:** Apresento uma atividade, um recurso ou uma abordagem.
- **Avaliação:** Observo atentamente as reações, as dúvidas, os avanços e até os silêncios dos alunos. Pergunto, escuto as famílias, coletos sinais, busco compreender as barreiras que surgem.
- **Ajuste:** Com base nessas observações, adapto o material, mudo a linguagem, crio uma estratégia alternativa, introduzo um recurso de acessibilidade ou altero o ritmo da atividade.
- **Reinvenção:** Quando percebo que as adaptações ainda não resolveram, é hora de reinventar completamente a prática—desenvolver jogos, buscar apoio dos colegas, criar novos modos de avaliação, sempre colocando a experiência do aluno no centro do processo.

Esse ciclo nunca se fecha totalmente; ele é perpétuo, porque a cada nova tentativa aprendo mais sobre meus alunos, sobre os limites e possibilidades do ensino, e sobre mim mesmo enquanto educador. Os estudantes com deficiência, ao contrário do que muitos pensam, não “atrasam” o processo: eles aceleram a necessidade de inovação, exigem respostas rápidas e criativas, rompem com a lógica da escola padronizada e abrem

espaço para uma verdadeira cultura do conhecimento vivo, compartilhado e colaborativo.

Mais do que “incluir” alunos com deficiência, portanto, precisamos reconhecê-los como protagonistas e agentes fundamentais da transformação educacional e social. Eles impulsionam a escola para além do mero cumprimento de protocolos, ajudando a construir um ambiente em que todos, com ou sem deficiência, possam experimentar, errar, aprender e reinventar suas trajetórias.

No fundo, o experimentalismo perpétuo, central na economia do conhecimento, é o que de fato deve guiar a escola inclusiva do século XXI. A sala de aula, quando realmente aberta à diversidade, torna-se o espaço mais dinâmico de geração de novas ideias, de resolução criativa de problemas e de aprendizagem significativa—e isso só acontece porque aprendemos, diariamente, com a diferença.

Humanos e IA Como Cointeligência (Ethan Mollick)

“Cointeligência”, no original *Co-Intelligence*, é o conceito que resume uma mudança fundamental na relação entre seres humanos e Inteligência Artificial (IA). Ethan Mollick, professor da Wharton School, defende que humanos e máquinas **não competem**, mas **se completam**. Para Mollick, cointeligência é mais que uma simples cooperação com tecnologias: é um modo de viver e trabalhar em que as capacidades humanas e as das IAs se entrelaçam, potencializando o que cada um faz de melhor. Isso exige, ao mesmo tempo, **humildade para aprender com a máquina e autonomia para filtrar, julgar e adaptar as respostas**.

Pensar com a máquina: uma nova postura educativa

A verdadeira cointeligência surge quando professores e alunos aprendem a **pensar com as máquinas**, transformando a IA em parceira de raciocínio, de criatividade e de resolução de problemas. Porém, esse processo nunca deve substituir o discernimento humano, a ética e a criatividade, valores que são inegociáveis na educação. Por isso, Mollick enfatiza que a IA deve ser vista, simultaneamente, como uma colaboradora e como um sistema que pode errar e que precisa de supervisão ativa.

As Quatro Regras da Cointeligência na Prática Docente

Mollick sintetiza essa abordagem em **quatro regras operacionais**, que são aplicáveis não só ao mundo do trabalho, mas também (e talvez principalmente) ao contexto educacional:

1. Sempre convide a IA para a mesa:

Não deixe a IA de fora dos processos de construção, planejamento ou resolução. Use-a desde o início nas tarefas reais, como brainstorming, busca de fontes, roteirização de aulas e preparação de atividades. Isso aumenta as chances de encontrar soluções criativas e até inesperadas.

2. Seja o humano no circuito:

O papel do professor (e dos alunos!) é fundamental. Cabe ao humano analisar, validar, corrigir e dar critérios claros ao que a IA produz. A IA pode ajudar a mapear conteúdos, criar testes ou explicar conceitos, mas só o professor consegue interpretar o contexto, identificar nuances emocionais ou adaptar uma explicação à realidade dos alunos.

3. Trate a IA como uma pessoa:

Embora seja uma máquina, a IA só funciona bem se recebe instruções claras de papel, tom, contexto e expectativa. Definir se ela deve agir como “revisor de texto”, “professor de história” ou “examinador crítico” faz toda a diferença no resultado. Isso facilita para o aluno, que passa a ver a IA como uma parceira, não como algo distante ou ameaçador.

4. Presuma que esta é a pior IA que você usará:

As IAs estão evoluindo muito rápido. O que é revolucionário hoje pode ser básico amanhã. Por isso, o professor precisa criar uma mentalidade de aprendizado contínuo, incentivando os alunos a testar, comparar e sempre aprimorar seu próprio uso da tecnologia, sabendo que os limites atuais serão superados.

IA como co-trabalhadora, co-professora e coach

Mollick aponta que a IA pode assumir múltiplos papéis nas atividades educacionais. Ela pode ser **co-trabalhadora** (ajudando a montar slides, sugerindo questões ou corrigindo textos), **co-professora/tutora** (explicando conteúdos, adaptando explicações ao nível de compreensão dos alunos, respondendo dúvidas frequentes) e **coach** (oferecendo feedback, ajudando na autocrítica e no desenvolvimento de projetos pessoais). Entretanto, o uso ético, a validação e a autoria devem sempre ser resguardados pelo olhar humano.

Fronteira recortada (“jagged frontier”): descobrir na prática

Um dos conceitos mais originais de Mollick é a ideia da “**fronteira recortada**” (*jagged frontier*). Ele observa que a IA é incrivelmente competente em algumas tarefas (gerar textos, resumir ideias, propor exemplos, traduzir), mas decepcionante em outras (interpretar contextos locais, fazer análises críticas profundas, captar sentimentos). O problema é que essa linha entre o que ela faz bem ou mal não é fixa, nem previsível: só se descobre experimentando, testando e aprendendo junto. Isso exige do professor uma postura de pesquisador, incentivando alunos a experimentar e analisar quando a IA acerta e quando falha — tornando o erro parte natural do processo de aprendizagem.

O protagonismo do aluno e a cointeligência em sala de aula

No cenário da cointeligência, **os alunos deixam de ser apenas receptores de conteúdos** e se tornam protagonistas ativos da construção do conhecimento. Com a IA ao lado, eles podem:

- **Explorar temas de forma personalizada**, fazendo perguntas, pedindo explicações em níveis diferentes e testando hipóteses;
- **Produzir textos, vídeos, projetos** com apoio da IA, mas tendo de revisar, complementar, defender e justificar as escolhas feitas;
- **Comparar respostas da IA com fontes humanas**, identificando inconsistências e desenvolvendo pensamento crítico;

- **Participar de ciclos contínuos de tentativa e erro**, recebendo feedback instantâneo da IA e mais profundo do professor e dos colegas;
- **Refletir sobre ética e autoria**, aprendendo a dar crédito, citar corretamente e reconhecer quando o uso da IA foi adequado ou excessivo.

O papel do professor na cointeligência

Vivemos um momento de profundas transformações no campo educacional, impulsionadas pela presença crescente das inteligências artificiais no cotidiano das escolas e das famílias. Nesse cenário, o papel do professor precisa ser repensado de forma radical, indo muito além da figura tradicional do “transmissor de conteúdo”. O docente contemporâneo torna-se, cada vez mais, um **designer de experiências de aprendizagem**, um **mediador crítico** e um **facilitador de processos**, atuando como ponto de encontro entre o potencial humano e as novas possibilidades oferecidas pela IA.

Designer de Experiências de Aprendizagem

Na perspectiva da cointeligência, o professor assume a responsabilidade de criar situações-problema, desafios práticos e projetos colaborativos que dialoguem com a realidade dos estudantes e estimulem a construção de sentido. Ao invés de apenas “explicar matérias”, ele projeta contextos em que a aprendizagem se torna ativa, significativa e contextualizada. Isso pode envolver, por exemplo, o uso de simuladores de IA para investigar fenômenos históricos, plataformas interativas para criar narrativas digitais ou até laboratórios virtuais para experimentos científicos. O foco deixa de ser o conteúdo em si e passa a ser a experiência do aluno diante de questões reais, convidando-o a investigar, argumentar, testar hipóteses e propor soluções criativas.

Mediador e Facilitador

O papel do professor como mediador é ainda mais relevante em tempos de cointeligência. Ele orienta o uso ético, responsável e crítico das ferramentas digitais e da IA, ajudando os estudantes a navegar por um oceano de informações, identificar vieses, validar fontes e construir critérios sólidos para a análise de dados. Em vez de “dar respostas”, provoca perguntas, fomenta o debate e cria um ambiente em que a dúvida e a curiosidade sejam vistas como motores do conhecimento. A IA, nesse contexto, não substitui a sensibilidade pedagógica do professor, mas amplia seu alcance: ela oferece recursos, simulações, análises e até sugestões de caminhos, mas cabe ao educador garantir que o processo seja sempre humano, respeitoso e voltado à formação integral.

Estímulo à Reflexão Crítica e à Autoria

O professor, como figura central da cointeligência, incentiva a reflexão crítica e a autoria. Ele desafia os alunos a criarem seus próprios textos, projetos e soluções, utilizando a IA como aliada e não como “atalho” para respostas prontas. Ensina que, embora a IA possa oferecer sugestões, o verdadeiro valor está na capacidade humana de interpretar, questionar, adaptar e inovar. Nesse sentido, o docente também precisa ser exemplo de curiosidade e aprendizagem contínua, mostrando-se aberto ao novo e disposto a aprender com a própria inteligência artificial e com seus estudantes.

Ampliação do Alcance e Valorização da Profissão

A IA, quando bem utilizada, não “diminui” o papel do professor, mas o potencializa. Ela libera tempo, automatiza tarefas repetitivas, traz análises personalizadas e recursos que, antes, seriam inviáveis. Isso permite ao professor investir ainda mais na dimensão relacional, afetiva e criativa do seu trabalho — aspectos que são, justamente, insubstituíveis por qualquer tecnologia. O professor passa a ser valorizado não pelo volume de informações que detém, mas pela **capacidade de inspirar**, de escutar, de criar vínculos e de preparar seus alunos para a autonomia, a ética e a cidadania no mundo digital.

Formação de Cidadãos Autônomos e Éticos

Por fim, cabe ao professor garantir que toda essa transformação tecnológica esteja a serviço de um projeto educacional emancipador. Ele é o guardião dos princípios éticos, do respeito às diferenças e da construção de uma aprendizagem verdadeiramente democrática. Seu compromisso vai além da técnica: é formar cidadãos capazes de pensar com máquinas, mas sobretudo de pensar por si mesmos, fazendo escolhas responsáveis em um mundo cada vez mais complexo.

Assim, na era da cointeligência, a presença do professor torna-se ainda mais essencial e estratégica. Ele é o articulador das potencialidades humanas e tecnológicas, o construtor de pontes entre passado e futuro, o protagonista da reinvenção da escola e do sentido de aprender. Ao assumir esse novo papel, o professor se coloca, não à margem, mas no centro das transformações que moldarão a educação do século XXI.

INDISCIPLINA OU ECONOMIA DA ATENÇÃO?

Origem e Desenvolvimento do Conceito

A **economia da atenção** constitui um dos conceitos mais importantes para compreender a lógica informacional e comunicacional da sociedade contemporânea. Em um mundo onde a informação é abundante e está disponível em múltiplos formatos e plataformas, a atenção humana se torna o recurso escasso e, portanto, o mais valioso. Essa ideia transforma profundamente a maneira como pensamos sobre consumo, publicidade, educação, política e até mesmo nossas relações interpessoais.

A origem do conceito remonta ao trabalho de **Herbert Alexander Simon**, economista, psicólogo e cientista político norte-americano, ganhador do **Prêmio Nobel de Economia em 1978**. Simon foi um dos primeiros estudiosos a perceber que o excesso de informação não significava necessariamente mais conhecimento. Em sua conferência de 1971, intitulada *“Designing Organizations for an Information-Rich World”*, ele apresentou uma reflexão que hoje parece profética: em uma sociedade rica em informação, o que se torna escasso não é o acesso, mas **a capacidade humana de prestar atenção**.

Segundo Simon, “a informação consome a atenção de quem a recebe; portanto, a abundância de informação gera pobreza de atenção”. Essa formulação simples e poderosa delineia um novo tipo de economia, em que o principal desafio não é produzir mais dados, mas **administrar o foco das pessoas** diante da avalanche de estímulos. A partir desse ponto, a atenção passou a ser vista como um recurso estratégico disputado por empresas, governos e meios de comunicação, e agora também por plataformas digitais e algoritmos de recomendação.

Com o avanço das tecnologias de comunicação e o surgimento da internet, o conceito de Simon foi reinterpretado e expandido. Nos anos 1990, autores como Michael Goldhaber e Thomas Davenport retomaram suas ideias para analisar o impacto das redes digitais. Goldhaber, por exemplo, sugeriu que a atenção se tornara a nova moeda da economia digital, substituindo o dinheiro como o principal meio de troca simbólica. Já Davenport e Beck, em *The Attention Economy* (2001), mostraram como empresas passaram a estruturar suas estratégias em torno da captura e da retenção da atenção do público.

Hoje, no contexto das redes sociais e da inteligência artificial, a economia da atenção atinge um novo patamar: ela não apenas influencia comportamentos, mas **modela percepções, valores e identidades**. Plataformas como YouTube, TikTok, Instagram e X (antigo Twitter) são projetadas para maximizar o tempo de engajamento, usando métricas como cliques, curtidas e tempo de visualização para transformar o olhar humano em um produto mensurável e monetizável.

CARACTERÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS DA ECONOMIA DA ATENÇÃO

1. Competição pela Atenção

Na sociedade conectada, **a atenção é o novo campo de batalha**. Empresas, plataformas digitais, produtores de conteúdo, meios de comunicação e até instituições públicas competem intensamente por segundos do olhar humano. Essa disputa é alimentada por um ecossistema

digital que transforma cada gesto — um clique, um deslizar de tela, uma curtida — em dado mensurável.

As redes sociais são o espaço mais emblemático dessa competição. Plataformas como Instagram, TikTok, YouTube e X (antigo Twitter) operam com **mecanismos de retroalimentação** que mantêm o usuário em constante ciclo de estímulo e recompensa. Quanto mais tempo alguém permanece conectado, mais dados são gerados e mais valor é produzido para os anunciantes. O resultado é uma corrida sem fim, onde cada notificação, som ou vibração do celular se torna uma pequena armadilha cognitiva, projetada para capturar a mente.

Essa competição não ocorre apenas entre empresas, mas também entre **indivíduos e grupos sociais**, que aprendem a disputar visibilidade e influência em ambientes saturados de informação. A atenção, portanto, se converte em poder quem a domina, domina a narrativa pública.

2. Algoritmos e Personalização

Os algoritmos desempenham um papel central na economia da atenção contemporânea. Alimentados por **modelos de aprendizado de máquina**, eles analisam o comportamento de milhões de usuários para prever preferências e moldar experiências personalizadas. Essa personalização vai muito além da simples sugestão de produtos: ela afeta o modo como percebemos o mundo.

As plataformas constroem “**bolhas informacionais**”, mostrando ao usuário apenas aquilo que reforça seus interesses e crenças anteriores. Essa curadoria automatizada cria uma sensação de controle — como se o usuário escolhesse o que consome, mas na prática ele é conduzido por uma arquitetura invisível que privilegia o engajamento em detrimento da diversidade de ideias.

Nesse sentido, a personalização representa a versão tecnológica da teoria de Simon sobre a **alocação eficiente da atenção**. No entanto, há uma inversão de sentido: em vez de ajudar as pessoas a distribuírem melhor sua atenção, os algoritmos a capturam e a direcionam segundo lógicas comerciais. O resultado é uma sociedade hiperconectada, porém cada vez mais fragmentada em termos cognitivos e sociais.

3. MÉTRICAS DE ATENÇÃO

A era digital introduziu um novo vocabulário econômico baseado em **métricas de engajamento**. Termos como “tempo de permanência”, “taxa de cliques”, “curtidas”, “compartilhamentos” e “visualizações” tornaram-se indicadores de sucesso, substituindo critérios qualitativos por **quantificações do olhar humano**.

Essas métricas criam um mercado de atenção altamente sofisticado, onde **a visibilidade é convertida em capital econômico e simbólico**. Cada interação se transforma em dado analisável, alimentando sistemas publicitários e estratégias de marketing cada vez mais precisas. Em consequência, o valor de um conteúdo não é mais medido por sua relevância ou profundidade, mas por sua capacidade de reter o usuário por mais tempo.

Essa lógica influencia inclusive a produção cultural e jornalística: manchetes sensacionalistas, vídeos curtos e discursos polarizados tendem a performar melhor, pois despertam emoções imediatas — raiva, curiosidade, empatia ou medo —, as quais são **motores biológicos da atenção**. O desafio contemporâneo é justamente equilibrar essa lógica de engajamento com práticas comunicacionais éticas e responsáveis.

4. IMPACTO SOCIAL E PSICOLÓGICO

Talvez o aspecto mais preocupante da economia da atenção seja o **impacto profundo que exerce sobre a saúde mental e o comportamento social**. A exposição constante a fluxos intermináveis de informações fragmentadas gera sobrecarga cognitiva, ansiedade e dificuldade de concentração. Pesquisas recentes apontam que o tempo médio de foco em uma tarefa vem diminuindo de forma contínua, e que muitos indivíduos experimentam sintomas semelhantes aos de abstinência quando privados do acesso digital.

Além disso, a necessidade permanente de visibilidade cria um ambiente de **comparação e validação social** contínuas, especialmente entre os mais jovens. A busca por curtidas e seguidores transforma o reconhecimento simbólico em uma forma de capital emocional, o que pode levar a sentimentos de inadequação e isolamento.

Do ponto de vista coletivo, a economia da atenção afeta a **qualidade do debate público**. A lógica algorítmica tende a privilegiar conteúdos extremos ou polêmicos, pois eles mantêm as pessoas engajadas — mesmo que por meio da indignação. Isso aprofunda a polarização e reduz os espaços para diálogo e pensamento crítico.

Em síntese, a economia da atenção contemporânea não é apenas um fenômeno tecnológico ou mercadológico. Ela é uma **nova forma de organização social**, na qual o tempo psíquico e emocional das pessoas se tornou o recurso mais explorado. Entender suas características é, portanto, o primeiro passo para desenvolver **estratégias de resistência cognitiva e educação crítica**, capazes de devolver à atenção seu valor humano e não apenas econômico.

A GUERRA PELA ATENÇÃO E O DESPERTAR DA COINTELIGÊNCIA

Entre o ruído digital e o reencontro com o humano

Não se trata, e insisto nisso, de simplesmente **retirar o smartphone da sala de aula**. Essa seria uma tentativa ingênua de resolver um problema que é muito mais profundo, estrutural e simbólico. O que enfrentamos hoje é uma **guerra silenciosa pela atenção**, travada no interior das mentes e corações de nossos alunos. Uma guerra em que os inimigos não são visíveis, porque se disfarçam de notificações, sons de alerta, vídeos curtos e algoritmos invisíveis que conhecem o aluno melhor do que nós mesmos.

Enquanto **as plataformas digitais** operam com sistemas de inteligência capazes de ler emoções em tempo real e prever comportamentos, **nós, professores**, ainda tentamos competir com a força da presença e da palavra. A diferença é brutal: elas têm dados, nós temos histórias. Elas têm algoritmos, nós temos afetos. E, no entanto, sinto que ainda há esperança — porque nenhum algoritmo, por mais preciso que seja, é capaz de substituir a **intencionalidade humana da educação**.

Mas isso não significa que devemos rejeitar a tecnologia. Pelo contrário, **precisamos conhecê-la e habitá-la**, compreender seu funcionamento, suas linguagens e, sobretudo, **usá-la a nosso favor**. A partir

desse entendimento, passei a acreditar que o futuro da educação depende daquilo que Ethan Mollick chama de **cointeligência** a colaboração criativa entre humanos e máquinas, na qual ambos aprendem juntos e se fortalecem mutuamente.

Entre algoritmos e consciências: a virada necessária

A *cointeligência* nos obriga a repensar a figura do professor. Deixamos de ser meros transmissores de conteúdos e passamos a ser **designers de experiências de aprendizagem**, capazes de criar situações que combinem reflexão crítica, emoção e tecnologia. Isso significa que **não competimos com os algoritmos apenas pela atenção**, mas pelo **sentido** do que se aprende.

As máquinas podem prever o que o aluno quer ver; nós podemos **ajudar o aluno a compreender o que precisa ver**. Essa é uma diferença moral e epistemológica. Enquanto o algoritmo busca capturar, o educador busca libertar. É nesse ponto que a cointeligência se torna um ato político — porque disputar a atenção, hoje, é disputar também o direito de formar consciências.

Como nos alertava **Zygmunt Bauman**, vivemos em uma “modernidade líquida” em que nada parece durar nem os vínculos, nem as certezas, nem a atenção. Tudo se dissolve em fluxos de informação instantânea. Nesse contexto, educar é oferecer ancoragem, criar ilhas de tempo reflexivo em meio ao oceano da dispersão.

Mas, para isso, precisamos das mesmas armas que moldam o mundo digital. Não armas de destruição da mente, mas **ferramentas de reconstrução da consciência**. A IA, quando usada com propósito pedagógico, pode se tornar essa ferramenta: um espelho cognitivo que devolve ao aluno a imagem de sua própria curiosidade, sua própria forma de pensar e aprender.

Educar é um ato de atenção

Paulo Freire já dizia que **educar é um ato de amor, e, portanto, um ato de coragem**. Hoje, eu acrescentaria: educar é também um **ato de atenção**. Atenção ao outro, ao contexto, às transformações do mundo. E talvez

essa seja a forma mais profunda de resistência diante da avalanche de distrações que nos cercam.

Se Freire defendia a conscientização como caminho de libertação, nós, neste século, precisamos pensar a **atenção como base da consciência crítica**. Sem atenção, não há diálogo. Sem diálogo, não há escuta. E sem escuta, não há aprendizagem possível. A economia da atenção, que transforma o olhar humano em mercadoria, só pode ser vencida com **pedagogias de presença**, com professores que saibam equilibrar o poder dos algoritmos com a sensibilidade da escuta humana.

Cointeligência como esperança pedagógica?

A *cointeligência*, portanto, não é uma utopia tecnológica, mas uma estratégia de sobrevivência intelectual. É o reconhecimento de que **as máquinas não vieram substituir o professor, mas ampliar seu alcance**. Com elas, podemos analisar dados, personalizar trajetórias de aprendizagem e compreender melhor as dificuldades de cada aluno. Mas, acima de tudo, com elas podemos **reconectar o ensino à realidade viva dos estudantes** — uma realidade que hoje é híbrida, líquida, digital e profundamente emocional.

Eu não quero tirar os celulares da sala. Quero **transformar o modo como olhamos para eles**. Quero que o aluno perceba que o mesmo aparelho que o distrai pode também libertá-lo — se for usado com consciência e propósito. Quero que cada professor entenda que sua presença ainda é insubstituível, mas que **essa presença pode ser amplificada pela inteligência compartilhada** entre humano e máquina.

O futuro da sala de aula não está em negar o digital, mas em **humanizá-lo**.

É nesse ponto que a cointeligência deixa de ser uma teoria para se tornar uma **pedagogia da esperança** — uma pedagogia que se recusa a ceder o controle da atenção às plataformas, e devolve ao aluno o poder de pensar, escolher e aprender com autonomia.

O Futuro que Sempre Foi Possível: Dewey e a Reinvenção da Escola

Se você, até agora, acha que tudo isso é utopia que nada vai dar certo fora do modelo tradicional de escola, com suas fileiras de carteiras, provas padronizadas e currículos rígidos, talvez seja o momento de olhar para trás e perceber que essa discussão não é nova. Eu também já ouvi, inúmeras vezes, que a escola “sempre foi assim” e que “funciona do jeito que está”. Mas quando olho para a história da educação, percebo que sempre existiram vozes que nos chamaram à mudança, ao movimento, à experiência viva.

Uma dessas vozes é **John Dewey**, que em 1938 escreveu *“Experiência e Educação”*. O livro, apesar de datado no tempo, é atemporal em sua mensagem: **a aprendizagem só faz sentido quando nasce da experiência real do aluno**. Dewey criticava a escola tradicional não porque ela ensinava o passado, mas porque se recusava a aprender com o presente. Sua defesa de uma educação ativa, dialógica e conectada à vida cotidiana ecoa exatamente o que venho defendendo ao longo deste livro: **repensar a sala de aula não é e nunca será algo novo**, é um processo contínuo de redescoberta humana.

Assim como afirmei no capítulo sobre **sermos animais sociais**, a mudança está na nossa natureza. Vivemos em constante mutação, e isso inclui o modo como ensinamos e aprendemos. A escola não é uma estrutura fixa, mas um organismo vivo ela respira o tempo em que está inserida. Quando o mundo se transforma, a escola precisa respirar junto. Dewey compreendia isso profundamente: ele via o aprendizado como um ciclo dinâmico de ação e reflexão, de tentativa e erro, de fazer e pensar sobre o que foi feito.

Portanto, o que proponho aqui não é destruir a escola, mas devolvê-la à sua essência. **Educar é experimentar**. É colocar o aluno diante do mundo, não como espectador, mas como participante. É permitir que ele erre, questione, construa hipóteses, dialogue e transforme. É compreender que a sala de aula é um laboratório da vida e não um depósito de informações.

Se há algo que a pandemia nos ensinou, foi que a escola tradicional, com seus muros e horários engessados, não é suficiente para sustentar o aprendizado em tempos de crise. A tecnologia, a inclusão e a cointeligência

são apenas os novos nomes de um velho desejo humano: o de **aprender juntos, de forma significativa e viva**.

Encerrar este livro com Dewey é um gesto simbólico. É reconhecer que o que sonhamos hoje, uma escola conectada à experiência, à diversidade e ao pensamento crítico já foi sonhado antes. E que, portanto, **não é utopia: é continuidade**. A diferença é que agora temos mais ferramentas, mais consciência e, espero, mais coragem para fazer o que precisa ser feito. Reinventar a sala de aula é, afinal, reinventar a nós mesmos. E essa tarefa, como diria o próprio Dewey, nunca termina.

REFERENCIAS:

ARONSON, Elliot. *O animal social: introdução à psicologia social*. Tradução de Marcello Borges. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B0CL8D26GY> Acesso em: 25 jul. 2025.

Mollick Ethan. *Cointeligência: A vida e o trabalho com IA*, Tradução Roberta Clapp, Intrínseca Ltda. RJ 2025 Recurso eletrônico. Disponível em: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B0F3XTMRX9> Acesso em: 15 julh. 2025.

Dewey, John, 1859-1952 *Experiência e educação* / John Dewey ; tradução de Renata Gaspar. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2023. Título original: *Experience and education*. ISBN 9786557139974 1. Educação – Filosofia 2. Experiência I. Título. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B0BZTDCMV2> 16 de agot de 2023

Mangabeira Roberto: *Economia do Conhecimento*, Tradução Leonardo Castro 1. ed. São Paulo Autonomia literaria, 2018, Recurso eletrônico Disponível em: https://ler.amazon.com.br/?asin=B07HLR7FMQ&ref_=kwl_kr_iv_rec_12 22 de agos de 2023

Freire, Paulo. *Direitos Humanos e Educação Libertadora, Gestão Democrática da Educação Pública* na Cidade de São Paulo, organização e notas: Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. Paz & Terra, 1ª edição, Rio de Janeiro/ São Paulo, 2019.

Moscovici, Serge. Representações Sociais : Investigações em Psicologia Social, 4ª edição, Editora Vozes, 2003. Tradução: Pedrinho A. Guareschi.

Goffman, Erving. Estigma, Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada, Quarta Edição, LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 1988. Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes

Goffman, Erving. A Representação do Eu na Vida Cotidiana, 14ª Edição, Editora Vozes, 2007, Petrópolis, Tradução: Maria Célia Santos Raposo

Bauman, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman, Jorge Zahar, 1925, Rio de Janeiro. Tradução: Carlos Alberto Medeiros.

Bauman, Zygmund. Modernidade Líquida, Jorge Zahar Editora, 2014. Rio de Janeiro. Tradução Plínio Dentzien.

Ribas, João Baptista Cintra. O Que São Pessoas Deficientes. Nova Cultural, Editora Brasiliense, 1985.

Boron, Atilio A. ; Oliveira, Francisco de, Therborn, Göran; Löwy, Michael; Blackburn, Robin.

Pós- neoliberalismo II: Que Estado Para Que Democracia? , Organização: Emir Sader, Pablo Gentili, Vozes, 1999, Petrópolis, RJ.

Chomsky Noam: O lucro ou as pessoas?: Neoliberalismo e ordem global, 8ª ed. Tradução Pedro Jorgensen Jr. Bertrand Brasil LTDA RJ, Modo de acesso: world wide web ISBN 978-85-286-2387-1 (recurso eletrônico) Disponível em: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B07KCKNN48> Acesso em: 28 julh. 2025.

Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron ; A reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino, 8. ed. Tradução de Reynaldo Bairão . Petrópolis, RJ : Vozes, 2023. (recurso eletrônico) ISBN 9788532666536 1. Disponível em: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B0CN9P451Z> Acesso em: 15 mai. 2025.

1. TAYLOR & FRANCIS ONLINE. *The Attention Economy: Cognitive Processes and Digital Environments*. *Philosophical Psychology*, 2025. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09515089.2025.2502428>. Acesso em: 8 nov. 2025.
2. PERSPECTIVA EMPREENDEDORA. *Herbert Simon e o conceito de economia da atenção*, 2024. Disponível em: <https://perspectivaempreendedora.com/empreendedorismo/herbert-simon-e-o-conceito-de-economia-da-atencao/>. Acesso em: 8 nov. 2025.
3. PM3. *Economia da atenção: o que é e como ela influencia o consumo digital*, 2024. Disponível em: <https://pm3.com.br/blog/economia-da-atencao/>. Acesso em: 8 nov. 2025.
4. WIKIPEDIA. *Attention economy*, 2025. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Attention_economy. Acesso em: 8 nov. 2025.
5. BITTENCOURT, Diego. *Economia da atenção*, 19 dez. 2018. Disponível em: <https://diegobittencourt.org/2018/12/19/economia-da-atencao/>. Acesso em: 8 nov. 2025.
6. PUC MINAS. *Economia da atenção*. Biblioteca Digital da PUC Minas, [s.d.]. Disponível em: <https://bib.pucminas.br/pergamumweb/vinculos/000025/000025b8.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2025.
7. SELZY. *Economia da atenção: o que é, seus efeitos e como engajar*, 2024. Disponível em: <https://selzy.com/br/blog/economia-da-atencao-o-que-e-efeitos-e-engajam/>. Acesso em: 8 nov. 2025.

8. DIÁRIO ESCOLA. *Economia da atenção e educação financeira: uma nova forma de aprender.*, 2024. Disponível em: <https://diarioescola.com.br/economia-da-atencao-educacao-financeira-forme/>. Acesso em: 8 nov. 2025.

ISBN 978-65-83366-20-7



978-65-83366-20-7

Kattleya
EDITORA

