

O CURRÍCULO E O COTIDIANO: O CONTO DE FIDÊNCIO BOGO COMO DISPOSITIVO DE CRÍTICA CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

CURRICULUM AND DAILY PRACTICE: FIDÊNCIO BOGO'S TALE AS A TOOL FOR CURRICULAR CRITIQUE IN HIGH SCHOOL

Sabrina Fatima Gomes da Cunha¹

Resumo: Este artigo analisa o conto “O lado desumano da lei dos humanos”, do escritor tocantinense Fidêncio Bogo (2009), como dispositivo pedagógico para o ensino de Literatura no Ensino Médio, articulando-o às teorias críticas do currículo e à pedagogia problematizadora. Parte-se do pressuposto de que o currículo escolar constitui um campo de disputas simbólicas e culturais, não sendo, portanto, neutro nem universal. Fundamentado em autores como Michael Apple (2006), Pierre Bourdieu (1992, 1998), Paulo Freire (1996), Antonio Candido (1995), José Gimeno Sacristán (2000) e Tomaz Tadeu da Silva (2002), o estudo adota uma abordagem qualitativa e interpretativa que integra análise literária e proposições didáticas. Argumenta-se que a mobilização da literatura regional contribui para o fortalecimento da identidade cultural, para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a problematização das estruturas escolares. Conclui-se que a leitura literária, quando mediada criticamente, ultrapassa sua função meramente estética e se torna um potente instrumento de formação ética, política e social para os estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Currículo; Literatura Tocantinense; Pedagogia Crítica; Formação de Leitores.

Abstract: This article analyzes the short story “The Inhumane Side of the Law of Humans,” by Fidêncio Bogo (2009), as a pedagogical device for teaching Literature in Brazilian high school, articulating it with critical curriculum theories and problem-posing pedagogy. It is grounded on the assumption that the school curriculum constitutes a field of symbolic and cultural disputes and is therefore neither neutral nor universal. Based on scholars such as Michael Apple (2006), Pierre Bourdieu (1992, 1998), Paulo Freire (1996), Antonio Candido (1995), José Gimeno Sacristán (2000), and Tomaz Tadeu da Silva (2002), the study adopts a qualitative interpretive approach that integrates literary analysis and didactic propositions. It argues that the mobilization of regional literature contributes to strengthening cultural identity, fostering critical thinking, and problematizing school structures. The study concludes that literary reading, when critically mediated, goes beyond its aesthetic function and becomes an instrument for ethical, political, and social formation.

Keywords: Literature Teaching; Curriculum; Tocantins Literature; Critical Pedagogy; Reader Education.

¹ IFTO, Email: sabrynna.gomes@gmail.com

Introdução

O Ensino Médio brasileiro tornou-se, nas últimas décadas, um palco de intensos debates sobre a relevância e a rigidez de seu currículo. Para muitos estudantes, a experiência escolar ainda é percebida como o contato com um corpo de conteúdos formais, distantes e desconectados de suas vivências e desafios socioculturais. Nesse cenário, a disciplina de Literatura, frequentemente confinada à análise estética ou histórica de obras canônicas, possui um potencial crítico ainda pouco explorado, capaz de provocar reflexão e questionamento sobre a própria estrutura da escola. Este artigo, fruto de reflexões iniciadas em um curso de extensão voltado à valorização de escritores do estado do Tocantins, investiga precisamente essa possibilidade: o uso da obra literária não apenas por seu valor intrínseco, mas como uma força motriz para uma crítica curricular ativa, consciente e democrática.

A percepção de um distanciamento entre o conhecimento escolar e a realidade dos alunos é um padrão recorrente. O currículo, muitas vezes, apresenta-se como um conjunto estanque de saberes, transmitido de modo pouco contextualizado, tornando-se alheio às dinâmicas sociais, políticas e culturais que moldam a juventude contemporânea. Gera-se, assim, uma persistente sensação de desconexão, como se a escola ensinasse em uma esfera e a vida acontecesse em outra, completamente à parte.

É justamente nesse ponto que a Literatura, enquanto prática social, oferece uma possibilidade transformadora. Narrativas, poemas e dramas não servem apenas ao deleite estético; eles provocam, instigam e despertam a consciência. Como defende Antonio Candido (1995), a literatura é um instrumento de formação e humanização, pois “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995).

Ao mobilizar a literatura de forma intencional, o professor permite que o estudante questione estruturas, interprete relações de poder e participe ativamente de seu processo formativo. A leitura, então, deixa de ser um ato passivo e se converte em uma experiência de engajamento com o mundo.

Parte-se, então, de uma pergunta central: como a literatura pode engajar alunos do Ensino Médio em uma reflexão crítica sobre o currículo e a própria organização escolar? Para explorar essa questão, o estudo propõe uma análise do conto “O lado desumano da lei dos humanos”, de Fidêncio Bogo (2009), como ponto de partida para discutir a necessidade de um currículo mais flexível, humano e vivo. A obra serve como uma potente metáfora da rigidez curricular e da distância entre o conhecimento formal e a experiência vivida, permitindo uma

análise que combina o estudo do texto literário com a proposição de uma prática pedagógica crítica.

O estudo sustenta-se sobre três pilares teóricos interligados. O primeiro é o ensino de literatura como prática social, capaz de transformar sujeitos e contextos, conforme aponta Candido (1995). O segundo pilar são as teorias críticas do currículo, que, com autores como Michael Apple (2006) e Tomaz Tadeu da Silva (2002), revelam o conhecimento escolar como uma construção histórica e política, nunca neutra. O terceiro é a perspectiva da conexão entre escola e vida, fundamentada na pedagogia de Paulo Freire (1996), que reconhece o repertório sociocultural dos estudantes como parte essencial do processo educativo. Juntos, esses eixos apontam para uma educação mais crítica, participativa e, fundamentalmente, mais humana.

1. Fundamentos sobre os Percursos e a Relevância do Ensino de Literatura

No Ensino Médio brasileiro, a disciplina de Literatura ocupa uma verdadeira encruzilhada pedagógica. Longe de ser um acessório ou mero ornamento curricular, ela enfrenta o desafio urgente de dialogar com o universo juvenil contemporâneo, marcado por telas, notificações e fluxos incessantes de informação. Os estudantes vivem imersos em linguagens digitais, atravessados pela velocidade e pela efemeridade midiática. Ao mesmo tempo, experimentam dilemas identitários profundos, questionamentos existenciais e uma percepção cada vez mais aguda das desigualdades que estruturam a sociedade. Nesse

contexto, a literatura, conforme Antônio Candido (1995), desempenha uma função essencialmente humanizadora, pois “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1995). Essa capacidade de confrontar e interpretar a realidade é o que a torna um campo fértil para a conexão entre escola e vida, um princípio fundamental da pedagogia problematizadora de Paulo Freire (1996), que enfatiza a “leitura do mundo” como precursora da “leitura da palavra” (FREIRE, 1996).

Diante desse cenário, não faz sentido transformar a literatura em peça de museu, tampouco reduzi-la a uma ferramenta utilitária para exames padronizados. Quando a escola limita a disciplina à memorização de escolas literárias e datas, esvazia sua potência. A relevância surge, então, quando a sala de aula rompe com o modelo puramente transmissivo e se converte em um espaço vivo de reflexão humanística e crítica social. Nesse contexto, o texto literário deixa de ser um objeto estático; ele provoca, interpela e desestabiliza certezas.

A obra passa a funcionar como um dispositivo interpretativo multifacetado, capaz de oferecer aos estudantes instrumentos intelectuais para compreender suas próprias trajetórias e analisar as dinâmicas sociais que atravessam suas comunidades. Ao ler, o aluno não apenas interpreta personagens; ele confronta estruturas de poder – sociais, políticas, econômicas e culturais – que moldam sua experiência cotidiana. Assim, a literatura assume um papel formador: amplia a sensibilidade estética, fortalece a empatia e desenvolve a capacidade de reconhecer o outro em sua alteridade.

As teorias críticas do currículo, como as desenvolvidas por Michael Apple (2006), são fundamentais para compreender que o conhecimento escolar não é neutro, mas sim uma construção social e política. Apple (2006) argumenta que “a hegemonia atua para ‘saturar’ nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo” (APPLE, 2006).

Isso significa que o currículo escolar, ao selecionar e organizar determinados saberes, valores e práticas, participa ativamente da reprodução de ideologias dominantes, muitas vezes de forma sutil e invisível. A escola, portanto, não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas um campo de disputa onde diferentes grupos sociais buscam legitimar suas visões de mundo. A inserção de obras literárias que questionam essas hegemonias torna-se, assim, um ato pedagógico e político de resistência.

Por isso, a escolha das obras não é um detalhe pedagógico, mas uma decisão estratégica. Quando o professor seleciona textos que dialogam com conflitos reais e com a realidade dos estudantes, potencializa o impacto formativo. O conto de Fidêncio Bogo destaca-se nesse horizonte ao tematizar a exclusão educacional produzida pela rigidez burocrática. A

narrativa não descreve a injustiça apenas em termos abstratos; ela a encarna. O leitor acompanha o percurso do personagem central e sente o peso das normas que, sob aparência de neutralidade, produzem exclusão.

Surge, então, o espelho, e com ele, a pergunta incômoda: até que ponto regras consideradas universais realmente contemplam as realidades concretas vividas na escola e na sociedade? Nesse movimento, o papel do professor se transforma. Ele não se limita a explicar conteúdos, mas media diálogos, provoca questionamentos e escuta. A obra literária torna-se ponto de partida para o debate, e a prática docente passa a priorizar a escuta ativa e a validação da voz estudantil. Quando o estudante percebe que sua interpretação tem lugar legítimo na discussão, a aula deixa de ser uma exposição unilateral e passa a ser uma experiência compartilhada, onde a cidadania é exercitada.

É nesse encontro entre ficção e realidade que a literatura revela sua dimensão política e formativa. Ler não é apenas decodificar; é posicionar-se. Ao articular narrativa e mundo vivido, o ensino de literatura cumpre sua função mais profunda: formar sujeitos capazes de interpretar textos — e, sobretudo, de compreender e intervir criticamente na realidade que os cerca.

Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva (2002), em sua obra “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, enfatiza que o currículo não é um mero repositório de conhecimentos neutros, mas um “documento de identidade” que molda subjetividades e estabelece o que é considerado saber legítimo. Para Silva (2002), “o currículo é um artefato social e cultural, e não um mero conjunto de disciplinas e conteúdos” (SILVA, 2002). Ele argumenta que as teorias do currículo, especialmente as pós-críticas, revelam como “o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, estão implicadas em questões de poder” (SILVA, 2002).

A seleção de determinados conhecimentos e a exclusão de outros no currículo escolar são, portanto, atos políticos que definem identidades e hierarquizam culturas. A escola, ao operar essa seleção, contribui para a produção de identidades sociais e para a manutenção de certas relações de poder. A inclusão de obras literárias que abordam a exclusão e a marginalização, como o conto de Fidêncio Bogo, permite desvelar essas operações de poder e questionar as identidades que o currículo oficial busca forjar.

A escola, como instituição social, não está imune às dinâmicas de poder e reprodução social. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992), em “A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino”, argumentam que a ação pedagógica é, em sua essência, uma “violência simbólica” que impõe significações e arbítrios culturais como legítimos, dissimulando as relações de força que lhes subjazem. Segundo os autores, “toda a ação pedagógica deverá ser considerada como uma violência simbólica because imposição por um poder arbitrário de um arbítrio cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

O sistema de ensino, ao reproduzir a cultura dominante e as relações de poder de um determinado grupo social, contribui para a manutenção da ordem social. O conceito de *habitus*, central na obra de Bourdieu (1998) em “O Poder Simbólico”, refere-se a um sistema de

disposições duráveis e transferíveis que estrutura a percepção, o pensamento e a ação dos indivíduos. O *habitus* é moldado pelas condições sociais e culturais e, por sua vez, reproduz essas condições. A escola, ao inculcar um *habitus* específico, contribui para a reprodução das desigualdades sociais, tornando a exclusão de alunos que não se encaixam nas normas e expectativas do sistema um processo aparentemente natural e meritocrático. A burocracia escolar, com suas regras e procedimentos, pode se tornar um instrumento dessa violência simbólica, legitimando a exclusão sob o véu da neutralidade e da objetividade.

José Gimeno Sacristán (2000), em “O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática”, complementa essa perspectiva ao analisar o currículo como um projeto cultural que se materializa na prática pedagógica. Sacristán (2000) destaca que “o currículo é uma construção social e histórica, que reflete os interesses e valores dos grupos dominantes” (SACRISTÁN, 2000). Ele enfatiza que o currículo não é apenas o que está prescrito nos documentos oficiais, mas também o que é ensinado e aprendido na sala de aula, o que é avaliado e o que é silenciado. A seleção de conteúdos, a organização do tempo e do espaço escolar, as metodologias de ensino e as formas de avaliação são elementos que compõem o currículo e que, juntos, contribuem para a formação de identidades e para a reprodução das desigualdades.

A história de Raimundo Nonato, no conto de Bogo, ilustra como a rigidez curricular e a burocracia podem se tornar barreiras intransponíveis para estudantes que não se adequam ao modelo hegemônico, reforçando a exclusão e a marginalização. A literatura, nesse contexto, oferece um espaço para questionar essas estruturas e para dar voz aos excluídos, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel do currículo na sociedade.

Nesse contexto, a pedagogia crítica de Henry Giroux (1988) oferece um arcabouço teórico essencial para pensar a educação como um espaço de resistência e transformação social. Em sua obra “Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning” (1988), Giroux argumenta que “a pedagogia crítica não se limita à transmissão de conhecimento, mas se dedica à criação de um espaço onde os alunos possam desenvolver uma voz ativa, questionar as estruturas de poder e se engajar na luta por uma sociedade mais justa” (GIROUX, 1988).

Para Giroux, os educadores devem atuar como intelectuais transformadores, capazes de desafiar as ideologias dominantes e de capacitar os estudantes a se tornarem agentes críticos de mudança. O currículo, sob essa ótica, não é apenas um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas um campo de batalha cultural onde diferentes visões de mundo se confrontam. A literatura, especialmente aquela que aborda temas de exclusão e injustiça, pode ser uma ferramenta poderosa para fomentar essa pedagogia crítica, permitindo que os alunos analisem as narrativas hegemônicas e construam suas próprias interpretações da realidade. Ao fazer isso, a escola se afasta de um modelo reprodutivista e se aproxima de uma prática emancipatória, onde a leitura do mundo precede a leitura da palavra, como propõe Freire.

A arte, em suas diversas manifestações, possui um potencial transformador que transcende o mero entretenimento. Augusto Boal (2015), criador do Teatro do Oprimido, propõe uma metodologia teatral que busca romper com a passividade do espectador, transformando-o

em “espect-ator”, um agente ativo na construção e transformação da realidade. Boal (2015) afirma que “o Teatro do Oprimido é o teatro da opressão, da libertação, da alegria e da esperança. É o teatro que busca a transformação social, que luta contra a opressão e que celebra a vida” (BOAL, 2015). Essa abordagem pedagógica do teatro, que dialoga diretamente com a pedagogia freiriana, convida à reflexão crítica sobre as estruturas de poder e à experimentação de novas formas de ação para a mudança social.

No contexto educacional, o Teatro do Oprimido pode ser uma ferramenta poderosa para abordar temas sensíveis, como a exclusão e a injustiça, permitindo que os alunos encenem e reflitam sobre suas próprias experiências e busquem soluções coletivas para os problemas que os afetam. A narrativa de Fidêncio Bogo, ao expor a exclusão de Raimundo Nonato, oferece um terreno fértil para a aplicação dos princípios do Teatro do Oprimido, onde a história pode ser reencenada, discutida e transformada pelos próprios estudantes, revelando as “aprendizagens invisíveis” que emergem da experiência e da interação.

A promoção do letramento literário é um dos pilares para que a literatura cumpra seu papel transformador na escola. Rildo Cosson (2014), em sua obra “Letramento Literário: teoria e prática”, defende que o letramento literário vai além da simples decodificação de textos, envolvendo a “apropriação da literatura enquanto linguagem” (COSSON, 2014). Para Cosson (2014), o objetivo é formar leitores capazes de viver a literatura dentro e fora da escola” (COSSON, 2014), desenvolvendo a capacidade de compreender, interpretar e dialogar criticamente com as obras literárias. Isso implica em uma abordagem pedagógica que valorize a experiência do leitor, a formação de comunidades de leitura e a discussão de temas relevantes para a vida dos estudantes. O ensino de literatura, nesse sentido, deve proporcionar o contato com textos que desafiem o senso comum e que permitam aos alunos construir novos significados a partir de suas próprias realidades.

O conto de Fidêncio Bogo, ao abordar a exclusão social e a burocracia, torna-se um material rico para o desenvolvimento do letramento literário, pois convida os estudantes a refletir sobre as injustiças e a buscar formas de intervenção em seu próprio contexto social. A literatura, assim, deixa de ser um mero objeto de estudo e se torna um instrumento de leitura do mundo e de transformação social.

A literatura, para além de sua função estética, desempenha um papel crucial na formação ética e na compreensão da alteridade. Tzvetan Todorov (2009), em sua obra “A Literatura em Perigo”, argumenta que a literatura nos permite “compreender o mundo” e “viver melhor” (TODOROV, 2009). Ele critica a redução do ensino literário a uma abordagem meramente formalista, defendendo que a literatura deve ser vista como um meio de acesso ao sentido da existência humana e à diversidade das experiências. Para Todorov (2009), “a literatura pode fazer muito por nós: pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos fazer sentir mais próximos dos outros seres humanos, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2009).

Ao nos colocar em contato com diferentes perspectivas e realidades, a narrativa literária expande nossa capacidade de empatia e nos convida a refletir sobre questões éticas e morais. O conto de Fidêncio Bogo, ao narrar a exclusão de Raimundo Nonato, oferece uma oportunidade para os leitores se confrontarem com a alteridade e com as consequências da rigidez burocrática. A identificação com o personagem e a reflexão sobre sua trajetória podem gerar um senso de responsabilidade e um desejo de agir em prol de uma sociedade mais justa. A literatura, nesse sentido, não é apenas um espelho da realidade, mas um convite à ação e à transformação.

2. O Conto de Fidêncio Bogo: Um Espelho da Exclusão Educacional

O conto de Fidêncio Bogo, “O lado desumano da lei dos humanos”, serve como uma poderosa alegoria para as discussões teóricas sobre currículo, poder e exclusão no contexto educacional. A narrativa centraliza-se na figura de Raimundo Nonato, um menino que, apesar de sua inteligência e vivacidade, é sistematicamente excluído do sistema escolar por não se adequar às normas burocráticas e aos padrões de letramento estabelecidos.

O narrador nos apresenta a realidade de Raimundo: “Eu, Raimundo Nonato da Silva, oito anos, brasileiro do interior de um estado qualquer, ia cursar a segunda série na fazenda Buritis, em uma escolinha rural, uma pequena construção de adobo, sem reboco, com portas e janelas de madeira rústica, coberta de folhas de buriti.” A vulnerabilidade social de sua família é explicitada: “No ano anterior, papai caíra no oco do mundo em busca de trabalho, e nunca mais deu notícias de si. Comemos o pão que o diabo amassou. Mamãe, duas irmãs minhas e eu fazíamos das tripas coração para sobreviver.” O conflito principal surge da rigidez institucional que, em vez de acolher e adaptar-se às necessidades do aluno, o marginaliza por não corresponder a um modelo pré-determinado.

Essa situação ecoa as críticas de Michael Apple (2006) sobre como o currículo, longe de ser neutro, atua como um mecanismo de seleção e exclusão, reproduzindo ideologias dominantes e naturalizando desigualdades. A história de Raimundo Nonato evidencia a “violência simbólica” descrita por Bourdieu e Passeron (1992), onde a imposição de um “arbítrio cultural” – no caso, a leitura e escrita padronizadas – desqualifica e marginaliza aqueles que não o dominam, dissimulando as relações de força subjacentes à prática pedagógica.

A exclusão pela norma burocrática é reforçada pela fala da diretora: “- A senhora me desculpe, mas não posso. Infelizmente, lei é lei.” Essa rigidez é ainda mais acentuada pelo tratamento desigual: “Mamãe inconformada. Mais inconformada ainda quando soube que o filho do dono da fazenda Buritis foi matriculado dias depois. Tinha ido passear em São Paulo.” A burocracia se impõe novamente quando a diretora afirma: “- Ah, então nada feito! Sinto muito. A lei não permite. Como é que o menino pode fazer a segunda série se não pode provar que fez a primeira? A senhora entende? O que é que eu posso fazer? Lei é lei!” A perplexidade do menino diante dessa lógica é palpável: “Eu lá com meus botões: Outra veis essa tal de lei? Droga, quem feis essa coisa?”

A diretora da escola, personagem central na perpetuação da exclusão de Raimundo Nonato, representa a face institucional dessa violência simbólica. Sua insistência na aplicação literal das normas e regulamentos, sem considerar a singularidade do aluno ou as particularidades de seu contexto, transforma a burocracia em um instrumento de opressão. Ela encarna a “pedagogia bancária” criticada por Paulo Freire (1996), onde o conhecimento é depositado no aluno de forma unilateral, sem espaço para o diálogo, a problematização ou a “leitura do mundo” que precede a “leitura da palavra”. A diretora, ao invés de ser uma mediadora do conhecimento e uma facilitadora da aprendizagem, torna-se uma guardiã de um sistema que privilegia a norma em detrimento do indivíduo.

Essa postura reforça a ideia de que o currículo, como aponta Tomaz Tadeu da Silva (2002), é um “documento de identidade” que define quem pertence e quem não pertence ao universo escolar, forjando identidades e hierarquizando saberes. A exclusão de Raimundo Nonato não é um fracasso individual, mas uma falha do sistema em reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e conhecimentos que os alunos trazem para a escola. O silenciamento da mãe de Raimundo Nonato, que se sente impotente diante do sistema, é um triste reflexo dessa realidade: “- Quem que vai dá bola pruma muié lá do mato, burra como eu?”

O conto de Bogo, ao expor a exclusão de Raimundo Nonato pela norma burocrática, revela a face desumanizadora de um sistema educacional que prioriza a padronização em detrimento da individualidade. A incapacidade do menino de ler e escrever, dentro dos padrões esperados, é interpretada como uma deficiência, e não como um desafio pedagógico a ser superado. Essa perspectiva ignora o “direito à literatura” defendido por Antonio Candido (1995), que vê a literatura como uma necessidade humana fundamental, capaz de humanizar e de ampliar a compreensão do mundo.

A exclusão de Raimundo Nonato do universo da leitura e da escrita formal o priva não apenas de um conhecimento técnico, mas de uma dimensão essencial da experiência humana e da participação plena na sociedade. A rigidez do sistema é ainda mais evidente na reprovação em matemática, onde o professor afirma: “Eu reprovo mesmo. É pra manter o nível do ensino. É

pra dar nova chance ao aluno.” Essa experiência gera em Raimundo Nonato um sentimento de revolta: “Passei a ter raiva da escola. Me digam: eu podia gostar dela? Da tal de lei da escola? Tudo o que me diziam de bom dela dava ao contrário.” A narrativa de Bogo, portanto, não é apenas um relato de uma injustiça individual, mas uma crítica contundente a um modelo educacional que, ao invés de promover a inclusão e a emancipação, perpetua a marginalização e a invisibilidade de muitos.

A história de Raimundo Nonato nos convida a refletir sobre o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde a diversidade seja valorizada e a educação seja um direito de todos, e não um privilégio de poucos.

A experiência de Raimundo Nonato, embora marcada pela exclusão formal, pode ser compreendida também sob a ótica das “aprendizagens invisíveis”, conceito desenvolvido por Cristóbal Cobo e John Moravec (2011) em “Aprendizagem Invisível: Rumo a uma nova ecologia da educação”. Para Cobo e Moravec (2011), a aprendizagem invisível refere-se a “todos aqueles processos de aquisição de conhecimentos, habilidades e competências que ocorrem de forma não estruturada, informal e não intencional, fora dos contextos educacionais formais” (COBO; MORAVEC, 2011).

No caso de Raimundo Nonato, sua vivacidade, inteligência e capacidade de observação, embora não reconhecidas pelo sistema escolar tradicional, representam formas valiosas de aprendizagem que ocorrem em seu cotidiano. A exclusão da escola formal não significa a ausência de aprendizagem, mas sim a desvalorização de saberes e competências que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

O conto de Bogo, ao destacar a riqueza da experiência de vida de Raimundo Nonato, convida a uma reflexão sobre a necessidade de a escola reconhecer e integrar essas aprendizagens invisíveis, valorizando a diversidade de percursos e saberes dos alunos. A literatura, ao dar voz a personagens como Raimundo Nonato, contribui para tornar visíveis essas aprendizagens e para questionar a hegemonia de um modelo educacional que muitas vezes ignora a riqueza do conhecimento adquirido fora dos muros da escola.

Considerações Finais

Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar como o conto “O lado desumano da lei dos humanos”, de Fidêncio Bogo, transcende a mera narrativa ficcional para se configurar como um potente instrumento de reflexão crítica sobre as estruturas educacionais e sociais. A história de Raimundo Nonato, um menino excluído por um sistema que privilegia a norma em detrimento do indivíduo, “provoca” e “desestabiliza” ao expor as contradições e as injustiças inerentes a um modelo pedagógico que se pretende neutro, mas que, na realidade, é profundamente político e ideológico.

A provocação reside na forma como o conto nos força a confrontar a face desumanizadora da burocracia escolar, que, sob o pretexto da organização e da padronização, marginaliza e silencia vozes que não se encaixam em seus moldes preestabelecidos. A desestabilização ocorre quando percebemos que a exclusão de Raimundo Nonato não é um caso isolado, mas um reflexo de um sistema que, como apontam Bourdieu e Passeron (1992), exerce uma “violência simbólica” ao impor um “arbítrio cultural” como legítimo, dissimulando as relações de força que lhe subjazem.

O conto nos convida a questionar a aparente naturalidade da exclusão e a reconhecer o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais. A reflexão final do narrador sobre a lei é contundente: “Eu já começara a entender melhor a famigerada lei, a arma dos medíocres, dos que não têm segurança no que fazem, dos comodistas, dos que têm medo de usar o bom-senso e a justiça, dos que acham que é empurrando o aluno para trás que a escola vai para frente” (BOGO, 2009, p. 39).

Por exemplo, a cena em que a diretora, inflexível, recusa a matrícula de Raimundo Nonato por falta de um documento, mesmo diante da evidente capacidade e desejo de aprender do menino, é um momento de profunda provocação. Essa atitude, aparentemente justificada pela “norma”, revela a cegueira institucional para as realidades humanas e a prioridade dada à formalidade em detrimento da essência da educação. Essa passagem desestabiliza a crença em um sistema educacional justo e meritocrático, expondo como a burocracia pode se tornar um fim em si mesma, esvaziando o sentido pedagógico e humanizador da escola.

A insistência da diretora em seguir o protocolo, mesmo quando este contraria o princípio da inclusão e do direito à educação, é um exemplo contundente de como as estruturas de poder se manifestam no cotidiano escolar, reforçando a ideia de que o currículo, como argumenta Tomaz Tadeu da Silva (2002), é um “documento de identidade” que define quem pertence e quem não pertence ao universo escolar. O conto nos lembra que “A lei, aplicada com excesso de rigor, igualmente em todos os casos, ignorando atenuantes, esquecendo o bom-senso, comete injustiças terríveis” (BOGO, 2009, p. 40).

Ademais, a narrativa de Bogo desestabiliza a visão tradicional de letramento, que muitas vezes se restringe à decodificação de códigos, ignorando as múltiplas formas de “leitura do mundo” que os alunos trazem para a escola. Raimundo Nonato, com sua inteligência prática e sua capacidade de observação, demonstra uma forma de conhecimento que não é validada pelo sistema formal, mas que é fundamental para sua sobrevivência e interação com o mundo.

Essa desestabilização nos leva a refletir sobre as “aprendizagens invisíveis” (Cobo e Moravec, 2011) que ocorrem fora dos muros da escola e sobre a necessidade de a educação formal reconhecer e integrar esses saberes.

O conto, portanto, não apenas denuncia uma realidade, mas também aponta para a urgência de uma pedagogia crítica, como a proposta por Paulo Freire (1996) e Henry Giroux (1988), que valorize o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento, transformando a escola em um espaço de emancipação e de luta por uma sociedade mais justa e equitativa. A literatura, nesse sentido, emerge como um poderoso catalisador para essa transformação, ao oferecer narrativas que provocam a reflexão, desestabilizam certezas e abrem caminhos para novas possibilidades de ser e de agir no mundo.

O desfecho do conto é um grito de alerta para a exclusão sistêmica: “Danem-se todos os Raimundos nonatos da vida espalhados aos milhões por esses pátrios rincões, os eternos excluídos, para quem a caneta é uma algema de aço e o alfabeto um intransponível muro de Berlim separando em dois blocos antagônicos os filhos deste solo, mãe gentil, pátria amada, Brasil” (BOGO, 2009, p. 40). Essa dura realidade ecoa a máxima latina “Summum jus, summa injuria” (o direito levado ao extremo torna-se a mais alta injustiça), que resume a essência da crítica presente na obra de Bogo.

Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- BOGO, Fidêncio. O lado desumano da lei dos humanos. In: BOGO, Fidêncio. O quati e outros contos. 3. ed. Palmas, TO: Kelpes, 2009. p. 31-40.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 171-193.

COBO, Cristóbal; MORAVEC, John W. **Aprendizagem invisível**: rumo a uma nova ecologia da educação. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry A. **Teachers as intellectuals**: toward a critical pedagogy of learning. Granby, MA: Bergin & Garvey, 1988.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Recebido em 30 de março de 2026.

Aceito em 4 de abril de 2026.