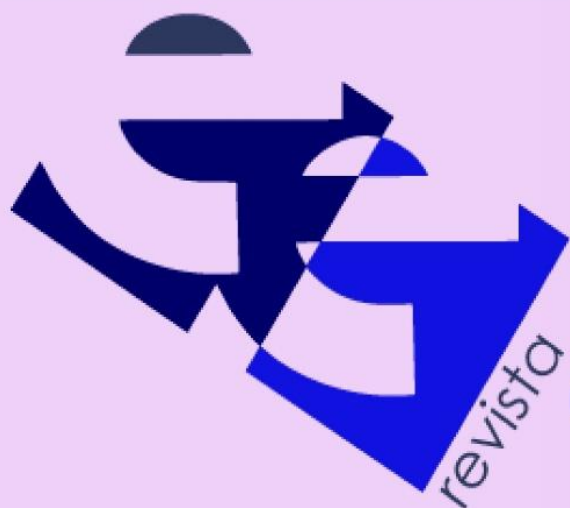




Programa de Pós-Graduação
em Educação

PPGE

e-ISSN: 2358-4319 (Online)



**educação e
emancipação**

v.17, n.1, jan./abr. 2024

Revista Educação e Emancipação

Centro de Ciências Sociais Programa de Pós-Graduação em educação
Universidade Federal do Maranhão

ISSN 2358-4319 (online)

São Luís, v. 17, n. 1, jan./abr. 2024

Revista Educação e Emancipação

Publicação Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor

Fernando Carvalho Silva

Pró-Reitor da Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização

Fernando Carvalho Silva

Diretor da Editora da Universidade Federal do Maranhão

Sanatiel de Jesus Pereira

Diretor do Centro de Ciências Sociais

Lindalva Martins Maia Maciel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Comitê Editorial Executivo

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Maria Alice Melo

Conselho Científico

Alberto Filipe Araújo - Universidade do Minho - Portugal

Ana Cláudia da Silva Rodrigues - UFPB

Ana Maria Iorio Dias - UFC

Andrés Palma Valenzuela - Universidad de Granada – Espanha

Antônio Joaquim Severino – USP

Antônio Cabral Neto - UFRN

Betânia Leite Ramalho - UFRN

Célia Frazão Soares Linhares – UFF

Cláudio Pinto Nunes - UESB

Clermont Gauthier - Université Laval - Québec - Canadá

Enéas Arraes Neto – UFC

Fabiane Maia Garcia - UFAM

Francisca das Chagas Silva Lima - UFMA

Ilma Vieira do Nascimento – UFMA

Janssen Felipe da Silva - UFPE

José Luis Canto Ramírez - Universidad Pedagógica Nacional.Unidad 041

María Lavalle Urbina, Campeche - México

Luis Alcoforado - Universidade de Coimbra, Portugal

Marcelo Parreira do Amaral – Westfälische Wilhelms - Universität

Münster Institut für Erziehungswissenschaft - Alemanha

Maria Cristina Martinez Pineda – Universidad Pedagógica Nacional

- Colombia

María Eliete Santiago - UFPE

Maria Cecília Sanchez Teixeira - USP

Maria Eulina Pessoa de Carvalho - UFPB

Maria Isabel Ferraz Festas - Universidade de Coimbra - Portugal

Maria Helena Lopes Damião da Silva - Universidade de Coimbra

- Portugal

Maria Nobre Damasceno - UFC

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho - UFMA

Valdelúcia Alves da Costa – UFFVera Lúcia Gaspar da Silva -

UDESC

Revisão de Linguagem

A revisão de linguagem dos artigos foi de responsabilidade decada autor, por profissional especializado

Editoração Eletrônica

Ezequiel Antonio Silva Filho

Capa

Leandro Barroso Dias

Política Editorial

A Revista Educação e Emancipação é um periódico de acesso aberto (on-line), quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Publica trabalhos originais de pesquisadores e estudiosos brasileiros e de outros países que tratem de educação, oriundos de pesquisas, bem como ensaios teóricos e resenhas. Os conceitos e posicionamentos emitidos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Revista Educação e Emancipação

Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências

Sociais Programa de Pós-Graduação em Educação

Avenida dos Portugueses, 1966 – Campus Dom

Delgado CEP 65.080-805 – São Luís/MA

Fones (98) 3272- 8660 / 3272-8689

E-mails: revistaeduc.emancipacao@ufma.br e/ou

revista.educacao.e.emancipacao@gmail.com

Indexadores e Base de Dados

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México)

Diadorim - <http://diadorim.ibict.br/handle/1/817>

Latindex - <http://www.latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=24521> DOAJ - Directory of Open Access

Journals

REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y

Conocimiento Científico

Portais Especializados

Portal de Periódicos - Capes

Portal de Periódicos - SEER - Sistema Eletrônico de

Editoração de Periódicos IBICT

Portal de Periódicos Eletrônicos da UFMA

Revista Educação e Emancipação, da Universidade Federal do Maranhão, v.1, n.1. São Luís: EDUFMA, 2002.

Periodicidade Quadrimestral.

Descrição baseada em: v.17, n.1 jan./abr. 2024

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319v17n1.2024>

ISSN 2358-4319 (online)

Continuação de Caderno de Pesquisa, publicado de 1999 - 2000 sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal do Maranhão. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Catálogo da publicação na Fonte da Biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhão

Sumário

Editorial 9

Artigos

As quatro vertentes interpretativas da Filosofia Brasileira 11

Lucio Álvaro Marques

Lauro Rosa Pinto

O amor como recurso teórico e prático numa experiência pedagógico-filosófica na EJA (Maceió/AL) 32

Yvisson Gomes dos Santos

Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Walter Matias Lima

Direitos Humanos nos Cursos Técnicos de Nível Médio: o que dizem as pesquisas na Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileira 54

Roberta Pasqualli

Neiva Teresinha Borges Petersohn

Josimar de Aparecido Vieira

Vivências no cotidiano do brincar: as marcas do racismo estrutural na ecologia da educação infantil 74

Ângela da Silva

Francismara Neves de Oliveira

Ana Carolina Mexia Aleixo

Tem um aluno autista na minha sala! - desafios da educação inclusiva no curso de Pedagogia da Unemat de Sinop 88

Ivone Jesus Alexandre

Edneuzza Alves Trugillo

Patrícia Alzira Proscêncio

Memória e Letramento Racial no Ensino Médio: táticas para aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas 107

Ronald Lopes

Lígia Emmanuela Costa Alves

O ser mais freiriano e suas perspectivas ontológicas: implicações no ser docente..... 129

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

Os usos do conceito de branquitude para uma educação antirracista no Brasil 149

Thais Bonato Gomes

Francisco Muenzer Soares

Análise da produção científica sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de Ciências (2020-2022) 167

Leandro Carbo

Renan Helder dos Santos Silva

A infância em face da racionalidade neoliberal: midiatização e dessimbolização da linguagem em sociedades complexas..... 187

Mateus Lorenzon

Angelo Vitório Cenci

BELL HOOKS: princípios éticos e pilares educacionais para a construção da Comunidade Pedagógica 206

Teresa Christina da Cruz Bezerra

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Kássya Christinna Oliveira Rodrigues

Língua de sinais e resistência de sujeitos surdos: análise discursiva de uma piada em Libras da TV INES 228

Matheus Batista Barboza Coimbra

Élcio Aloisio Fragoso

Construção e validação do questionário Bullying na Escola: a percepção dos professores 246

Ana Paula Lobo

José Antonio Vianna

A aplicação da metodologia feminista de Alda Facio Montejo como chave de compreensão da manifestação do sexismo em entidades coletivas da educação básica 264

Thaís Rodrigues Martins

Stella Mendes de Castro Reis

Formação profissional de médicos humanistas: desafios e possibilidades na pedagogia universitária 287

Luciene Lessa Andrade

Liége Maria Queiroz Sitja

Marineuza Matos dos Anjos

Contents

Editorial 9

Articles

The four interpretative trends of Brazilian Philosophy 11

Lucio Álvaro Marques

Lauro Rosa Pinto

The love as a theoretical and practical resource in a pedagogical-philosophical experience in EJA (Maceió/AL) 32

Yvisson Gomes dos Santos

Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Walter Matias Lima

Human Rights in High School Technical Courses: what researches say in the Brazilian Stricto Sensu Post-Graduation..... 54

Roberta Pasqualli

Neiva Teresinha Borges Petersohn

Josimar de Aparecido Vieira

Experiences and violence in everyday play: the marks of structural racism in the ecology of early childhood education 74

Ângela da Silva

Francismara Neves de Oliveira

Ana Carolina Mexia Aleixo

There is an autistic student in my classroom! - challenges of inclusive education in the Pedagogy course at Unemat in Sinop 88

Ivone Jesus Alexandre

Edneuza Alves Trugillo

Patrícia Alzira Proscêncio

Memory and racial literacy in High School: tactics for the applicability of laws 10.639/03 and 11.645/08 in schools 107

Ronald Lopes

Lígia Emmanuela Costa Alves

Freirian being more and its ontological perspectives: implications on being a teacher 129

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

The uses of the concept of whiteness for an anti-racist education in Brazil..... 149

Thais Bonato Gomes

Francisco Muenzer Soares

Analysis of scientific production on the use of digital technologies in science teaching (2020-2022)..... 167

Leandro Carbo

Renan Helder dos Santos Silva

Childhood in face of neoliberal rationality: mediatization and desymbolization of language in complex societies 187

Mateus Lorenzon

Angelo Vitório Cenci

BELL HOOKS: ethical principles and educational pillars for building the Pedagogical ... 206

Teresa Christina da Cruz Bezerra

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Kássya Christinna Oliveira Rodrigues

Sign language and resistance of deaf subjects: discursive analysis of a joke in Libras on TV INES 228

Matheus Batista Barboza Coimbra

Élcio Aloisio Fragoso

Construction and validation of the questionnaire Bullying at School: the perception of Teachers 246

Ana Paula Lobo

José Antonio Vianna

The application of Alda Facio Montejo's feminist methodology as a key to understanding the manifestation of sexism in collective entities in basic education 264

Thaís Rodrigues Martins

Stella Mendes de Castro Reis

Professional training for humanist doctors: challenges and possibilities in university pedagogy 287

Luciene Lessa Andrade

Liége Maria Queiroz Sitja

Marineuza Matos dos Anjos

Sumario

Editorial 9

Articulos

Las cuatro tendencias interpretativas de la Filosofía Brasileña 11

Lucio Álvaro Marques

Lauro Rosa Pinto

El amor como recurso teórico y práctico en una experiencia pedagógico-filosófica en EJA (Maceió/AL)..... 32

Yvisson Gomes dos Santos

Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Walter Matias Lima

Derechos Humanos en los Cursos Técnicos de Enseñanza Media: lo que dicen las investigaciones en el Posgrado Stricto Sensu Brasileño 54

Roberta Pasqualli

Neiva Teresinha Borges Petersohn

Josimar de Aparecido Vieira

Experiencias en el juego cotidiano: las marcas del racismo estructural en la ecología de la educación infantil..... 74

Ângela da Silva

Francismara Neves de Oliveira

Ana Carolina Mexia Aleixo

¡hay un alumno autista en mi sala de clase! - desafíos de la educación inclusiva en el curso de Pedagogía de la Unemat en Sinop 88

Ivone Jesus Alexandre

Edneuza Alves Trugillo

Patrícia Alzira Proscêncio

Memoria y algatización em la Escuela Secundaria: tácticas para la aplicabilidad de las leyes 10.639/03 y 11.645/08 en las escuelas 107

Ronald Lopes

Lígia Emmanuela Costa Alves

El ser más freiriano y sus perspectivas ontológicas: implicaciones en el ser docente . 129

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

Los usos del concepto de blanquitud para una educación antirracista en Brasil 149

Thais Bonato Gomes

Francisco Muenzer Soares

Análisis de la producción científica sobre el uso de Tecnologías Digitales en la Enseñanza de las Ciencias (2020-2022)	167
Leandro Carbo	
Renan Helder dos Santos Silva	
La infancia ante la racionalidad neoliberal: mediatización y desimbolización del lenguaje en sociedades complejas	187
Mateus Lorenzon	
Angelo Vitório Cenci	
BELL HOOKS: principios éticos y pilares educativos para la construcción de la Comunidad Pedagógica	206
Teresa Christina da Cruz Bezerra	
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	
Kássya Christinna Oliveira Rodrigues	
La lengua de señas y la resistencia de sujetos sordos: análisis discursivo de un chiste en Lengua de Señas Brasileña (Libras) de la TV INES	228
Matheus Batista Barboza Coimbra	
Élcio Aloisio Fragoso	
Construcción y validación del cuestionario Bullying en la Escuela: la percepción de los Docentes	246
Ana Paula Lobo	
José Antonio Vianna	
La aplicación de la metodología feminista de Alda Facio Montejo como clave para comprender la manifestación del sexismo en las organizaciones colectivas de educación básica	264
Thaís Rodrigues Martins	
Stella Mendes de Castro Reis	
La formación profesional de los médicos humanistas: retos y posibilidades de la pedagogía universitaria	287
Luciene Lessa Andrade	
Liége Maria Queiroz Sitja	
Marineuza Matos dos Anjos	

Editorial

A produção desta edição da Revista Educação e Emancipação culmina com todo um movimento de discussão que encaminha a produção do Plano Nacional de Educação - PNE, 2024-2034, por meio de conferências municipais, estaduais, distritais e a nacional, a qual reúne os debates e proposições produzidas nas conferências locais, a partir das contribuições advindas das sínteses produzidas pelos fóruns estaduais, sob a coordenação e articulação do Fórum Nacional de Educação. A Conferência Nacional de Educação- CONAE teve como tema principal – "Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para garantir a educação como um direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável". Esse movimento envolveu profissionais da educação, estudantes, pesquisadores, professores pertencentes a diversos espaços acadêmicos, entidades científicas, de classe, movimentos sociais.

A Conferência Nacional foi convocada extraordinariamente pelo Decreto Lei 11.697/23, determinando em seu parágrafo primeiro, do art. 1º que:

§ 1º A realização da Conae tem como finalidade o desenvolvimento da educação nacional, com gestão democrática, inclusão, equidade, diversidade e qualidade social, a partir da defesa do Estado Democrático de Direito, da Constituição e da educação como um direito de todas as pessoas.

Foi realizada em Brasília – DF, no período de 28 a 30 de janeiro de 2024 e organizada em sete eixos, discriminados no **Documento Referência**, debatidos em colóquios e nas plenárias, que analisaram as emendas propostas ao referido documento, oriundas das etapas que precederam a CONAE desenvolvidas nos Estados, Municípios e no Distrito Federal.

Fica, portanto, evidente que a CONAE é um instrumento essencial na construção do Plano Nacional de Educação para o período 2024 – 2034. Nessa etapa nacional, a perspectiva foi realizar uma avaliação do contexto educacional, envolvendo a implementação do atual PNE, além de discutir e produzir diretrizes, metas e estratégias para essa década, bem como

identificar desafios e necessidades da educação e, nesse sentido, subsidiar a elaboração do PNE.

Todo esse processo, que envolveu a participação ativa de vários segmentos da educação, movimentos sociais, sem dúvida contribuiu também para a construção de elementos que servirão de embasamento para a elaboração e implementação dos planos de educação, em âmbito municipal estadual e distrital, fomentando assim uma articulação entre estes e ainda uma maior convergência das necessidades e expectativas por educação pública com qualidade socialmente referenciada, o que exigirá o fortalecimento do regime de colaboração entre os sistemas.

O debate amplo e democrático que presidiu a CONAE demonstra o firme propósito do governo atual em reconstruir esses espaços de escuta e participação ativa da sociedade na definição de políticas que alcancem efetivamente o projeto de formação humana almejado, em que se defende o direito à educação para todas as pessoas e, sobretudo, representa o compromisso com a educação pública.

Esse momento é um marco histórico na educação, especialmente por resgatar o debate público, definir políticas para a educação, colocando-a no conjunto das prioridades.

Pesquisas e seus resultados são fundamentais nesse processo, eis o que apresenta esta edição da Revista Educação e Emancipação, representando dessa forma, um forte convite para acessá-la e realizar profícuas leituras.

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Professora associada da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutora em Educação Brasileira. Editora da Revista Educação e Emancipação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA

REFERÊNCIA

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. DECRETO Nº 11.697, DE 11 DE SETEMBRO DE 2023. Convoca, em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação - Conae, edição 2024. Brasília, 11 de setembro de 2023

As quatro vertentes interpretativas da Filosofia Brasileira

Lucio Álvaro Marques*, Lauro Rosa Pinto**

Resumo

O artigo aborda a questão da existência da filosofia brasileira a partir de uma abordagem historiográfica, destacando quatro correntes interpretativas alicerçadas em concepções filosóficas distintas. Cada vertente utiliza fundamentos peculiares para legitimar o modelo ideal que define a origem e a existência (ou não) de uma filosofia brasileira autêntica. A análise revelou que as três primeiras vertentes possuem fundamentos questionáveis, ao constituir barreiras epistêmicas que limitam ou dificultam a origem e a existência da filosofia brasileira. No entanto, a quarta vertente, apoiada na concepção descolonial, apresentou embasamentos que validam a existência da filosofia brasileira desde o período colonial, manifesta tanto em produções acadêmicas quanto extra-acadêmicas, consideradas como autênticas doutrinas filosóficas tupiniquins.

Palavras-chave: filosofia brasileira; vertentes interpretativas; concepção filosófica.

The four interpretative trends of Brazilian Philosophy

Abstract

The article addresses the issue of the existence of Brazilian philosophy from a historiographical perspective, highlighting four interpretative currents based on distinct philosophical conceptions. Each perspective employs unique foundations to legitimize the ideal model that defines the origin and existence (or lack thereof) of authentic Brazilian philosophy. The analysis revealed that the first three perspectives have questionable foundations, as they constitute epistemic barriers that limit or hinder the origin and existence of Brazilian philosophy. However, the fourth perspective, based on the decolonial concept, provides grounds that validate the existence of Brazilian philosophy since the colonial period, manifested in both academic and non-academic productions, considered as authentic philosophical doctrines of Brazil.

Keywords: Brazilian philosophy; interpretive trends; philosophical conception.

Las cuatro tendencias interpretativas de la Filosofía Brasileña

Resumen

El artículo aborda la cuestión de la existencia de la filosofía brasileña desde un enfoque historiográfico, destacando cuatro corrientes interpretativas basadas en concepciones filosóficas distintas. Cada corriente utiliza fundamentos particulares para legitimar el modelo ideal que define el origen y la existencia (o no) de una auténtica filosofía brasileña. El análisis reveló que las tres primeras corrientes tienen fundamentos cuestionables al constituir barreras epistémicas que limitan o dificultan el origen y la existencia de la filosofía brasileña. Sin embargo, la cuarta corriente, basada en la concepción decolonial, presenta fundamentos que validan la existencia de la filosofía brasileña desde el período colonial, manifestada tanto en producciones académicas como extraacadémicas, consideradas como auténticas doctrinas filosóficas tupiniquins.

Palabras clave: filosofía brasileña; corrientes interpretativas; concepción filosófica.

* Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor do Magistério Superior na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT). Coordenador do grupo de pesquisa Studia Brasiliensia CNPq e da Série Scripta Brasileira da Editora FUNAG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7571-0977>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1088648968757632> E-mail: lucio.marques@uftm.edu.br

** Mestrando em Filosofia no Programa Prof-filo pela UFMT. Professor da Seduc-MT. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1450-6459>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1143633705984675>. E-mail: laurorosapinto@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo faz uma leitura historiográfica da filosofia brasileira a partir da perspectiva de sete intérpretes. Eles foram agrupados em quatro vertentes com concepções filosóficas distintas que identificam a origem e o modelo ideal da filosofia nacional. A pesquisa parte do pressuposto de que não há um consenso sobre esses aspectos. Por isso, surgiram quatro correntes interpretativas diferentes na nossa comunidade filosófica, que buscam resolver essa questão com diferentes abordagens. Assim, este trabalho apresentará as principais vertentes e intérpretes que discutem a filosofia brasileira, bem como as suas divergências e convergências. A partir dessa análise, busca-se contribuir para o debate sobre a identidade e a originalidade da filosofia produzida no Brasil, reconhecendo a sua pluralidade e complexidade.

O texto apresenta as quatro correntes interpretativas da filosofia brasileira, agrupadas da seguinte forma: (i) a primeira vertente nega a existência de produções filosóficas nos primeiros séculos do período colonial, e considera que a filosofia brasileira só começou no século XIX, sob a influência de ideias doutrinárias da modernidade e do iluminismo europeu. Essa corrente segue a interpretação de três autores: Romero, Paim e Cerqueira; (ii) a segunda vertente nega a existência de uma filosofia genuinamente brasileira, ancorada na concepção filosófica pautada no conceito de originalidade; essa corrente interpretativa iniciou com Roberto Gomes e continuou com Silveira; (iii) a terceira vertente afirma que a filosofia brasileira surgiu no século XX, baseada em concepções filosóficas que se articulam em um sistema formado por autores, obras e públicos, com uma perspectiva voltada para a produção filosófica acadêmica nos últimos 50 anos (1960 a 2010), essa interpretação metafilosófica foi desenvolvida por Ivan Domingues; (iv) a quarta vertente defende que há filosofia brasileira desde antes da colonização, ancorada na concepção filosófica descolonial¹, com a perspectiva da hermenêutica pluritópica. Esta corrente interpretativa foi desenvolvida pelo professor e pesquisador mineiro Paulo Margutti.

¹ Adotamos o termo descolonial conforme proposto por Margutti, que explana: "Cabe aqui a pergunta sobre qual seria a escrita correta para designá-lo: decolonial ou descolonial? Os primeiros trabalhos sobre o assunto foram escritos em inglês, adotando a expressão decolonial. As primeiras traduções desses trabalhos para o português e o espanhol mantiveram a mesma grafia. No entanto, do ponto de vista tanto da ortografia portuguesa quanto da espanhola, a forma correta seria descolonial, uma vez que a ausência do prefixo 's' está mais alinhada com a ortografia inglesa, evitando assim um anglicismo." (MARGUTTI, 2018, p. 235)

O artigo se estrutura em seis tópicos cronológicos: (i) introdução; (ii) a primeira vertente interpretativa da filosofia brasileira; (iii) a segunda vertente interpretativa da filosofia brasileira; (iv) a terceira vertente interpretativa da filosofia brasileira; (v) a quarta vertente interpretativa; (vi) análise sobre as quatro vertentes interpretativa.

A discussão sobre a filosofia brasileira é um campo de estudos que suscita consensos e dissensos entre os intérpretes da nossa comunidade filosófica. E o principal problema inerentes nas interpretações é a questão: “existe filosofia brasileira como produção autêntica?”. Neste artigo são analisadas quatro vertentes interpretativas que abordam essa indagação de forma peculiar, com bases doutrinárias distintas que servem de fundamentos para canonizar a existência, a origem e o modelo ideal de filosofia brasileira. As correntes se alicerçaram em duas métricas singulares para legitimar o modelo ideal, a saber: (i) as três primeiras usam princípios hierárquicos que criam mecanismos epistêmicos que elegem um modelo ideal como superior e outro como inferior; (ii) a última vertente utiliza princípios horizontais que tratam as filosofias com isonomia, buscando compreender as deficiências e qualidades, sem classificação hierárquica. Neste sentido, não há um consenso entre as quatro vertentes sobre a existência da filosofia brasileira autêntica, e isso por si só constitui mecanismos epistêmicos que bloqueiam a visibilidade dessas produções nas instituições de ensino e entre a comunidade filosófica do nosso país.

Esta pesquisa se vale de dois métodos: (i) revisão bibliográfica de sete autores que tratam da filosofia brasileira em termos de historiografia e ensaística, analisando oito livros e um artigo; (ii) análise das quatro vertentes usando o método de Margutti (2020), que se baseia em três dimensões: análise lógica, histórica e hermenêutica pluritópica. Essas dimensões permitem avaliar a coerência, as concepções, as matrizes epistêmicas e as múltiplas dimensões que envolvem as produções filosóficas brasileiras.

Esta metodologia visa analisar as diversas perspectivas sobre a filosofia brasileira, avaliar seus aspectos positivos e negativos, e sugerir um paradigma que integre as visões acadêmicas e extra-acadêmicas. Nesse sentido, formularemos duas indagações: (i) qual é a concepção e a metodologia que eles adotam como métrica nas interpretações? (ii) como cada vertente define a existência, a origem e o modelo ideal de filosofia brasileira?

A filosofia brasileira tem sua origem no período colonial e apresenta duas formas principais de expressão: a acadêmica e a não acadêmica. Essas formas de filosofia lidam com

problemas tanto universais quanto locais, e estabelecem um diálogo com a realidade brasileira. Vejamos por partes cada uma das vertentes.

A primeira vertente de intérpretes da filosofia brasileira

Neste tópico será analisada a existência e o modelo ideal de filosofia brasileira conforme a primeira vertente interpretativa da história da filosofia no Brasil. Essa vertente teve origem com Sylvio Romero (1878) e foi continuada por Antônio Ferreira Paim (1977) e Luiz Alberto Cerqueira (2002), que compartilham duas teses fundamentais: (i) a filosofia brasileira deve se inspirar nas doutrinas da modernidade e do iluminismo; (ii) não houve uma produção filosófica genuinamente brasileira nos três primeiros séculos de colonização. Assim, serão apresentadas e analisadas as concepções, os métodos de cada um desses intérpretes, para entender como eles concebem a existência, a origem e o modelo ideal da filosofia brasileira.

Sylvio Romero foi o pioneiro desta corrente filosófica, conforme expôs no ensaio *n'A philosophia no Brasil* (1878). Nessa obra, ele fundamentou sua perspectiva filosófica na assimilação das doutrinas modernas e iluministas de três países europeus (Alemanha, França e Inglaterra), que adotou como modelo ideal. Essa foi a base que definiu a sua concepção filosófica e sua métrica de argumentação.

Romero (1878, p. 183) rejeitou a ideia de seguir um único sistema filosófico, pois isso limitaria o seu espírito crítico e a sua busca pela verdade. Ele preferiu combinar duas doutrinas científicas: o positivismo de Comte e o evolucionismo de Darwin. Nessa perspectiva, ele tomou como referência o filósofo inglês Herbert Spencer, que também se baseou no positivismo e no evolucionismo, mas ampliou esses conceitos para além da biologia, abrangendo também os aspectos psíquicos, culturais e sociais. Assim, ele considerou que a filosofia de Spencer era o fundamento mais adequado para integrar o cientificismo e o evolucionismo.

Para Romero (1878, p. 185), a sua filosofia se baseava no cientificismo transformista, que ele resumiu assim: “sou eu, pois, sectário do positivismo e do transformismo? Sim”. Essa filosofia defendia que o método científico e a teoria da evolução eram capazes de promover o progresso da civilização, levando-a a um estágio superior de racionalidade e técnica, em todos os domínios sociais, políticos e educacionais. Com isso, ele expressava a sua confiança na ciência e na evolução como os pilares da sua concepção filosófica.

O autor propõe um método em quatro passos para analisar as obras dos filósofos brasileiros. O primeiro passo é identificar o problema ou tema central que o autor aborda. O segundo passo é examinar as bases filosóficas que sustentam cada tese. O terceiro passo é confrontar a argumentação do autor com a sua própria concepção filosófica, baseada nas doutrinas dos filósofos alemães, franceses ou ingleses que trataram dos mesmos temas ou problemas. O quarto passo é avaliar a contribuição da doutrina do autor para o avanço do conhecimento civilizatório da humanidade, segundo a sua visão cientificista e transformista. Com esse método, Romero busca avaliar se existe e qual seria o modelo ideal da filosofia brasileira, a partir da sua perspectiva cientificista e transformista, usando um critério de juízo hierárquico sobre o modelo ideal de filosofia brasileira.

Romero adotou uma concepção e um método hierárquico, fundamentado na interpretação histórica, que privilegiava as doutrinas da modernidade e do iluminismo como modelo ideal. As outras matrizes filosóficas foram desprezadas ou consideradas secundárias na sua arguição. Assim, ele afirmou que a filosofia brasileira ideal só surgiu no século XIX, inspirada nas doutrinas modernas, tendo como expoente o pernambucano Tobias Barreto.

Antonio Paim publicou em 1968 a primeira edição da *História das ideias filosóficas no Brasil*, que revisou e ampliou em outras cinco edições até 2007. Ele analisa a filosofia em três planos: o sistema, a perspectiva e o problema. Este último é o que inspira a meditação filosófica, gerando novas doutrinas e paradigmas. Por isso, ele usa os problemas filosóficos como o critério da sua concepção filosófica.

Essa visão é fundamentada nas doutrinas de Rodolfo Mondolfo e Nicolai Hartmann (Paim, 2007, p. 19), que defendem a primazia do problema na filosofia contemporânea. A partir disso, ele argumenta que são os problemas que inspiram as reflexões filosóficas em diferentes contextos e épocas, e é isso que justifica a existência das filosofias nacionais. Segundo Paim (2007, p. 14), “as filosofias nacionais se distinguem umas das outras pelos problemas a que dão preferência”. Assim, o autor indica que o caminho para o desenvolvimento da filosofia nacional surge a partir dos problemas que os pensadores brasileiros abordaram.

Com base na sua concepção filosófica, ele propõe um método de investigação baseado em quatro pilares: (i) evidenciar o problema filosófico abordado pelo filósofo brasileiro relacionando-o com as doutrinas dos filósofos europeus que trataram do mesmo tema; (ii) identificar a concepção filosófica que orientou a reflexão do filósofo brasileiro; (iii) apontar a

marca nacional na tese do autor, identificando-a nas discussões dos problemas do homem, da política e da relação entre filosofia e ciência desde o início do século XVIII até o período do século XXI; (iv) evidenciar a origem da filosofia brasileira, vinculada à assimilação das doutrinas da modernidade, com a discussão do problema do homem.

Paim adota uma abordagem que observa o processo evolutivo do pensamento brasileiro, tendo como referência a assimilação das doutrinas filosóficas da modernidade europeia como métrica principal para o desenvolvimento da filosofia nacional. Ele usa um critério de análise com o objetivo de identificar as marcas nacionais nas produções dos filósofos brasileiros. Porém, elege o problema filosófico e as doutrinas da modernidade como bases necessárias à origem da filosofia brasileira, a partir do século XVIII, com a **questão do homem**. Essa postura revela os consensos desta vertente: nega a existência de uma filosofia brasileira autêntica nos três primeiros séculos e estabelece o nascimento da filosofia brasileira a partir de **correntes** eurocêntricas da modernidade.

O último intérprete alinhado à primeira vertente foi Luiz Alberto Cerqueira, que desenvolveu sua leitura historiográfica no livro *Filosofia Brasileira: ontogênese da consciência de si* (2002). O escopo cardeal da sua interpretação parte da hipótese que a origem da filosofia brasileira emergiu com o advento da consciência de si, superando o aristotelismo português herdado do período colonial. O arcabouço da sua obra faz um recuo histórico para constatar que o sistema de ensino filosófico, nos dois séculos do passado colonial, ficou sobre a tutela da Companhia de Jesus. Tendo utilizado o método pedagógico do *Ratio Studiorum*, lastreado pela segunda escolástica, com base aristotélica, como fundamentos cardiais, desenvolveram-se doutrinas eclesiásticas e filosóficas nesse contexto. Por causa dessa singularidade, o autor nomeou as doutrinas presentes nesse período como filosofia luso-brasileira.

Cerqueira defende uma concepção filosófica baseada nas doutrinas da modernidade e do iluminismo, especialmente as de Descartes e Kant, que se fundamentam no *cogito* cartesiano, na razão crítica e emancipatória. Ele considera que esses princípios estabeleceram o ideal de um sujeito autoconsciente, racional e livre, capaz de se contrapor ao conhecimento imposto pela tradição luso-portuguesa. A sua tese se apoia na ideia de que a filosofia moderna possibilitou o desenvolvimento da consciência de si, lastreada na razão emancipadora, como princípio para a construção de um conhecimento seguro. Foi nesse contexto que surgiu o

conceito do homem moderno, que, guiado pela razão, ganha autonomia por ter consciência de si e do mundo que o cerca, isto é, tem uma relação direta entre sujeito e objeto, sem precisar de interferência externa para tutelar suas decisões.

Na sua perspectiva, as doutrinas filosóficas da modernidade substituíram o princípio da filosofia escolástica, baseado no aristotelismo e na teologia. A partir dessa concepção, ele elaborou o argumento em cinco passos: (i) mostrou que o *Ratio Studiorum*, método de ensino implantado no Brasil, reproduzia as doutrinas da metrópole; (ii) chamou de filosofia luso-brasileira a produção filosófica no período colonial, pois seguia a mesma visão da matriz metropolitana; (iii) afirmou que somente com o *cogito* cartesiano e o racionalismo kantiano o pensador brasileiro rompeu com as doutrinas do *Ratio Studiorum*; (iv) situou a emergência da filosofia brasileira no século XIX, como a adesão às doutrinas modernas e iluministas; (v) considerou o advento da filosofia brasileira como a ruptura da consciência de si aristotélica e o surgimento da consciência de si cartesiana, princípio constitutivo da ontogênese que possibilitou o nascimento da filosofia brasileira.

O autor defende que a filosofia brasileira teve início no século XIX, com a incorporação das doutrinas da modernidade, que deram as bases epistêmicas para o pensamento nacional. Ele segue essa concepção e método para sustentar duas teses: a de que a modernidade e o iluminismo foram essenciais para a gênese da filosofia brasileira, e a de que não existiram produções filosóficas nacionais nos três primeiros séculos da nossa história.

A primeira corrente interpretativa se apoia em concepções filosóficas que privilegiam a modernidade e o iluminismo como as bases epistêmicas indispensáveis para a origem e a existência da filosofia brasileira, que só teria se iniciado no final do século XVIII ou início do século XIX. Essa corrente, porém, exclui que tenha existido uma filosofia genuinamente brasileira nos três primeiros séculos da nossa história, ignorando outras formas de pensamento originárias de outras bases doutrinárias ou culturais.

Em relação à existência da filosofia brasileira Romero, Paim e Cerqueira foram consensuais em pressupor que não houve produções genuinamente nacionais nos três primeiros séculos do período colonial. Enquanto Romero e Paim concordaram que não houve produções filosófica nesse período, Cerqueira admite que houve uma espécie de filosofia luso-brasileira, que reproduzia as concepções aristotélicas com viés eclesiástico entre nós. Neste sentido, na perspectiva desses autores, a gênese da filosofia brasileira está ligada à assimilação

das doutrinas filosóficas imanentes da modernidade e do iluminismo, por isso ela imergiu entre nós a partir do final do século XVIII.

Romero (1878, p. 1) pressupõe que “a filosofia foi totalmente estranha ao Brasil nos três primeiros séculos de sua existência”. Em outras palavras, ele nega que houve uma produção filosófica brasileira nesse período. Mas quais foram os motivos que o levaram a essa conclusão? Ele aponta dois aspectos principais que impediram o desenvolvimento da filosofia na colônia. O primeiro é o atraso cultural de Portugal, que não assimilou as doutrinas filosóficas dos pensadores ingleses, franceses e alemães, que criaram as bases da ciência moderna e do iluminismo. Essas doutrinas provocaram mudanças políticas, culturais, econômicas e sociais nos países da Europa Ocidental a partir do século XVII. O segundo aspecto é o abandono educacional na colônia, que agravou o atraso cultural herdado da metrópole. Isso resultou em um ambiente intelectualmente estéril, sem espaço para a criação filosófica.

Nessa perspectiva, defende que a filosofia brasileira só se desenvolveu no final do século XIX, quando os pensadores brasileiros se conectaram com as doutrinas modernas e iluministas. Dessa forma, no período pós-independência, só então, emergiram as primeiras filosóficas significativas brasileiras formuladas por autores como Tobias Barreto.

Paim (2007, p. 84) afirma que há uma filosofia brasileira com uma história peculiar, iniciada pela reflexão sobre o problema do homem. Ele mostra que “a indicação precedente do caminho percorrido pela meditação brasileira na abordagem da questão filosófica que a preocupou sobremaneira, desde o período imediatamente anterior à Independência aos nossos dias”. Na sua visão, a filosofia nacional seguiu um rumo próprio, orientado pela meditação sobre o problema do homem, que foi o eixo central da sua reflexão. Esse trajeto começou antes da Independência do Brasil, no final do século XVIII, e prosseguiu até os dias atuais, passando por diferentes etapas e influências. Assim, os primeiros pensadores brasileiros se destacaram nesse período histórico ao abordarem problemas universais, inspirados pelas doutrinas modernas e iluministas, e estes constituíram os lastros necessários ao desenvolvimento da filosofia nacional.

Na perspectiva de Paim, o nascimento da filosofia brasileira foi reflexo da assimilação da filosofia moderna oriunda da Europa. E foram as doutrinas de Kant, Hegel, Marx e Comte que influenciaram os pensadores brasileiros a desenvolverem uma consciência filosófica que

rompeu com a cosmovisão da matriz da metrópole, possibilitando a meditação do problema do homem, lastreado pelo princípio de autonomia, com a incorporação do pensamento moderno². Assim, fica nítido que o marco do surgimento da filosofia brasileira está atrelado a adoção das doutrinas provenientes da modernidade e do iluminismo como requisito básico para os pensadores brasileiros superarem a filosofia luso-brasileira e iniciarem produções significativas, baseadas em conceitos racionais com perspectivas universais.

Cerqueira (2002) parte do princípio de que existe filosofia brasileira, que o seu desenvolvimento foi gradual e que apresentou duas faces: a luso-brasileira e a propriamente brasileira. Sua interpretação apresenta a tese de que a filosofia só ganha perfil de nacionalidade a partir do século XIX, com a adesão à concepção filosófica da modernidade, possibilitando a emancipação da razão como protagonista para desenvolver as teorias fundamentadas no pensamento analítico, isto é, rompendo com a consciência de si atrelada ao aristotelismo, convencionada pelo sistema de ensino liderado pelos jesuítas, desde o período colonial.

Na visão de Cerqueira (2002, p. 16), a filosofia brasileira surgiu no século XIX, quando “os pensadores brasileiros mudaram sua consciência de si, abandonando o aristotelismo medieval e a conversão religiosa, e adotando o *Cogito* cartesiano” e as doutrinas modernas e iluministas. Ele apresenta os principais representantes da filosofia luso-brasileira, que se baseava na consciência de si ligada ao aristotelismo e à conversão, e os fatores e filósofos que contribuíram para a introdução das doutrinas modernas e iluministas no Brasil. Ele destaca Tobias Barreto e Farias Brito como os maiores expoentes da filosofia brasileira no século XIX, que abriram caminho para o desenvolvimento de diversas correntes filosóficas no Brasil nos séculos seguintes.

Neste sentido, a primeira vertente interpretativa compartilha duas teses centrais sobre a existência da filosofia brasileira: (i) nega que existiu filosofia brasileira nos três primeiros séculos de colonização, decorrente do atraso cultural ou por reproduzir doutrinas filosóficas com matrizes aristotélicas e teológicas e (ii) afirma que o nascimento da filosofia está atrelado à adesão às doutrinas filosóficas da modernidade e do iluminismo. Nessa perspectiva, a concepção filosófica adotada pelos intérpretes desta corrente está fundamentada numa visão

² “O processo de incorporação do pensamento moderno pela consciência luso-brasileira somente se concentra no Brasil.[...] Assim, é como corolário desse movimento que o pensamento filosófico brasileiro conquista a sua autonomia efetiva em relação à antiga Metrópole” (PAIM, 2007, p. 29).

hierárquica, que canoniza a filosofia precedente da modernidade como modelo ideal e as oriundas de outras fontes como inferiores ou insignificantes. E essa interpretação constitui uma barreira epistêmica que inviabiliza toda análise de produções filosóficas brasileiras provenientes do período colonial. Por isso deve ser questionada e revista por uma concepção que trate as filosofias com isonomia.

A segunda vertente historiográfica da filosofia brasileira

A segunda vertente é representada por Roberto Gomes, que produziu o livro ensaístico *Crítica da razão tupiniquim* (1977) e Ronie Alexandro Teles da Silveira, que escreveu o artigo *A brasileiríssima filosofia brasileira* (2016). O que liga essas duas interpretações sobre a filosofia brasileira é a crítica que ambos teceram sobre a existência da filosofia brasileira que, nas suas visões, é apenas reprodução das doutrinas canônicas europeias e norte-americanas entre nós. Eles defendem concepções filosóficas fundamentadas no princípio de originalidade, isto é, desenvolver meditações filosóficas a partir dos nossos problemas éticos, sociais, políticos, culturais e antropológicos.

Gomes (1994) defende uma concepção filosófica que valoriza a originalidade, isto é, a capacidade de pensar por si mesmo, a partir dos dilemas imanentes dos sujeitos epistemológicos. Para ele, a filosofia não é um conjunto de doutrinas prontas e acabadas, mas sim um exercício de meditação sobre a nossa realidade, os nossos problemas, a nossa própria identidade filosófica. Ele afirma que “fazer Filosofia é fazer a Filosofia. O que envolve: seus temas e seu modo de abordagem. Jamais posso dá-la como pressuposta, como se bastasse manuseá-la à maneira de um arquivo” (Gomes, 1994, p. 23). Nessa perspectiva, filosofar não significa apenas assimilar as doutrinas canônicas expostas pela história da filosofia ocidental, mas sim dialogar com os problemas, dilemas, crises, cultura, política e moral presentes nos nossos espaços.

O autor propõe uma interpretação que se opõe ao modelo de produção acadêmica que se tornou hegemônico entre nós, pois esse modelo privilegia uma forma ornamental de ensino e de meditação filosófica, totalmente desvinculada dos nossos dilemas existenciais, que se limita a reproduzir as doutrinas europeias. A sua crítica foi direcionada numa visão antropofágica ao pensamento filosófico que se enraizou entre nós e se tornou o modelo canônico da formação filosófica no país.

Assim, utilizou um método analítico baseado na contraposição para criticar a filosofia desenvolvida no Brasil e propor uma superação das perspectivas “falaciosas convencionadas pelo modelo de produção filosófica acadêmica”. Ele comparou os pontos negativos da filosofia acadêmica com os pontos positivos da filosofia original, e apresentou os argumentos para justificar a sua proposta de uma filosofia brasileira autêntica. Para fins didáticos, o quadro 1 ilustra o método de contraposição usado na sua argumentação.

Quadro 1- Método de contraposição na interpretação de Gomes

Filosofia entre nós	Contraposição
Confundir filosofia entre-nos com Filosofia nossa (Gomes, 1994, p. 58)	O filosofar urge voltar nosso olhar aos verdadeiros problemas e dilemas existências tupiniquins. (Gomes, 1994, p. 104)
Recusa de assumir sua identidade (Gomes, 1994, p. 76)	Reconhecer a nossa identidade, somos brasileiros. (Gomes, 1994, p. 75)
Assumir o papel de assimiladores da História da Filosofia ocidental; (Gomes, 1996, p. 90)	Visão antropofágica, devorar o mestre e construir a nossa própria filosofia. (Gomes, 1994, p. 107)
Negar a capacidade de pensar por conta própria (Gomes, 1994, p. 68)	A originalidade está ligada a pensar a nossa realidade, a nós mesmos, construir a própria história. (Gomes, 1994, p. 20)
Desenvolver um filosofar virtual (Razão Ornamental), que estão alheias as nossas origens (Gomes, 1994, p. 94)	Desenvolver a filosofia olhando para os nossos dilemas, rompendo com o ritual de eternos assimiladores. A pretensão básica da Filosofia tem a missão de ser marginal. (Gomes, 1994, p. 13)

Fonte: Elaborado pelos autores do artigo, a partir do livro, *A Crítica da Razão Tupiniquim*, (1977). (Gomes, 1994, p. 13 a 104)

Na sua concepção, para romper com a estrutura convencionada entre nós é preciso ter uma postura radical, antropofágica, devorar os mestres³ e construir a nossa própria filosofia, enraizada na nossa identidade cultural, com perspectiva do desenvolvimento da genuína filosofia tupiniquim.

Na interpretação de Ronie Alexsandro Teles Silveira (2016), a filosofia deve ser original, isto é, deve refletir sobre os problemas imanentes do seu espaço e tempo a partir dos sujeitos que os vivenciam. Nessa perspectiva, a filosofia brasileira emergirá quando se dedicar aos dilemas antropológicos, culturais, sociais, políticos e morais da nossa realidade. O autor empregou um método de interpretação baseado na contraposição paradoxal para criticar o modelo de filosofar que se convencionou nos centros acadêmicos brasileiros.

³ De acordo com Gomes (1996, p. 107): “é preciso devorar o mestre e referir a lição restante a uma situação nossa, aquilo que está diante de nós - sem o que nunca haverá verdade para nós, não havendo verdade nossa. A Filosofia, já foi visto, é negação do passado, é dizer o contrário”.

Ele argumenta que as principais características do modelo de filosofia acadêmica canonizado no Brasil são: (i) ensino focado na história da filosofia ocidental; (ii) criação de um ambiente artificial para filosofar sobre problemas levantados pelos canônicos europeus; (iii) fé na cultura filosófica baseada no isolamento acadêmico, desenvolvendo pesquisas rigorosas, centradas no estudo e assimilação das doutrinas canônicas, esperando criar uma doutrina original com relevância universal; (iv) crença de que a filosofia é uma área de conhecimento transcultural, que se desenvolveu em vários países em forma de continuidade e ruptura com a criação de doutrinas originais que se tornaram paradigmas “universais” na epistemologia, nas ciências, na moral, na política e outras áreas; (v) a filosofia brasileira age como se fosse um museu, preservando a todo custo a história da filosofia ocidental como modelo canônico ideal. Na visão do autor, esse modelo paradoxal de fazer filosofia acabou cauterizando a essência da disciplina entre nós, que é filosofar os problemas e dilemas existências do nosso tempo e espaço.

Gomes e Silveira propõem uma concepção filosófica que rompa com o atual modelo de ensino de filosofia, baseado na reprodução das doutrinas ocidentais. Eles valorizam a originalidade como critério de autenticidade filosófica e defendem que a filosofia brasileira deve ser fruto de uma reflexão própria e criativa, que dialogue com as questões nacionais, sem se submeter aos paradigmas impostos pela tradição ocidental.

Gomes (1994) argumenta que há filosofia no Brasil com registros documentais, congressos e múltiplas produções acadêmicas, mas elas reproduzem as doutrinas e problemas da história da filosofia ocidental canônica, descontextualizada da nossa realidade. Ele nomeou essas produções de uma espécie de “razão ornamental”, ou um corpo estranho, que nega a nossa identidade tupiniquim. Por isso, ele afirma que elas não representam a autêntica filosofia brasileira, mas sim a filosofia entre nós.

Nessa abordagem, Gomes (1994, p. 37) ressaltou que: “não há, em Filosofia, algo que seja uma posição brasileira. Há uma ilusão: a de que possamos, imparcialmente, usufruir benefícios das mais diversas reflexões estrangeiras, delas retirando o melhor”. Essas diretrizes de conciliadores e assimiladores das ideologias europeias levaram à criação de um tipo de “Razão Ornamental”, que alicerçou a crença de que meditando e extraindo o mais proeminente da filosofia europeia poderíamos desenvolver doutrinas para superar os nossos desafios

enquanto nação. Na sua análise, essa atitude resultou em dois erros: o primeiro foi a adoção das teorias europeias como modelo de produção filosófica, que se tornou a base ideológica e canônica nas nossas instituições oficiais, sem questionamentos. O segundo foi um impedimento estrutural, que ignorou filosofar os problemas do nosso contexto, ocultando as possibilidades de criar uma filosofia brasileira autêntica, relevante e que dialogasse com os nossos dilemas existenciais, sociais e culturais.

Silveira (2016) afirmou que o Brasil produziu uma filosofia peculiar baseada nos problemas da história do pensamento ocidental. Essa prática canonizou um sistema de ensino de filosofia no país que se limitou a reproduzir as doutrinas dos filósofos europeus e norte-americanos, sem questionar sua pertinência para o nosso contexto. Desse modo, formou-se um modelo de produção filosófica artificial, alheio à realidade brasileira. O autor chama esse modelo de ambiente de estufa, que “tem funcionado de acordo com seu propósito: [...] a filosofia brasileira não tematiza o país nem seus problemas. Ela tem uma vida que se reproduz ao longo do tempo, sem sair do seu castelo encantado” (Silveira, 2016, p. 262). Essa forma constituiu uma cultura filosófica ritualística que se consolidou nas instituições de ensino e privilegiou um modelo ideal de filosofia, centrado na exegese dos problemas e doutrinas dos filósofos canônicos ocidentais.

Na interpretação de Silveira (2016, p. 262), há uma filosofia brasileira, mas cuja principal característica é negar-se a ser brasileira. Ele diz que ela é brasileira justamente por ignorar o Brasil e por não ter a vontade de olhar para a nossa realidade. Esse paradoxo marca o modo de filosofar predominante nos centros acadêmicos do país. Para o autor, o espírito de “inconsistência” faz parte da nossa brasilidade. Ele destaca que a reflexão filosófica feita de costas e isolada dos problemas do nosso contexto se tornou um traço paradoxal da filosofia nacional. A sua tese critica a filosofia brasileira acadêmica por se limitar a reproduzir as doutrinas estrangeiras e se afastar dos desafios e das potencialidades do Brasil. Ele sugere que é preciso superar esse paradoxo e buscar produzir uma filosofia autêntica e conectada com a nossa realidade

A segunda vertente interpretativa da filosofia brasileira alicerça na concepção de originalidade e reúne cinco aspectos comuns: (i) critica o método de ensino acadêmico tradicional; (ii) propõe uma ruptura antropofágica com o paradigma dominante; (iii) considera as filosofias acadêmicas como imitações dos cânones ocidentais, e não como expressões

autênticas da realidade brasileira; (iv) defende que a verdadeira filosofia brasileira é fruto da reflexão crítica sobre os dilemas e os problemas do nosso contexto; (v) propõe um modelo alternativo de ensino de filosofia que estimule o pensamento criativo e que aborde os desafios existenciais, sociais, culturais, morais e políticos da nossa situação. Assim, defendem um modelo de produção filosófica acadêmica e autoral que supere o eurocentrismo e valorize as contribuições culturais de povos marginalizados e dos problemas atuais da nossa população como fontes essenciais para o filosofar.

A terceira vertente interpretativa da filosofia brasileira

A concepção de Ivan Domingues sobre a filosofia brasileira, na perspectiva do seu livro *Filosofia no Brasil, legados e perspectivas* (2017), constitui a terceira vertente interpretativa. O autor faz uma análise metafilosófica e ensaística da filosofia no Brasil nos últimos 50 anos (1960-2010), focalizando os intelectuais que marcaram a filosofia nos diferentes momentos históricos do país. Para entender o surgimento da filosofia brasileira, ele recorre à história colonial, identificando os perfis de intelectuais que fizeram filosofia no/do Brasil, estabelecendo o “liame entre a história da filosofia, a história da cultura, a história da mentalidade e a história social” (Domingues, 2017, p. 99). Nessa perspectiva, o autor traça uma cartografia das dimensões sociais, políticas, demográficas, geográficas, econômicas e linguísticas que influenciaram qualitativamente os cinco tipos ideais que fizeram filosofia entre nós.

Domingues fundamentou a sua concepção filosófica no tripé semiótico de Antonio Candido, inspirado pela: “ideia de um sistema de obras, que ele cunhou para a literatura” (Domingues, 2017, p. 7). Segundo esse método, o autor propôs um sistema articulado de obras, autores e público como modelo ideal para a consolidação da filosofia brasileira. Nessa abordagem, o foco principal da sua reflexão foi examinar, desde o passado colonial, se as produções filosóficas seguiram o tripé “autor, obra e público”, baseado em um sistema estruturado de ensino. Com esse objetivo, o autor identificou os intelectuais que surgiram nos diversos períodos históricos do nosso país.

O autor apoiou-se nessa concepção filosófica para fundamentar a sua metodologia em três métodos centrais: o tripé semiótico, o método *in praesentia* e *in absentia*, e o tipo ideal weberiano. O método *in praesentia* e *in absentia* reúne, no primeiro momento, os elementos empíricos reais e, no segundo, os elementos abstratos, ideias na estruturação do pensamento.

Esses dois elementos examinam as múltiplas dimensões empíricas e abstratas que permeiam o desenvolvimento das inteligências nacionais em diversas épocas e contextos sociais, delineando os principais elementos que influenciaram as peculiaridades, como obstáculos e deficiências que afetaram os aspectos qualitativos dos modelos de filosofar imanentes dos contextos históricos do nosso país. O terceiro método foi baseado na concepção tipo ideal weberiano, que tem como critério a análise dos aspectos históricos, linguísticos, geográficos, sociais, lógicos, as variações de pensamentos dos intelectuais, as produções acadêmicas, como elos essenciais na constituição das reflexões filosóficas que surgiram nas diversas épocas da nossa história.

Assim, o autor identificou os obstáculos e as lacunas que prejudicaram a qualidade do filosofar nos diferentes contextos históricos. Segundo o seu critério, os dois primeiros tipos de intelectuais (o orgânico e o diletante) apresentaram limitações específicas que afetaram o filosofar. Somente a partir dos intelectuais públicos e *scholars*, essas limitações foram superadas e começou a se produzir um filosofar laico, baseado em um sistema de obras e estruturado no profissionalismo e rigor acadêmico.

Na interpretação de Domingues (2017), há filosofia produzida no Brasil desde o passado colonial. Porém, a filosofia brasileira ideal começou a se desenvolver a partir de 1968, com o surgimento das universidades públicas e dos centros de pós-graduação. O principal expoente desse movimento foi a Universidade de São Paulo (USP) e o novo mandarim da intelectualidade atual, os *scholars* ou professores universitários. O autor baseou-se em três proposições para sustentar a sua tese: (i) identificar os obstáculos e as lacunas presentes nos diversos contextos históricos brasileiros, considerando os aspectos históricos, geográficos, sociológicos, culturais, econômicos e institucionais que influenciaram os modelos de filosofar de cada época; (ii) distinguir filosofia brasileira usando como critério o tripé semiótico proposto por Candido; (iii) o tipo ideal weberiano. A partir desses parâmetros, ele traçou os diversos tipos de inteligências que fizeram filosofia no Brasil desde o passado colonial até a atualidade. E destacou as limitações, as deficiências, a neutralização e a superação das lacunas e, conseqüentemente, o advento da filosofia brasileira ideal.

Dessa forma, o autor mostrou como a filosofia brasileira se formou ao longo da história, a partir das condições sociais, culturais e institucionais de cada época. Ele também evidenciou que a filosofia produzida pelos *scholars*, baseada no rigor científico e no tripé autor,

obra e público, foram essenciais para o desenvolvimento da filosofia brasileira ideal, com a perspectiva de produção de uma doutrina com abrangência universal e o advento do intelectual cosmopolita.

A quarta vertente historiográfica da filosofia brasileira

A quarta vertente historiográfica da filosofia brasileira foi constituída pelo professor e pesquisador Paulo Margutti, autor de duas obras sobre a *História da Filosofia do Brasil - 1ª parte: o período colonial (1500-1822)*, publicada em 2013, e *História da Filosofia do Brasil – 2ª parte: a ruptura iluminista (1808 a 1848)*, publicada em 2020. A sua interpretação se diferencia das outras abordadas nesta pesquisa, pois considera que há filosofia do Brasil desde o período colonial até a atualidade.

A sua concepção filosófica está fundamentada no viés descolonial a partir da perspectiva da hermenêutica pluritópica (MARGUTTI, 2020), alicerçado no método lógico e histórico. Assim, Margutti (2020, p. 30) afirma que “nossa concepção de filosofia é suficientemente flexível para aceitar e incorporar produções alternativas às obras filosóficas em sentido acadêmico estrito.” Essa perspectiva permitiu integrar as cosmovisões indígenas e africanas como filosofias coloniais, além de incluir na análise as produções dos autores tupiniquins extra-acadêmicos.

Margutti (2020, p. 21) inovou ao adotar o “espírito geral da *hermenêutica pluritópica*, proposta por Tlostanova e Mignolo”, como fundamento para sua pesquisa. Essa abordagem permite identificar os poderes coercitivos externos e internos que impõem as ideologias europeias como modelos racionais ou ideais, tratando as doutrinas filosóficas de forma assimétrica. Além disso, ela aborda criticamente as múltiplas dimensões que envolvem as produções filosóficas do nosso país, tanto de origem acadêmica quanto não acadêmica. Assim, ela constitui uma métrica flexível para analisar os pensadores brasileiros e suas obras.

Margutti (2022, p. 22) aponta que essa perspectiva se configurou como um contraponto à hermenêutica monotópica⁴ que se revelou entre nós, sempre com o juízo de legitimar as

⁴ Para Margutti (2020, p. 20), a “(...) hermenêutica monotópica utilizada pelos pensadores europeus em geral. De acordo com ela, no confronto entre o sujeito interpretante e o outro interpretado, o fulcro se concentra no primeiro, que passa a controlar o conhecimento e o sentido. A hermenêutica monotópica produz a repetição constantes da diferença entre o sujeito e outro, baseando-se na impossibilidade de compreender esse último e gerando a tendência a traduzir a alteridade em termos de identidade. Através da colonização do tempo e da negação da

doutrinas oriundas da Europa como modelo ideal, num tipo de preconceito cartográfico que não consegue olhar para outras matrizes de pensamento como possibilidades de novas fronteiras de conhecimento. Com a adesão à hermenêutica pluritópica foi possível romper o bloqueio imposto pela matriz colonial e entrar numa fronteira fértil de conhecimento, voltada para o Brasil, conhecendo as doutrinas filosóficas e cosmovisões tupiniquins desde o passado colonial, sem negligenciar as produções canônicas da história ocidental, mas tratando as filosofias com isonomia.

O método adotado na sua arguição consiste em analisar as doutrinas sob duas perspectivas: a lógica e a histórica. A primeira examina a estrutura do pensamento do autor, verificando o problema, a tese, os argumentos e a coerência da sua reflexão, sem considerar os fatores sociopolíticos que o afetam. A segunda situa o autor no seu contexto, conhecendo a sua vida, a sua época, o seu lugar, os seus interlocutores e as influências que recebeu na sua produção filosófica. Na sua interpretação, os elementos lógicos e históricos se complementam, traçando um panorama multidimensional do filósofo e das concepções que fundamentaram a doutrina da sua obra.

A eficácia de seu juízo analítico está na incorporação da hermenêutica pluritópica, que possibilitou fazer um panorama multidimensional com objetivo de compreender as qualidades e deficiências das doutrinas analisadas, sempre direcionada para identificar as concepções e as críticas que os filósofos brasileiros teceram, e evidenciando as contribuições para o desenvolvimento da filosofia brasileira. Por isso, esse modelo analítico é inovador e constitui um novo paradigma para a historiografia brasileira.

Margutti defende a existência de uma filosofia do Brasil desde o período colonial até os dias atuais. Para tanto, escreveu dois volumes, recentemente publicados, que abordam as produções dos pensadores nacionais. O primeiro volume, *História da filosofia do Brasil* (2013), trata do pensamento filosófico no período colonial, enquanto o segundo *História da filosofia do Brasil* (2020), analisa os autores brasileiros de 1808 a 1843. O primeiro trata da pré-colonização e da colonização, e o segundo, da ruptura iluminista.

No primeiro volume, Margutti, dividiu o período colonial em duas fases, a *pré-colonização* e a *colonização*, para melhor compreender as visões de mundo e as doutrinas

contemporaneidade do encontro com o outro, o sujeito monotópico passa a ver o outro como representante de um estágio prévio da sua própria evolução”.

iminentes desses contextos. Na fase da *pré-colonização* é abordado as visões de mundo dos povos originários e oriundos da diáspora africana⁵, abrangendo o período de 1500 a 1530. Na fase subsequente, a *colonização*, engloba-se o período de 1530 a 1822 que se divide em duas etapas: o *catolicismo barroco* (1530 a 1808) e a *ruptura iluminista* (1808 a 1822).

Neste sentido, o segundo volume aborda o período de 1808 a 1843, denominado de *ruptura iluminista*, o qual evidenciou a vinda da família real portuguesa ao Brasil em 1808, o que provocou mudanças cultural e política no país, favorecendo o surgimento de uma filosofia nacional, influenciada pelo cientificismo e pelo liberalismo. O autor analisa os problemas filosóficos que inspiraram os pensadores desse período, como a conciliação entre o empirismo e o racionalismo, o melhor sistema político para o país, a relação entre o empirismo espiritualista, o liberalismo político e as doutrinas cristãs. Além desses problemas, emergiram também dilemas de ordem prática, como a liberdade, a escravidão, a educação das mulheres, o celibato, a cosmologia e a teodiceia.

Nessa perspectiva, a interpretação de Margutti sobre a história da filosofia brasileira constitui um novo parâmetro por três aspectos: (i) é baseada em uma concepção filosófica flexível, que possibilita reconhecer as produções filosóficas do nosso espaço, desde o passado colonial até a atualidade; (ii) trata as produções filosóficas acadêmicas e não acadêmicas com isonomia, usando o juízo analítico para evidenciar as qualidades e deficiências das doutrinas, mostrando os aspectos que contribuíram para o desenvolvimento da filosofia brasileira; (iii) a sua concepção abre a possibilidade de incorporar as mitologias dos povos nativos e oriundos da diáspora africana, como cosmovisões que têm sua própria estrutura lógica de organização sociocultural.

Assim a concepção filosófica marguttiana tece crítica ao modelo vigente, mas propõe uma postura moderada que trate as filosofias europeias e não europeias com isonomia. Ele integra a possibilidade de visibilizar a filosofia brasileira produzida desde o passado colonial, as cosmologias dos povos originários e da diáspora africana como filosofia brasileira. Tudo isso sem desprezar as doutrinas de retaguarda da história da filosofia ocidental, que devem ser

⁵ “As visões de mundo dos africanos estão ligadas as suas religiões e a influência mais fortes que prevaleceu na cultura brasileira foi a dos “ioruba e não a dos bantos como se pensou por muito tempo. Para caracterizar essa religião, recorreremos às categorias antropológicas tradicionais do animismo, da magia, do fetichismo e do totêmicos” (MARGUTTI, 2013, p. 231).

interpretados com a perspectiva da hermenêutica pluritópica, como fundamento crítico para pontuar as deficiências e as qualidades dessas doutrinas na perspectiva do desenvolvimento da filosofia nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma análise crítica do panorama conceitual, este estudo se propôs avaliar as abordagens adotadas pelos autores pertencentes às quatro principais vertentes interpretativas da filosofia brasileira, identificando tanto seus aspectos positivos quanto negativos. Além disso, buscou investigar os mecanismos epistêmicos que influenciam a existência da filosofia brasileira manifesta em produções acadêmicas e extra-acadêmicas ao longo de nossa história, desde o período colonial até o presente.

Assim, as duas primeiras vertentes apresentam abordagens distintas, mas baseiam-se em concepções filosóficas que adotam uma matriz doutrinária hierárquica como modelo ideal para a filosofia brasileira e desqualificam as outras matrizes, considerando-as secundárias ou inferiores. A terceira vertente apresenta uma abordagem moderada, pautando o rigor acadêmico e o tripé autor-obra-público como fundamentos essenciais para a produção filosófica autoral com qualidade. A quarta vertente adota uma concepção flexível e moderada, que trata todas as filosofias com igualdade, por isso constitui-se a referência para o desenvolvimento e a valorização da filosofia brasileira.

A primeira vertente adotou as doutrinas oriundas da modernidade e do iluminismo como fundamento para a origem da filosofia brasileira. Com base nesse princípio, usando a hermenêutica monotópica, Romero e Paim negaram em suas análises que tenha havido produção filosófica nos três primeiros séculos do período colonial. E Cerqueira, seguindo o mesmo critério, afirmou que no período colonial a única filosofia produzida foi a luso-brasileira. A proposição categórica dessa vertente tornou-se uma referência no meio acadêmico e estabeleceu um bloqueio que generalizou as possíveis produções filosóficas desse período, como inferiores ou meras cópias das doutrinas da segunda escolástica portuguesa. Por isso, essa interpretação se configura como um desafio que deve ser questionado, refutado e superado por meio de uma abordagem filosófica mais flexível.

A segunda vertente apresenta uma concepção filosófica paradoxal, pois ao mesmo tempo que estimula o desenvolvimento da filosofia tupiniquim, nega a existência da filosofia

genuinamente brasileira, apoiando-se no princípio de originalidade, ligado ao filosofar a partir dos nossos dilemas locais. O ponto negativo dessa vertente é a negação da filosofia brasileira, ou seja, a filosofia produzida no Brasil é vista como mera cópia das doutrinas europeias e norte-americanas consagradas entre nós. Essa concepção baseada na crítica radical contribui para a invisibilidade das produções autorais dos filósofos brasileiros. Além disso, apresenta um aspecto “generalista”, isto é, classifica todas as doutrinas filosóficas como deficitárias, carentes de originalidade, por terem sido influenciadas por doutrinas europeias. Isso não deve ser universalizado, pois é impossível generalizar produções humanas. Nessa perspectiva, essa concepção se torna um obstáculo para conhecer as qualidades e deficiências das filosofias produzidas no Brasil.

O lado positivo da segunda vertente é a abordagem crítica ao modelo de ensino de filosofia que se convencionou nas academias brasileiras, centrado predominantemente na exegese da história da filosofia. Na concepção dos autores, essa forma de fazer filosofia constituiu entre nós uma espécie de “razão ornamental”, um “ambiente de estufa”, que desenvolve o filosofar de “costas” para o Brasil. Portento, isso configurou um problema que merece ser atualizado por uma concepção que propõe o desenvolvimento da filosofia brasileira a partir das meditações dos nossos dilemas existenciais, elaborando doutrinas que reflitam e proponham soluções a partir de nossas questões existenciais.

A terceira vertente se baseia na concepção filosófica do sistema estruturado de autor-obra-público e visualiza a produção acadêmica, centrada no rigor científico, como modelo ideal para o desenvolvimento da filosofia brasileira. Essa concepção revelou aspectos positivos que possibilitou a visualização da filosofia brasileira desde o passado colonial até a atualidade, valorizando o rigor metodológico, a originalidade e a qualidade das produções filosóficas brasileiras. Além disso, ela evidencia que o desenvolvimento de um sistema estruturado de ensino, liderado pelos filósofos profissionais, contribuiu significativamente para o desenvolvimento da filosofia brasileira contemporânea.

A análise revela que a vertente interpretativa, fundamentada na concepção filosófica descolonial com a abordagem da hermenêutica pluritópica, consegue identificar a filosofia brasileira desde o período colonial, que se expressa por meio das produções acadêmicas e extra-acadêmicas. Isso constitui uma visão com a intencionalidade de entender as doutrinas

filosóficas e as visões de mundo, desde o período pré-colonial até a contemporaneidade, para conhecer os pressupostos da história da filosofia brasileira e, ao mesmo tempo, fomentar a vanguarda, com a possibilidade de desenvolvimento do ensino filosófico a partir dos dilemas da nossa sociedade, desde o passado colonial aos nossos dias. Tais formas de filosofia lidam com problemas tanto universais quanto locais, e estabelecem um diálogo com a realidade brasileira, não desprezando as produções da história da filosofia ocidental, mas tratando-as filosofias com o princípio de isonomia.

REFERÊNCIAS

- CERQUEIRA, L. A. **Filosofia brasileira: ontogênese da consciência de si**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DOMINGUES, I. **Filosofia no Brasil: legados e perspectivas: ensaios metafilosóficos**. São Paulo: Unesp, 2017.
- GOMES, R. **Crítica da razão tupiniquim**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MARGUTTI, P.; CEI, Vitor. Entrevista. **Outra margem: revista de filosofia**. Belo Horizonte, n. 1, 2º semestre de 2014.
- MARGUTTI, P. **Filosofia brasileira e pensamento descolonial**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online), Brasília, v. 99, n. 253, p. 226-241, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n253/2176-6681-rbeped-99-253-0226.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- MARGUTTI, P. Filosofia brasileira e pensamento descolonial. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 1-14, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/19186>>. Acesso em: 01 ago. 2022.
- MARGUTTI, P. **História da filosofia do Brasil: a ruptura iluminista (1808-1843)**. São Paulo: Loyola, 2020.
- MARGUTTI, P. **História da filosofia do Brasil: o período colonial (1500-1822)**. São Paulo: Loyola, 2013.
- PAIM, A. **História das ideias filosóficas no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Távola, 2007.
- ROMERO, Sílvio. **A philosophia no Brasil**. Porto Alegre: Deutsche Zeitung, 1878.
- SILVEIRA, Ronie Alexandro Teles da. A brasileiríssima filosofia brasileira. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 43, n. 136, p. 261-278, Mai./Ago., 2016

Recebido em: *Dezembro/2023*.

Aprovado em: *Fevereiro/2024*.

O amor como recurso teórico e prático numa experiência pedagógico-filosófica na EJA (Maceió/AL)

Yvisson Gomes dos Santos*, Marinaide Lima de Queiroz Freitas**, Walter Matias Lima***

Resumo

O presente artigo tem como objetivo socializar uma experiência pedagógico-filosófica entre alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma Escola Pública Estadual situada na cidade de Maceió/AL. Traçamos uma práxis na qual o tema do Amor (*Philia*) fosse possível se desdobrar como recurso filosófico e didático aos sujeitos envolvidos. A participação dos sujeitos-estudantes da Escola foi efetiva, nos proporcionando relacionar a cultura das afecções com as teorias epistemológicas sobre o Amor, visando uma Educação emancipadora (Rajanel, 2012; Schwartz, 2012; Freire, 1997). Com essa metodologia voltada à Educação Básica, a qual chamamos de metodologia Estética, conseguimos traçar uma teleologia afetiva ou de amorosidade, mantendo o conteúdo didático alinhado a uma prática pedagógica inovadora em consonância com a raiz etimológica da Filosofia, a saber: o amor pela sabedoria.

Palavras-chave: filosofia; EJA; didática.

The love as a theoretical and practical resource in a pedagogical-philosophical experience in EJA (Maceió/AL)

Abstract

This article aims to socialize a pedagogical-philosophical experience among students of Youth and Adult Education (EJA) in a State Public School located in the city of Maceió/AL. We outlined a praxis in which the theme of Love (*Philia*) was possible to unfold as a philosophical and didactic resource for the subjects involved. The participation of the School's student subjects was effective, allowing us to relate the culture of affections with epistemological theories about Love, aiming at an emancipatory Education (Rajanel, 2012; Schwartz, 2012; Freire, 1997). With this methodology focused on Education Basic, which we call Aesthetic methodology, we were able to trace an affective or amorous teleology, keeping the didactic content aligned with an innovative pedagogical practice in line with the etymological root of Philosophy, namely: the love of wisdom.

Keywords: philosophy; EJA; didactics.

* Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/CEDU/UFAL). Professor efetivo de Filosofia da Secretaria de Estado de Educação de Alagoas (SEDUC/AL). Vinculado ao grupo de pesquisa filosofia e educação (UFAL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8798-123X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3479680280585946>. E-mail: yvissongomes@hotmail.com.

** Doutorado em Linguística pela UFAL. Pós-doutorado em Educação - área de Formação docente, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto – Portugal. Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (PPGE/CEDU/UFAL). Curadora do Café com Paulo Freire em Alagoas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3659-4165>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0771452713521203>. E-mail: naide12@hotmail.com.

*** Doutorado em Educação (Filosofia e Educação) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Estágio Pós-Doutorado na Université Rennes II: Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD). Professor Titular da UFAL, no Centro de Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7331-9475>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0941145152986197>. E-mail: waltermatias@gmail.com.

El amor como recurso teórico y práctico en una experiencia pedagógico-filosófica en EJA (Maceió/AL)

Resumen

Este artículo tiene como objetivo socializar una experiencia pedagógico-filosófica entre estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de una Escuela Pública Estatal ubicada en la ciudad de Maceió/AL. Esbozamos una praxis en la que el tema del Amor (Philia) fue posible desplegarse como recurso filosófico y didáctico para los sujetos involucrados. La participación de los alumnos de la Escuela fue efectiva, permitiéndonos relacionar la cultura de los afectos con las teorías epistemológicas sobre el Amor, apuntando a una Educación emancipadora (Rajanell, 2012; Schwartz, 2012; Freire, 1997). Con esta metodología enfocada a la Educación Básica, que llamamos metodología estética, pudimos rastrear una teleología afectiva o amorosa, manteniendo el contenido didáctico alineado con una práctica pedagógica innovadora acorde con la raíz etimológica de la Filosofía, a saber: el amor a la sabiduría.

Palabras clave: filosofía; EJA; didáctica.

INTRODUÇÃO

A Filosofia tem um caráter interpretativo. Nesse sentido, entende-se por interpretativo a possibilidade de uma hermenêutica que faça juízo ideativo com o senso crítico e, por isto, com a racionalidade. Esse caráter tem sido espelhado nas competências e habilidades descritas na BNCC (2017) com suas particularidades voltadas à compreensão de mundo do aluno, bem como dos sujeitos da Escola, interrelacionando-os.

Junto a esse documento curricular, temos os PPPs (Projetos Político-Pedagógicos) que se encontram no universo integracionista de todos aqueles que compõem a Escola, quer sejam alunos, professores, coordenação, articulação, direção, funcionários e familiares dos discentes, assim como com a comunidade do entorno da Escola. Produzir ou criar um conhecimento filosófico não poderá ser apartado desses sujeitos elencados *dentrofora*¹ do espaço escolar.

Tal espaço se manifesta também com sentimentos, afetos, fruições, expectativas, amorosidades que, muitas vezes, no público da EJA, detentora de um histórico educativo de defasagens afetivas, bem como, de problemáticas relacionadas ao ensino e aprendizagem, nos preocupam, como docentes, sobre qual tecido educativo-didático e humano devemos estar afinados.

Este artigo indica uma metodologia chamada de estética, por nós elaborada e praticada, que se contrapõe a modelos engessados do ensino e da aprendizagem de *anteontem ao público da EJA*. A ideia central foi pensar as relações entre os sujeitos envolvidos da comunidade escolar

¹ Optamos por apresentar neste artigo sintagmas (nominais ou verbais) juntos, com o propósito de deixarmos claro a indissociabilidade semântica que existe entre eles (Oliveira, 2008).

para nossa *arriscada* finalidade de promover conhecimento com afeto na construção de uma cidadania educacional respaldada com *ética* em seu estrito sentido: morada, moradia e pertencimento.

PARA PENSAR A EJA: TEORIA, AMOR E FILOSOFIA NA PRÁXIS EDUCATIVA

Pensar a Eja, através do corpo discente e docente, pede urgência. Tentar assimilar os conteúdos prévios e dar aos discentes categorias filosóficas aplicadas a seu cotidiano é uma tarefa árdua, mas possível quando se verifica o histórico social, comportamental, afetivo e de observação participante (professor) na Escola.

Estamos na condição de professor do componente curricular Filosofia (da Eja), na busca ardorosa que tende a se expandir quando é feito um diagnóstico assertivo às discursividades que nossos alunos nos colocavam nas aulas remotas. Uma novidade para os alunos da Educação Pública de Alagoas, agora, em 2023, de forma presencial.

Experenciamos didaticamente com os/as alunos/as do Centro Educacional de Jovens e Adultos - CEJA/Paulo Freire, utilizando dinâmicas de grupos e leituras mais simples, porém não menos superficiais sobre temas filosóficos, aderindo ao pensamento de Paulo Freire (1997), que visa a uma educação pautada na transformação/ação, diferentemente da bancária, esta com conceitos tradicionais e positivistas.

Nossa trajetória como Educador sempre buscou observar que cada discente tem sua história particular de cognição sobre os conceitos filosóficos estudados no labor educativo. Nessa perspectiva, temos um público de deficiências não cognitivas (frisamos), mas de afetos (Schwartz, 2012). Possivelmente, tenham uma *filosofia* de vida em suas histórias pessoais, entretanto, isto não é Filosofia, necessariamente. É um elemento idiossincrático para permitir que sejam “amigos da sabedoria”, no sentido em que o saber filosófico coloca questões, dúvidas e inquietações que podem fazer sentido (e mais sentidos) na realidade de cada discente. Temas universais como o Amor, a Ética, a Moralidade, a Política, as Sociedades, entre outros permeiam os estudos filosóficos desde o século V a.C.

Como Educadores da EJA, nossa perspectiva educacional trata sobre a hermenêutica do escutar, do silenciar-se, do responder e também do perguntar. Precisamos nos ater à exegese desses pressupostos. Hermenêutica vem de interpretação. Se eu consigo interpretar o meu mundo, possivelmente conseguirei interpretar o mundo dos conceitos, ou seja, dos conteúdos

do componente curricular Filosofia. O responder e o perguntar passam igualmente por uma interpretação de conhecimento, sendo veículos imprescindíveis na formação educativa do discente, bem como do docente – uma relação dialética.

Em nossa perspectiva, uma educação filosófica deve ser pautada na autonomia intelectual e crítica dos alunos, bem como de sua cidadania. E isto se dará com o conhecimento que se desdobra em mais conhecimentos, sem nos esquecermos das afecções que estes conhecimentos podem provocar: sentimentos diversos aos alunos dessa modalidade de ensino amparada na LDB 9394/96, em seu artigo 37².

Dadas as questões acima, precisamos situar nossa Educação brasileira, mesmo que de passagem. Quando falamos em nossa educação escolar, advoga-se a construção epistemológica pela qual a história educativa caminhou em tecido social, político e de conhecimento em nosso Brasil. Nunca é demais frisar que somos uma construção enredada por tramas narrativas que nos identificam em contextos diversos. Desta maneira, surge a pergunta: quais os perfis filosóficos que propuseram nossa formação educacional em terras brasileiras? Pensemos um pouco.

A Educação brasileira permeia desde o Brasil Colônia à atualidade como um paradoxo, a saber: uma tentativa de *refração* e outra de *calefação* das distinções educacionais do Brasil (termos nossos). Podemos pontuar ser essa *refração* a tentativa de manter o *status quo* estabelecido com a cultura tradicional e oligárquica. Uma Educação voltada às *artes liberais* e de toda uma formação escolástica do *bem ensinar*.

Com relação às formas de *avanço ou calefação*, teremos as pedagogias e as tendências pedagógicas que fogem à relação “ativa” do educador e “passiva” do educando. Para tal, Paulo Freire (1997) foi um representante pontual contra a Educação bancária e a favor de uma Educação libertadora, emancipadora e de amorosidade. Desta feita, pergunta-se: qual o traço que nos fez oscilar na Educação entre o tradicionalismo pedagógico e o educar para a liberdade?

Faz-se importante controverter que a tendência liberal nascida no século XVIII tinha como base a Educação da liberdade e da propriedade. Mas de que forma? Nas leituras do livro de Luís Cunha (1985), por exemplo, percebemos que a filosofia do liberalismo era nascente na burguesia. Pode-se dizer que a burguesia existia aqui no Brasil, mas historicamente sua gênese

² Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

se situa, inicialmente, a partir do período republicano. Antes tivemos as aristocracias renunciadas com a Constituição de 1924, de Dom Pedro I. Nesta Constituição Imperial, o poder moderador se fazia presente, e a Educação tinha um forte componente religioso e confessional.

Dadas essas alusões, podemos dizer que a cultura do Liberalismo abarcava as filosofias de Rousseau, Locke, Voltaire, entre outros. Nas linhas do texto de Cunha (1985), tais filósofos compuseram a teleologia de uma Educação que mesmo *a priori* sendo um direito do homem e universalizada, só se efetivava com um preceptor – individualizado. Quando se imaginava que, para ser educado e aprender na/e com a Educação, o espaço íntimo da dialética entre educador e educando se concretizava com o contributo financeiro para sua execução e conclusão, exclusivamente.

Desde os índios tupinambás passando pela Faculdade de Direito do Recife, espaço criativo e ambiente do poeta e ensaísta Álvares de Azevedo, podemos perceber discrepâncias e desnivelamentos da Educação endereçados aos marginalizados econômicos. Depois, mesmo com o Golpe de 64, com o *pai dos pobres* – Getúlio Vargas –, a Educação para o pobre nunca foi de interesse do Estado brasileiro, pelo menos, parcialmente, até a Constituição Magna de 1988.

Já falávamos sobre o liberalismo, mas precisamos avaliar o positivismo. Com Augusto Comte, seu papel de formador da identidade brasileira oligárquica, lê-se na Bandeira do Brasil *Ordem e Progresso*, a Escola, espaço de privilégios (pontua-se), tendeu a escamotear os abismos políticos e sociais em sua estrutura educacional.

Com o positivismo e sua ascendência, que advieram do liberalismo, como epistemologia socio-política e educacional, no século XIX, a relação sujeito e objeto foi mais acirrada e gritante. De qual modo? Com a manutenção de uma postura ativa do educador conteudista, o aluno se colocava numa postura de receptáculo, somente. A verdadeira educação *comtiana* se propunha a criar personagens na teia educativa com hierarquias entre sujeito e objeto, nunca entre sujeitos.

Lembramos dos Liceus, das escolas religiosas e das escolas militares: a ordem e o progresso no chão da Escola se dão por uma visão de docilização, lembrando-nos de M. Foucault (1984), de vigilância e punição. Tais elementos inerentes ao recinto escolar demonstram as *disciplinas intelectual e física* exaustivas aos discentes como um todo – um quartel general que ameaça à liberdade e a democracia. O universo do ensino e aprendizagem é minado pela cultura

da burguesia falida – nos referimos ao século presente – que impõe modos e costumes de se educar à moda europeia.

Essa cultura de modos e costumes estrangeiros pleiteia a necessidade de autoafirmação da burguesia brasileira e alagoana (por que não?) em tentar manter uma realidade socioeconômica decadente e disseminada que teimava em buscar nas oligarquias bélicas o espírito das capitânicas hereditárias, ou seja, uma suposta *saudade sebastianista* à Educação brasileira, bem como ao povo da *Terra de Vera Cruz*.

A realidade da Escola permeia no gládio entre uma esfera *saudosista burguesa* e uma *esfera libertadora proletária*, mesmo que ainda se pareçam forças binárias, entretanto, ainda assim, são polarizadas em suas substâncias históricas. Possivelmente, um acordo amigável entre essas esferas denota o campo do impossível e do inalcançável – frisamos. Entre as lutas de “Deus” e “Mamon”, o acirramento continuará de forma mais acentuada, portanto, permanecendo as lutas de classes proletárias com uma Educação aniquilada pelo tecnicismo atual³.

Esse tecnicismo, pensamos, provém das filosofias liberais, bem como do positivismo inerente à alma brasileira. Duas filosofias importadas dos colonizadores para o nosso país (teremos um *complexo de vira-latas* como dizia Nelson Rodrigues?). Isto não poderia ser diferente em um país que foi explorado desde o século XVI e que permanece aleijado e escandido com uma suposta perspectiva de busca da(s) identidade(s) que nos define(m). Constatamos desta feita *uma tragédia anunciada*, na paráfrase do ditado popular.

Nessa *tragédia anunciada*, com base no escritor João Ubaldo Ribeiro (1998), tecemos algumas investigações sobre o que vem a ser política. A partir da leitura de sua obra, foi possível efetuarmos uma argamassa necessária na concepção deste artigo, o qual nos levou a entender e a problematizar a Educação que pretende educar, mas não liberta.

O escritor baiano, em sua obra “Política: quem manda, por que manda, como manda” (1998), escreve de forma pontual, tanto aos leitores incautos, quanto aos já experientes, sobre as concepções da Política. Já de sobressalto somos avisados de que este opúsculo não terá pretensões de tratar a temática Política de forma intempestiva e desleal com os leitores que precisam conhecer algo inerente à sua formação social e humana. O conhecimento que o

³ Ver a nova BNCC.

escritor mostra sobre tal assunto é igual ao de seus livros de literatura, tal como *A casa dos Budas ditosos* (1999), um tecido feito em linguagem comum, mas que nos afeta com acuidade.

Pensar sobre a Política é dever de cada cidadão, bem como sobre o poder. Tratamos a palavra cidadão como verniz das implicações que estão entrelaçadas com o poder. Quem advoga majoritariamente com o saber/conhecer que as leis (instrumentos jurídicos) nos colocam com a finalidade de delimitar espaços e divisas, naturalmente presta atenção/orientação sobre o poder que o conhecimento deverá ter sobre o homem e a mulher comuns. Há uma disritmia quando o poder está colocado somente para uma classe socialmente privilegiada, sendo sobre esse momento ideativo que Ubaldo tenta alertar seus leitores. Portanto, um opúsculo que vai nos afetar diretamente na compreensão comezinha sobre “por que manda e como manda” deverá levar: “[...] então [a Política como] estudo e prática da canalização de interesses, com a finalidade de conseguir decisões” (Ribeiro, 1998, p. 7).

Ao se pensar em interesses e decisões, trata-se de categorização sobre certo destino do homem, a saber: sua humanidade é política por natureza, porquanto as relações de poderes devem ser pensadas na estrutura histórica e social de forma universalizada. Porém, nem sempre temos uma visão uniforme dos seres da cidade (*Politicus*, do grego). Alguns detêm o conhecimento da arte política para fins escusos, enquanto outros, mesmo sabendo ser copartícipes do jogo social, são colocados à margem desse universo de deveres, obrigações e direitos assistidos a todos os cidadãos, indistintamente.

Entramos na desmesura. O que é a desmesura política? Desmesura é algo que não está alinhado, implicado numa ordem que estabelece relações contínuas. Vem da palavra grega *hybris*, desmesura. O seu contrário é *mesura*. Pensar na desmesura política nos inclina a afirmar que existe ou poderá existir uma desconstrução naquilo que entendemos sobre Política como algo ordenado e equânime.

Isto se dará nas formas meritocráticas do poder político. Pensamos na teoria marxista, na ascensão da burguesia no capitalismo, ou na criação originária do Estado capitalista como:

[...] o estabelecimento da diferença entre governantes e governados; b) a institucionalização dessa diferença. Onde quer que existam essas condições, existirá um Estado, quer ele tenha presidente, rei ou chefe, leis escritas ou não, três Poderes ou não [...] o funcionamento desse Estado, das suas instituições e das que lhe são acessórias ou paralelas, pode ser sempre compreendido à luz da história dessa sociedade, de sua estrutura social e econômica, pois o

Estado é sempre lógico, ou seja, é a decorrência lógica de uma situação social concreta (Ribeiro, 1998, p. 20).

O Estado em sua criação não é diretamente desproporcional à construção, ao contrário, aventamos. O Estado estabelece regras e diretrizes sociais, econômicas e de governabilidade indispensáveis aos cidadãos. Contudo, sua desmesura política poderá decorrer da fragmentação ou do arrefecimento de um Estado democrático. Na Carta Magna de 1988, os poderes legislativos, judiciários e executivos estão lá postos. A igualdade entre os sujeitos são formas de instar as leis ordenadas. O mal-uso desse ordenamento é que faz uma democracia se transformar numa meritocracia. Esse desnível provoca corrupção e pobreza, por exemplo, aos brasileiros em sua instância maior.

A formação de uma oligarquia brasileira poderá ser vista como uma desmesura da política, debatemos. O saber social precisa de conhecedores desse saber, quando se fazem analfabetos, quando cerceia a Educação ou a cultura, temos esse desnivelamento progressivo e perverso que é imputado por governantes a seus governados pela falta/falha de conhecimento.

Estamos na desmesura, na assimetria e no desnivelamento políticos. Nossa aposta será a luta popular (e não populista) sobre a hegemonia que se manifesta nos rincões do país e que assola a integridade ontológica do ser humano ou do cidadão. Quando se quebra a regra básica de que o Estado existe para servir ao cidadão e que sua existência radical (do Estado) poderá ser tencionada negativamente, algumas vezes, se não correntemente, na desvalia dos proletários, sendo que, mais uma vez teremos uma desmesura estabelecida.

Sempre será bom pontuar que somos, na CF/88, iguais perante a Lei. O Estado é representado por esta Lei soberana. Ao mínimo descuido com essa prerrogativa, teremos um Estado discriminatório, socialmente. Ribeiro (1998) nos alerta sobre isto:

Se as consequências práticas da aplicação de uma teoria interessarem a alguns setores da sociedade, é claro que esses setores tenderão a adotá-la como verdade, em oposição a outras maneiras de pensar. Se esses setores assumirem o controle das decisões públicas, a teoria adotada por eles passará a ser a oficial (Ribeiro, 1998, p. 51).

Essa oficialidade da lei poderá ser uma manobra radical contra ou a favor do cidadão comum. As decisões políticas podem coabitar com a meritocracia, vindo a desconstruir a ordem estabelecida para o bem de todos. Um perigo quando sabemos que desde a Grécia, de Péricles, o homem é naturalmente político e, por isso, necessita de autonomia e emancipação.

João Ubaldo Ribeiro trata sobre ideologia e tecnocracia para o pensar a política. Uma de suas funções no texto é apresentar problematizações com exemplos do dia a dia da sociedade brasileira. Ele era baiano, desta feita, brasileiro. A ideologia como forma de pensar determinada corrente política, por exemplo, ele destaca. Também a tecnocracia em relação entre um poder tecnicista e a realidade brasileira, Ubaldo (1998) afirma ser positiva quando a ideologia e o tecnicismo participam de uma escolha plural e diversa com uma sociedade igualmente plural e diversa. A decisão deverá ser pelo povo e com o povo.

Podemos concluir, neste momento, que os instrumentos cognitivos sobre a Política colocados pelo escritor são bons, mas podem ser pervertidos para excluir e não incluir a grande população que é regida pelo poder democrático. Mais uma vez, a leitura do texto nos serviu como norte para pensar quem somos dentro do Estado brasileiro. Sua forma simples e direta nos fez escrever essa digressão para melhor entendermos conceitos que permeiam nossa política, e o que esse termo teve a nos dizer.

Com esse preâmbulo, nos arriscamos como Educador com a finalidade de propor aos alunos da Escola pesquisada e lecionada uma *Introdução Sobre o Amor*. Tal Amor não seria um qualquer, mas o *Philia* (amizade), direcionado à sabedoria, palavra-conceito que dá razão ao termo Filosofia. Os detalhes seguem abaixo com o pré-projeto acatado pela Escola de EJA de forma uníssona e também como norteador para as assertivas teóricas e práticas desse manuscrito. Segue o fragmento do pré-projeto feito por nós.

Quadro 1 – Pré-projeto *Introdução Sobre o Amor*.

<p style="text-align: center;">SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE ALAGOAS CENTRO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS PAULO FREIRE – CEJA</p> <p style="text-align: center;">PROJETO EJA <i>Proponentes: professores de filosofia, artes, sociologia e geografia do CEJA.</i></p> <p>1 – TEMA Filosofia do Amor: de Platão a Freud</p> <p>4 – OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none">• Traçar um itinerário introdutório sobre a Filosofia do Amor, desde Platão a Freud.• Conscientizar aos alunos sobre a dinamicidade do sentimento Amor com as investigações filosóficas;• Propor apresentações teatrais, musicais e exposição de cartazes que lidem com o Amor falem sobre ele;• Fazer dinâmicas interativas com os alunos do CEJA sobre a temática Amor.
--

5 – METODOLOGIA

E este projeto necessitará de caixa de som, microfones, Datashow, computador e rede wifi. Cada turma do ensino médio fará apresentações teatrais, musicais, de paródias, expositivas sobre o tema Amor.

Início previsto das 8h às 21h do dia 31/08/2019.

6 – BIBLIOGRAFIAS SUGERIDAS

ROUGEMENT, D. **História do amor no Ocidente**. 2 ed. São Paulo: Ediouro, 2003.

BORGES, M. L. **Amor**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CHAVES, E. A filosofia, a sabedoria e o amor. Revista Cult. Editora Online, 2019, Edição 246. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/filosofia-a-sabedoria-e-o-amor> . Acesso em 02 de janeiro de 2019

Fonte: Dos autores (2019).

Nas nossas observações dos grupos da Escola pesquisada, sendo esses grupos dos três turnos, conversamos com a equipe diretiva e professores das áreas das ciências humanas e sociais aplicadas. Houve algumas interlocuções sobre a proposta desse pré-projeto, acréscimos e contribuições importantes para a sua boa execução.

Os/As alunos/as foram previamente informados das atividades que teriam de fazer, entre elas pesquisar sobre o tema do *Amor de Platão até Freud* e confeccionar peças teatrais ou de música, com a finalidade de entender a importância da Filosofia, não somente em sua teoria, mas de forma prática. Uma das observações que fizemos foi que todos, no dia do evento, fossem com uma cor que representasse o Amor. A cor escolhida não poderia ser diferente: foi a de tom vermelho.

Para traçar o itinerário histórico referente ao amor, mais especificamente voltado à Filosofia, deixamos os alunos livres para essa pesquisa. Alguns textos norteadores foram franqueados a eles como forma de apresentá-los à temática, sendo esclarecidas as terminologias de Amor em grego: amor-amizade, amor-erótico e amor-divino, respectivamente, *Philia, Eros e Ágape*.

A escola pesquisada já foi objeto de nossas investigações em publicação acadêmica (Santos; Freitas; Lima, 2019) que versava sobre uma experiência *on-line* naquela instituição de ensino paulofreireano. Ademais, os textos norteadores foram os seguintes: *História do amor no Ocidente*, de Rougement (2003), *Amor*, de Borges (2004), e um artigo de Ernane Chaves (2019). Tais autores foram estudados previamente duas semanas antes do evento que ocorreu de forma exitosa no dia 31/09/2019.

O Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire (CEJA), localizada no centro do comércio, em Maceió/Alagoas, pertencente à primeira gerência⁴.

Foto 1 – Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire – CEJA.⁵



Fonte: Seduc/AL (2019).

Ressaltamos que existem em todo o Estado de Alagoas apenas dois centros integrais de EJA, um localizado na cidade Maceió, como mencionamos, e outro no município de Palmeira dos Índios⁶, Alagoas. Esses centros são considerados espaços educacionais paulofreireanos que possuem sua legislação própria e aplicação de exames (Encceja)⁷. Infelizmente os Centros estão distantes de terem uma metodologia e um currículo próprios para EJA, mas, infelizmente, não podemos dizer isto aqui.

Pensando que as necessidades básicas como alimento, vestimenta, transporte, segurança, dentre outras que envolvem as permanências simbólica e material aos transeuntes de nossa territorialidade local, com a nossa vivência na Escola, tivemos a delicadeza de pontuar que graças à merenda, bem como a iniciativas entre os professores da Escola, conseguimos manter o mínimo de dignidade para nossos alunos/as. Feiras culturais, venda de lanches e cosméticos pelos(as) alunos(as) formaram uma rede de ajuda e apoio a eles(as). É de nota,

⁴ Gerência Regional de Educação.

⁵ Todas as imagens sobre a Escola pesquisada bem como os sujeitos da educação têm expressa autorização de publicação, principalmente das imagens dos alunos através de um *Termo de Autorização do Uso da Imagem*. Para se matricular na Escola, todos os alunos devem assinar esse termo obrigatoriamente e são maiores de 18 anos de idade. Não se fez necessário se utilizar da Resolução CNE nº 466/2012 (Ética na Pesquisa com seres humanos) e Documento do CNPq – Ética e integridade na prática científica, devido a autorização expedida pela SEDUC/AL.

⁶ “Conhecida como a ‘Princesa do Sertão’, Palmeira dos Índios tem também sua origem ligada à lenda do casal de índios Tilixi e Tixiliá. Conta-se que, há 200 anos atrás, Tixiliá estava prometida ao cacique Etafé, mas era apaixonada pelo primo Tilixi. Um beijo proibido condenou Tilixi à morte por inanição” (ALE, 2015, p 01).

⁷ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

frisarmos, que se trata de um público de trabalhadores-estudantes que perpassam por um universo discursivo díspar das escolas de ensino regular e/ou integral, sempre observando que esse conceito que advogamos de discurso “[...] permite focalizar a forma como discursos [são] historicamente construídos” (Popkewitz, 2011, p. 59, acréscimo nosso). Os discursos da EJA têm construções históricas de abandono e desinteresse das esferas públicas sobre essas pessoas que não compreendem seus movimentos pendulares. Isso vivenciamos na *empíria* de nosso labor educativo.

Outra questão a ser pontuada para ratificar a construção histórica dos da Eja é que:

O público atendido pela EJA é de pessoas que na [chamada] idade regular não puderam estudar, ou por não se sentirem atraídos pelo conteúdo escolar acabaram deixando a escola. Isto acaba gerando uma exclusão dos indivíduos analfabetos dentro da sociedade e da própria escola. Muitos são os problemas que dificultam o ingresso de pessoas no ensino na idade [dita] regular, alguns destes problemas são: gravidez precoce, drogas, desinteresse, condições financeiras (Pedroso, 2010, p. 15).

Tal discursividade engloba os níveis de problemáticas que envolvem a Educação de Jovens, Adultos e Idosos inerentes à nossa vivência naquela escola, encarando o espaço educacional não somente como físico, mas também psíquico, segundo pontua Pedroso (2010). Esses elementos psicológicos foram vistos por nós de forma explícita: depressão pós-parto, sintomas *bordelines* ([alunos/as que escarificavam seus braços com lâmina]), entre outros. Uma realidade difícil, com toda a certeza.

EXECUÇÃO DO PROJETO: O AMOR EXISTE ENTRE OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO

Dentro do universo pesquisado e na articulação do projeto elaborado por nós, vamos elencar os passos que nortearam nossa metodologia para o público da EJA. Desta feita, dispomos das seguintes seções endereçadas aos (as) alunos (as) e pensadas pela equipe pedagógica participativa. De forma aligeirada, mais não menos importante para a compreensão dessa práxis didática, colocamos os itens abaixo. A saber:

Traçar um itinerário introdutório sobre a Filosofia do Amor, desde Platão a Freud

Os(As) alunos(as) pesquisaram sobre o tema em suas residências, tendo alguns textos norteadores como situado neste artigo. Todos os professores (Foto 2), especialmente das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, propuseram debates, leitura comparada, apresentações individuais ou grupais para fazer com que os alunos pudessem ter um conhecimento sobre o Amor na história, de Platão a Freud. Observamos que houve reuniões

preliminares entre os educadores para saber qual deveria ser a melhor forma de franquear esse conhecimento aos(as) discentes, como se observa abaixo.

Foto 2 – Educadores(as) do CEJA/PAULO FREIRE



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Na Foto 2, professores reunidos com a articuladora Nilza Barbosa⁸ para planejar e articular os trabalhos, tendo em vista o desenvolvimento do projeto em questão. As ideias foram elencadas e discutidas, no sentido de pensar a prática do que estávamos dialogando e almejando. A importância dessa parceria com a escola, como um todo, nos trouxe boa efetivação e êxito no que planejávamos. Discutimos o dia, horários e estratégias para movimentar a Escola no sentido de adesão dos(as) educandos(as) para tal projeto.

Conscientizar aos alunos sobre a dinamicidade do sentimento Amor com as investigações filosóficas

Para este momento, utilizamos um texto entre os professores e professoras para o trabalho coletivo. O referido texto é do professor Ernani Chaves, publicado na Revista CULT, em 2019, que trata sobre o amor pelos vieses da sabedoria e entendendo que o amor filosófico é o da amizade, *Philia*. O artigo foi discutido exaustivamente entre os alunos e professores. Nossa visão do componente curricular, Filosofia, nos ajudou a ampliar a discussão sobre o tema exposto e aventar possibilidades de como iríamos articulá-lo dentro do nosso recinto educacional.

⁸ “O articulador será responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do programa com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola” (Cedortepe, [s.d.], p. 01).

Propor apresentações teatrais, musicais e exposição de cartazes que lidem com o Amor e o discutam; fazer dinâmicas interativas com os(as) alunos(as) do CEJA sobre a referida temática

Nesse instante, apresentamos as fotos que compuseram nosso trabalho sobre o Amor na Filosofia em sua práxis.

Foto 3 – Alunos e professores após a peça teatral “O Amor na escola”.



Fonte: Acervo dos autores (2019).

A Foto 3 apresenta um recorte do momento ápice do evento. Nela, nós nos encontramos com os colegas professores e os(as) alunos(as). Pode-se dizer que as idades são das mais variadas possíveis. A cor da vestimenta foi vermelha, de acordo com o anseio dos(as) alunos(as). Cabe destacar que os alunos estavam no pátio da escola e haviam representado uma peça sobre o *Amor na escola*, uma peça teatral de cinco minutos que falava como se pode amar sem ser desleal. Na criação do grupo, o Eros falava com sua amada *Psiquê*, e ambos chegavam a uma constatação que o amante deve ser fiel com o seu objeto amado. No transcurso da peça teatral houve um final feliz: as personagens conseguiam seus desejos através da leitura/corpo/poesia com a música “As palavras”, da cantora brasileira Vanessa da Mata. Com esse texto improvisado e criado por eles, veio uma dança embalada com a voz da cantora citada.

Foto 4 – Alunos assistindo a uma das apresentações musicais.



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Na Foto 4, vemos a descontração do Seu Reinaldo (próximo ao refeitório da Escola), aluno do quarto período noturno. É importante frisar que, embora seu turno seja diferente do horário em que as apresentações ocorriam, o aluno fez questão de comparecer ao evento no vespertino, o que nos provoca a inferir sobre a importância dada ao trabalho desenvolvido e a sua identidade com esse fazer pedagógico. Outrossim, é possível percebermos a construção de um ambiente de amorosidade exponencial. Dito de outro modo, a imagem transparece o viés humanístico do projeto, visto que o momento de satisfação, ao apreciar uma das apresentações, é perceptível. Reinaldo, de pernas cruzadas, relaxado e se atendo ao trabalho filosófico desenvolvido, é, a nosso ver, uma prova do processo de humanização que este tipo de atividade pode proporcionar ao educando.

Foto 5 – Alunos e professores em um momento de descontração.



Fonte: Acervo dos autores (2019).

A Foto 5, mostra, mais uma vez, os(as) alunos(as) em um momento de descontração, alguns minutos após uma apresentação musical. Houve um cancionário sobre o amor infinito. Uma música gospel foi cantada pela aluna Jaci, enquanto os demais fizeram louvores e com bolas vermelhas dinamizaram o momento sobre o amor e suas facetas.

Foto 6 – Professores cantando.



Fonte: Acervo dos autores (2019).

A Foto 6 mostra que nós professores/as cantávamos sobre o amor. O repertório ia de música clássica à Bossa Nova; e por sinal, participavam da cantoria todos os professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na Foto 7, que se segue, observamos um dos momentos de união que as atividades proporcionaram entre alunos(as) e professores(as), contando com educadores/as e educandos/as, estes ao fundo em mais uma apresentação.

Foto 7 – Educadores e educandos em mais uma apresentação.



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Na Foto 7, vemos os(as) alunos(as) cantando e dançando, os quais criaram coreografias para este momento com bolas de bexiga vermelhas e entoando um hino evangélico “Deus cuida de mim”. O emblema semiológico foi o símbolo do coração que estava presente em todas as apresentações.

Posto isto, após esta exposição de fotografias, cabe-nos responder à pergunta: por qual motivo utilizamos essas técnicas de *ensinoaprendizagem* a que chamamos de metodologia estética? Para responder a esta indagação, utilizamo-nos neste momento do texto da pesquisadora Rajanell (2012), como justificativa para tal empreendimento didático-pedagógico.

Para tecer uma atividade de ensino e aprendizagem, de acordo Rajanell (2012), faz-se necessário aprimorar naquilo que se executa, ou seja, a prática docente. Para que essa prática seja efetivada, a didática é um *modus operandi* imprescindível no manejo da relação professor(a) e aluno(a). Existem características exponenciais inerentes ao uso da Didática.

O princípio da comunicação retrata a necessidade de se fazer compreender pelo outro. Falamos de uma comunicação na qual o emissor passa a contento as ideias e conceitos aos

seus receptores, neste caso, os alunos(as), porém com amorosidade. São mecanismos imprescindíveis à fala e à linguagem. A fala no tocante ao recurso fonético que temos e a linguagem como dobradura da fala, esta, a linguagem, enquanto aquela que responde e pergunta numa relação que vai além da linguística clássica.

Toda linguagem carrega formações ideativas que necessitam de trocas e parcerias cognitivas e simbólicas. Uma linguagem falada fracassa quando não há entendimento por parte daquele que transmite um conceito ou conteúdo. Nesse sentido, é de nota que toda a trama linguageira parte do pressuposto de que somos entendedores de uma gramática normativa, bem como predispostos a compreender essa gramática que aludirá a um conteúdo de ideias. Sendo esse conteúdo bem exposto, presume-se que o interlocutor irá configurar-se na relação educador/educando de forma a buscar uma emancipação de ambos no que concerne o vínculo subjetivo que os define: a linguagem comunicada.

Outro ponto sobre os princípios da Didática, segundo a autora, é o princípio de atividade. Neste princípio, entende-se que “[...] está comprovado que se aprende melhor aquilo que surgiu da própria experiência e de sua posterior interiorização, por isso consideramos este princípio necessário” (Rajanell, 2012, p. 106). De fato, a *empíria* nos leva a talhar melhor os usos e costumes do conhecimento. Sabemos que quando temos experiências e as levamos para a escola no intuito de amplificar a *práxis* docente, temos mais êxito na construção de um *ensinoaprendizagem* competente. Já o princípio de individualização se esmera no respeito ao desenvolvimento cognitivo de cada sujeito. Entretanto, no que tange ao desenvolvimento, o(a) professor(a) poderá articular ativamente formas de atuar frente ao cenário educativo que se encontra no chão da escola. Quanto mais houver um desempenho proativo do(a) educador(a), melhor será, conclui-se, o processo de aquisição de conhecimento por parte do discente, salvaguardando sempre suas idiossincrasias e o desenvolvimento natural do aprendiz naquilo que se objetiva: a leitura de mundo, a qual parte da individualização.

O princípio da socialização foca no grupal. Não estamos a sós nos entremeios das aprendizagens e competências. Devemos observar que socializar significa depurar nossas impressões pessoais com o meio em que nos encontramos - depuração lembra maturação. Só somos verdadeiramente maduros e emancipados quando podemos expressar nossas ideias

frente ao mundo educativo que nos cerca. Esse mundo educativo que abrangerá o mundo nos diversos grupos que o aluno encontrará na sua trajetória de vida.

Já o princípio da globalização nos leva a aventar que precisamos compreender nossas realidades não somente de forma fragmentada, mas visualizando o todo que contém as partes. O princípio da criatividade, por sua vez, alude a que sem a imaginação e as teias relacionais que norteiam o estético, por exemplo, será difícil organizar ideias complexas e simples dentro do arcabouço ideacional. Outrossim, sobre o princípio da intuição, Rajanell (2012) explica que este

[...] equivale à apreciação de um fenômeno baseada no efeito que este produz, no resultado. Trata-se de um princípio de caráter global, mas que consideramos que antes da aplicação de qualquer estratégia didática, é básico e indispensável o seu conhecimento e reflexão a esse respeito (Rajanell, 2012, p. 109).

Por fim, temos o princípio de abertura que se articula com a quebra de preconceitos voltados ao outro, um princípio importante quando lidamos com alunos e alunas.

No desenvolvimento do texto da autora, ela cita três dimensões importante no *ensinoaprendizagem*, a saber: (1) a dimensão do saber (todo profissional da educação precisa de bases epistemológicas concretas para promover o intercâmbio do conhecimento com seus alunos, qualificando um profissional que se atualiza, se adapta e investe na sua formação profissional), uma outra dimensão do saber que se volta a certas associações ou tarefas que facilitam modificações e adaptações dentro da relação dual professor/aluno; (2) um espaço do conhecimento maleável e possível de modificações para o aprendizado dos discentes; e, por último, (3) a dimensão do ser que se entrelaça com os afetos existentes entre os sujeitos da educação. Sem a afecção não poderá haver *aprendizadoensino*.

Desta sorte, quais seriam as estratégias para efetivar as dimensões acima citadas?

Memorizar: fixar metodicamente na memória um conceito ou ideia proposto por uma pessoa normalmente alheia; • Reconhecer: encontrar um elemento concreto depois de uma exploração geral a uma mostra de elementos, alguns deles, todos ou nenhum ou certa semelhança ao que busca; • Compreender: interiorizar nos próprios esquemas de conhecimento um conceito de maneira funcional e significativa; • Interpretar: compreender: interiorizar nos próprios esquemas de conhecimento um de maneira funcional e significativa; • Interpretar: atribuir a um conceito ou elemento uma significação determinada; • Julgar: pronunciar uma decisão ou avaliar algum conceito, situação ou pessoa externos a nós mesmos (Rajanell, 2012, p. 111).

Memorizar, reconhecer, compreender, interpretar e julgar são verbos no infinitivo que ampliam os mecanismos metodológicos do *ensinoaprendizagem* nos desdobramentos propostos pela autora do texto. Dentro dessas estratégias, temos a formação do educador e do aluno. A formação do educador se dará em se fazer compreender didaticamente pelos alunos, não ser obscuro ou distante da realidade vivida pela dialética dos sujeitos da educação. A formação do aluno se encontra, primeiramente, no seu protagonismo. Ou seja, na percepção do profissional da educação em compreender a importância da leitura individual dos seus discentes, não se esquecendo de focar no todo, na universalidade do grupo trabalhado. Frisa-se que os objetivos para alcançar uma exitosa articulação do ensino e da aprendizagem são feitos com os recursos didáticos disponíveis para uma sala de aula, por exemplo. Recursos didático-pedagógicos expressivos, tecnológicos etc., que serão os meios pelos quais o *ensinoaprendizagem* será executado.

São estratégias metodológicas, a citar: a) Estratégias de aquisição ou codificação da informação (codificações da atenção); b) Estratégias de retenção ou armazenamento da informação (resumos, esquemas, mapas conceituais, entre outros); c) Estratégias de recuperação, evocação e utilização da informação (provas, aplicações de testes, dinâmicas grupais etc); e d) Estratégias de suporte para o processamento da informação. Nessa direção:

Diferenciamos as Estratégias Metacognitivas de autoconhecimento (de que, como, quando e porque) e de autoutilização (planejamento do tempo e do espaço, avaliação e regulação) e as Estratégias Socioafetivas, incidindo basicamente na de caráter propriamente afetivo (controle da ansiedade, atenção, expectativas), as sociais (busca de suporte, cooperação, concorrência, evitar conflitos) e por último as motivacionais (ativar, regulamentar, manter a conduta de estudo) (Rajanell, 2012, p. 123).

Para as estratégias serem bem argamassadas é necessário investir nas habilidades psicomotoras, sendo elas: a) o exercício (fazer com que o conhecimento seja lembrado sistemicamente através de exercícios intelectuais, por exemplo); b) atividades de dramatização (possibilita uma boa contextualização comunicacional, físicas e artísticas); c) atividades lúdicas (jogos dos mais diversos que desenvolvam os espaciais dos alunos); e d) atividades manuais (compreensão do corpo frente ao meio externo pelas experiências do trato com reflexões lúdicas).

Por último, temos didáticas que favorecem a dimensão do ser. Vamos a elas:

Perceber: tomar consciência e se sensibilizar diante de uma situação concreta, manifestando isso através do interesse e da motivação, com um desejo básico de melhoria; • Responder: interesse e motivação para efetuar a resposta mais adequada; • Avaliar: tomar como avaliação própria uma resposta alheia, para a qual devemos ter os demais em consideração e suas formas peculiares de ser e agir; • Organizar: representa um modo concreto de ser e de pensar, o qual nos permite adotar estratégias para atingir determinados fins. Se estamos convencidos de alguma coisa, embora venha do exterior, sua aplicação ou desenvolvimento se torna mais fácil; • Comprometer-se: compromisso por parte do indivíduo diante de um valor adquirido, esforçando-se e defendendo-o por cima de tudo. Nesta dimensão, encontramos dois tipos de conteúdos: • de caráter pessoal: autonomia, iniciativa, criatividade, responsabilidade, espírito de superação; • de caráter social: colaboração, solidariedade, espírito de equipe, sentido de pertinência a um grupo ou a uma instituição (Rajanel, 2012, p. 126).

É de nota que esses comprometimentos da dimensão do ser só poderão ser efetivamente bem executados com os afetos que se entrecruzam na consciência, na sensibilização, na avaliação, no pensar individual e coletivo, no compromisso, na criatividade, na autonomia dos educandos dentro do meio em que estão inseridos: o espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tratou de uma prática pedagógico-filosófica com alunos da EJA em Maceió/AL, tendo como finalidade promover uma ética da existência na práxis educativa, não destituindo o processo dialético que se encontra na composição de uma abertura propositiva em que educando e educador sejam copartícipes nos processos educativos indissociáveis através da estética do Amor.

O saber estético na Escola relacionou-se à transparência e à lealdade do professor frente a seus educandos. Saber ser leal nos remete a um compromisso educativo necessário (a finalidade de saber-ensinar), bem como à necessidade de articular uma harmonia dos sujeitos da Educação frente a currículos obscurantistas e em desuso, por uma prática que traduza a realidade dos alunos da EJA, de forma lúdica, comunitária e participativa. Nós nos propusemos a *arriscar* na metodologia cunhada por nós e com a ajuda de toda a equipe pedagógica, obtivemos êxito em alinhar a cultura filosófica das teorias que versam sobre o Amor com uma metodologia franqueada ao sujeito-sujeito, nunca ao sujeito e objeto.

Por fim, esta experiência teve como finalidade pontuar que é possível uma metodologia estética em orbe educativo, vindo a aproximar, agregar, ajuntar e afeiçoar a relação educador e

educando na missiva afetiva, bem como na compreensão política (não partidária) que o espaço privilegiado da Escola tem em sua realidade, no chão da escola, objetivando precipuamente o conhecimento e a cidadania através do bem-estar dos educandos e da coletividade presente.

REFERÊNCIAS

- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE ALAGOAS. **Palmeira dos Índios**. 2015. Disponível em <https://www.al.al.leg.br/municipios/palmeira-dos-indios-1#:~:text=Conhecida%20como%20a%20%22Princesa%20do,Tilixi%20%C3%A0%20morte%20por%20inani%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 09 de jul. 2023.
- BORGES, Maria de Lourdes. **Amor**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/84261-base-nacional-comum-curricular-ensino-medio-bncc-em#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%204%2C%20de%2017%20de%20dezembro,n%C2%BA%20%2F2017%2C%20fundamentada%20no%20Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%2015%2F2017>. Acesso em: 18 dez. 2023.
- CEDORTEPE. Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos. **Verbete: Articulador** [s.d]. Disponível em: [https://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/quem-e-o-articulador/#:~:text=O%20articulador%20ser%C3%A1%20respons%C3%A1vel%20pela,Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Pedag%C3%B3gico%20\(PPP\)%20da](https://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/quem-e-o-articulador/#:~:text=O%20articulador%20ser%C3%A1%20respons%C3%A1vel%20pela,Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Pedag%C3%B3gico%20(PPP)%20da) Acesso em: 21 jun. 2023.
- CHAVES, Ernani. A filosofia, a sabedoria e o amor. **Revista Cult**. Editora Online, 2019, Edição 246. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/filosofia-a-sabedoria-e-o-amor/>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8 ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Política y Educación**. México: Siglo XXI Editores, 1997.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PEDROSO, Sandra Gramilich. Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos. In: I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. **Jovens, Adultos e Idosos: os sujeitos da EJA**. João Pessoa: EDITORA UNIVERSITÁRIA UFPB, 2010. Disponível em: <http://www.catedraunescoeja.org/GT05/COM/COM019.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

POPKEWITZ, Thomas. S. **Políticas educativas e curriculares**: abordagens sociológicas críticas. Mangualde: Pedagogo, 2011.

RAJANELL, N. **A importância das estratégias didáticas em todas em toda a ação formativa**. In: SUANNO, M. V. R; PUIGGRÒIS, N. R (Orgs). Didática e formação de professores: perspectivas e inovações. Goiânia: CEPED publicações e PUC Goiás, 2012.

RIBEIRO, João Ubaldo. **A Casa dos Budas Ditosos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Política**: quem manda, por que manda, como manda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1998.

ROUGEMENT, Dennis. **História do amor no Ocidente**. 2 ed. São Paulo: Ediouro, 2003.

SANTOS, Yvisson Gomes dos; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; LIMA, Walter Matias. Discutindo o Virtual em Pierre Lévy: uma experiência no Skype com alunos da EJA1 no Ensino Médio em Maceió/AL. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 240–253, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p240-253. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7756> Acesso em: 7 fev. 2023.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: Teoria e prática. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SEDUC. Centro oferece mais de mil vagas para matrícula da educação de jovens e adultos em Maceió. **Seduc Notícias**. 2019. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/item/16237-centro-oferece-mais-de-mil-vagas-para-matricula-da-educacao-de-jovens-e-adultos-em-maceio>. Acesso em: 25 jul. 2022.

Recebido em: Junho/2023.

Aprovado em: Dezembro/2023.

Direitos Humanos nos Cursos Técnicos de Nível Médio: o que dizem as pesquisas na Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileira

Roberta Pasqualli*, Neiva Teresinha Borges Petersohn** e Josimar de Aparecido Vieira***

Resumo

Promover a educação em Direitos Humanos é, essencialmente, possibilitar a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da promoção e vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é catalogar o que dizem as pesquisas realizadas na Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileira acerca dos Direitos Humanos nos Cursos Técnicos de Nível Médio entre os anos de 2008 a 2022. O estudo foi constituído a partir da catalogação e da análise das teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Trata-se de uma pesquisa de natureza básica com abordagem qualitativa. Quanto aos seus objetivos, é classificada como exploratória e descritiva com procedimentos técnicos documental e bibliográfico. Conclui-se, ressaltando a relevância da temática dos Direitos Humanos a qual pugna-se que seja incluída como componente curricular dos variados níveis de ensino e cursos nacionais, tendo em vista que a educação em Direitos Humanos promove uma educação plural, inclusiva e democrática.

Palavras-chave: direitos humanos; cursos técnicos de nível médio; Educação profissional e tecnológica.

Human Rights in High School Technical Courses: what researches say in the Brazilian *Stricto Sensu* Post-Graduation

Abstract

Promoting education in Human Rights is, essentially, enabling the formation of a culture of respect for human dignity through the promotion and living of the values of freedom, justice, equality, solidarity, cooperation, tolerance and peace. In this sense, the objective of this study is to catalog what the researches carried out in the Brazilian *Stricto Sensu* Post-Graduation say about human rights in Technical Courses of Medium Level between the years 2008 to 2022. The study was constituted from the cataloging and analysis of theses and dissertations available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). This is a basic research with a qualitative approach. As for its objectives, it is classified as exploratory and descriptive with documental and bibliographic technical procedures. It concludes by emphasizing the relevance of the theme of Human Rights, which it is argued to be included as a curricular component of the various levels of education and national courses, bearing in mind that education in Human Rights promotes a plural, inclusive and democratic education.

Keywords: human rights; intermediate level technical courses; Professional and technological education.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8293-033X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6932842326580345> E-mail: roberta.pasqualli@ifsc.edu.br.

** Licenciada em Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL). Monitora da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3091-4589>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2132093668861504>. E-mail: neivaborges@terra.com.br.

*** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3156-8590>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0521946218695103>. E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Derechos Humanos en los Cursos Técnicos de Enseñanza Media: lo que dicen las investigaciones en el Posgrado Stricto Sensu Brasileño

Resumen

Promover la educación en Derechos Humanos es, en esencia, posibilitar la formación de una cultura de respeto a la dignidad humana a través de la promoción y vivencia de los valores de libertad, justicia, igualdad, solidaridad, cooperación, tolerancia y paz. En ese sentido, el objetivo de este estudio es catalogar lo que dicen las investigaciones realizadas en el Posgrado Stricto Sensu brasileño sobre los derechos humanos en Cursos Técnicos de Nivel Medio entre los años 2008 a 2022. El estudio se constituyó a partir de la catalogación y análisis de tesis y disertaciones disponibles en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). Se trata de una investigación básica con un enfoque cualitativo. En cuanto a sus objetivos, se clasifica en exploratorio y descriptivo con procedimientos técnicos documentales y bibliográficos. Se concluye destacando la relevancia del tema de los Derechos Humanos, que se argumenta para ser incluido como componente curricular de los diversos niveles de enseñanza y cursos nacionales, teniendo en cuenta que la educación en Derechos Humanos promueve una educación plural, inclusiva y democrática.

Palabras clave: derechos humanos; cursos técnicos de nivel medio; Educación profesional y tecnológica.

INTRODUÇÃO

Acredita-se que promover a educação em Direitos Humanos é, essencialmente, possibilitar a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da promoção e vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Nesta direção, essa pesquisa tem como objetivo investigar o que dizem as produções acadêmicas/científicas realizadas na Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileira sobre Direitos Humanos, retratando, mais especificamente, os Cursos Técnicos de Nível Médio. A análise temporal foi delimitada entre 2008 a 2022, tendo como referencial de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tal escolha temporal se deu em função do ano de 2008 ser o ano de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), local que abriga boa parte dos Cursos Técnicos de Nível Médio brasileiro. (MEC. 2022).

Inicialmente, parte-se da hipótese de que o conhecimento e o respeito aos Direitos Humanos interessam a todas as áreas profissionais e sociais. Entende-se que a cultura dos Direitos Humanos deve dialogar permanentemente com todas as áreas do saber e, especificamente, com a EPT, haja vista que a educação formal pretende o desenvolvimento da pessoa humana em sua integralidade.

Conceitualmente, os Direitos Humanos são direitos naturais, universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. Ou seja, são inerentes a todos os seres humanos, independentemente da raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião ou qualquer outra condição.

São, ainda, características atribuídas aos Direitos Humanos: a inviolabilidade, imprescritibilidade, inalienabilidade e a irrenunciabilidade.

A Consolidação dos Direitos Humanos deu-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, após a segunda Guerra Mundial. Teve, com objetivo segurar garantias jurídicas universais que protejam os indivíduos e grupos contra ações ou omissões dos governos que atentem contra a dignidade humana.

Por sua vez, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu primeiro artigo, que o Brasil constitui-se em um Estado Democrático de Direito e tem por fundamentos o princípio da dignidade da pessoa humana e da cidadania. Ainda, o Estado Brasileiro é signatário de um conjunto de convenções internacionais de Direitos Humanos, prevendo a incorporação ao direito interno das normas decorrentes de tratados internacionais ratificados pelo país. Assumindo, por conseguinte, as obrigações de ação e não omissão quanto aos Direitos Humanos.

Assim, tecidas essas linhas iniciais, reitera-se o valor da educação com o propósito de garantir “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Neste sentido, reitera-se o objetivo geral deste trabalho que é investigar o que dizem as produções acadêmicas/científicas realizadas na Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileira sobre Direitos Humanos, retratando, mais especificamente, os Cursos Técnicos de Nível Médio. O texto, aqui apresentado, está dividido da seguinte maneira: após as considerações iniciais encontra-se a fundamentação teórica privilegiada. Na sequência está delineada metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa e, logo após, apresentam-se os achados da pesquisa e as discussões empreendidas. Por fim, foram tecidas algumas considerações finais sobre a pesquisa e apresentadas às referências utilizadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No contexto da fundamentação dos Direitos Humanos, a dignidade humana representa a marca da humanidade diante da barbárie. Para Barreto a dignidade se apresenta como:

Um qualificativo do gênero humano que torna possível identificar todos os homens como pertencentes e um mesmo gênero [...]. Os humanos são assim

considerados porque todos são dotados de uma mesma dignidade, que é critério último de reconhecimento (em cada pessoa reside, portanto, a humanidade, que se constitui no objeto de respeito a ser exigido de todos os outros homens) (Barreto, 2010, p. 61).

Entende-se a dignidade humana, como princípio, constitui-se na origem legitimadora dos demais direitos fundamentais, conforme lições de Bragato (2006, p. 06), “[...] a pertença à família humana é a *conditio sine qua non* para a titularidade e o gozo dos direitos humanos”. Um dos grandes pensadores que se debruçou sobre a temática da dignidade humana foi o filósofo Immanuel Kant (2006) para quem, o fundamento da dignidade da pessoa humana era baseado na autonomia da vontade. Ou seja, a faculdade de deliberar-se, que só o ser humano tem, enquanto ser racional que para ser livre deve ponderar entre a faceta moral e a natural.

Pelo critério moral, o indivíduo deve criar as suas próprias normas e impô-las a si mesmo; por um lado, a faceta natural mostra ao indivíduo que ele está a mercê da natureza das suas paixões e vicissitudes e, é aí que surge o dever como forma de sustentar a moral.

Registra-se que, para Kant (2006), a razão humana é a legitimadora capaz de elaborar normas universais, as quais teriam origem na razão, ou seja, há um imperativo categórico que representa uma ação objetiva como necessária, isto é, há uma máxima universal formulada pelo filósofo qual seja: “age segundo a máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (Kant, 2006, p. 51). Do mencionado imperativo, depreende-se que devem derivar os demais imperativos do dever e, origina a fórmula moral que corresponde a dignidade humana; assim: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa, como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como um fim e nunca simplesmente como um meio” (Kant, 2006, p. 59).

Para entender melhor o sentido dos Direitos Humanos, novamente cita-se Bragato:

Os direitos humanos resultam – e, simultaneamente, são motivados – no reconhecimento do outro como fim em si mesmo, justamente porque aquilo que os seres humanos têm de igual lhes confere autoconsciência e autonomia, tornando inaceitável que uns gozem direitos básicos, enquanto outros são submetidos à escravidão, à tortura, à fome ou qualquer outra forma degradante, por motivos de classe, cor, religião, economia, etc. (Bragato, 2006, p. 08).

Pondera-se, portanto, que o legislador, ao colocar a dignidade humana como norte na temática Constitucional, impõe relações mais humanas voltadas ao bem-estar geral. Logo, conforme Martins:

Com efeito, a Constituição Federal de 1988 representa para a ordem jurídica brasileira um marco de ruptura e superação dos padrões até então vigentes no que se refere a defesa – e principalmente – promoção da dignidade da pessoa humana. O constituinte não se preocupou apenas com a positivação deste ‘valor fonte’ do pensamento ocidental, buscou acima de tudo estruturar a dignidade da pessoa humana de forma a lhe atribuir plena normatividade, projetando-a por todo sistema político, jurídico e social instituído. Não por acaso atribui ao princípio a função de base, alicerce, fundamento mesmo da República e do Estado Democrático de Direito em que ela se constitui: um princípio fundamental. (Martins, 2006, p. 51).

Por sua vez, a Educação Profissional Científica (EPT) foi instituída em 29 de dezembro de 2008 pela Lei nº 11.892, a qual criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), originando os Institutos Federais de Educação, Científica e Tecnológica (IFs). Os IFs têm como foco a promoção da justiça social, equidade, competitividade econômica e produção de novas tecnologias. É importante ressaltar que os IFs atuam em todos os níveis e modalidades da EPT, comprometidos com o desenvolvimento integral e a emancipação do cidadão.

Reitera-se que a perspectiva formativo-pedagógica dos IFs pretende contribuir para uma formação integral, a qual contemple as múltiplas capacidades do indivíduo, quais sejam: trabalhar, atuar coletivamente e ainda agir de forma autônoma sobre a realidade. Neste ínterim, os objetivos da EPT estão imbricados com os princípios da educação em Direitos Humanos, permitindo uma reflexão crítica sobre a sociedade, perspectiva fundamental no processo de formação educativa e profissional.

Assim, para vislumbrar o que as produções acadêmicas têm apresentado a respeito do tema Direitos Humanos e EPT, fez-se a catalogação e a análise do teor das mesmas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando seu objetivo, esse estudo se caracterizou como pesquisa de natureza básica que, para Gil (2010), aglutina estudos que têm como objetivo completar uma lacuna no conhecimento.

A forma de abordagem da pesquisa se orienta nos estudos de Minayo (2002, p. 21), que trata a pesquisa qualitativa como uma pesquisa que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo

das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Essa pesquisa é classificada, de acordo com seus objetivos, como exploratória e descritiva. As pesquisas exploratórias, para Prodanov e Freitas (2013, p. 53), assumem, em geral, “as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso. É um levantamento bibliográfico sobre o assunto”. A pesquisa descritiva, para Gil (2008) busca apresentar a temática, com o objetivo de torná-la mais compreensível e, também, apresentar uma descrição mais detalhada de suas características.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica e documental. Para Gil (2010, p. 44), por pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A pesquisa documental é um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias, isto é, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente. “A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc”. (Fonseca, 2002, p. 32).

Assim, tendo os pressupostos teóricos da pesquisa apresentados anteriormente, foram realizadas buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com o recorte temporal de 14 anos, ou seja, de 2008 até 2022.

Na BDTD, os descritores utilizados foram “direitos humanos” *and* “educação profissional e tecnológica”. Este banco de dados tem como objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos, sendo uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil.

É sobre o desenvolvimento desta metodologia no contexto da pesquisa que a sequência do texto versa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao iniciar a busca na BDTD, foi trabalhada a combinação de descritores que se aproximassem da temática em estudo e, desta forma, os termos de busca foram “direitos

humanos” and “educação profissional e tecnológica”. Desta pesquisa originaram-se 296 produções acadêmicas entre teses e dissertações.

Para este estudo, foi realizado um recorte utilizando pesquisas com objetos mais condizentes com o tema proposto, que é os Direitos Humanos nos Cursos Técnicos de Nível Médio. Para a seleção, todos os textos foram lidos a partir do título, seguido pelo resumo e, quando necessário, pelos objetivos e procedimentos metodológicos.

No quadro 1, apresentado na sequência, segue registro das produções catalogadas da BDTD.

Quadro 1: Produção acadêmica sobre Direitos Humanos e Educação Profissional e Tecnológica 2008 a 2022 no BDTD

Título	Autor	Instituição/ Ano
Política institucional de educação inclusiva de adultos com deficiência no IFSUL Pelotas	Silvia Ana Crochemore Bettin	UFPEL/2009 D.
Educação básica e educação profissional do trabalhador jovem e adulto: desafios da integração	Marcelina Teruko Fuji Maschio	UNESP/2011 T.
O PROEJA no IFPB Campus João Pessoa: um estudo sobre o acesso e a permanência do alunado	Zoraida Almeida de Andrade Arruda	UFPB/2012 D.
Estudantes surdos no PROEJA: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos	Aline de Menezes Bregonci	UFES/2012 D.
O processo de inclusão/exclusão sob o olhar dos alunos que ingressaram no IFSUL – Campus Pelotas através da isenção da taxa de inscrição do processo Seletivo (2008 2011)	Sonia Amara Pereira Fabres	UFPEL/ 2013 D.
Implicações do ensino médio integrado para a formação do trabalhador: uma análise IFMA Campus Monte Castelo	Pedrosa, Elinete Maria Pinto	UFMA/2013 D.
Educação em Direitos Humanos no olhar do corpo discente de nível médio do IFPI – Campus Teresina Central	Neila Marta de Sá	UNISINOS/2014 D.
O PROEJA ensino médio no IFRN, Campus Caicó: causa da desistência e motivos de permanência	Débora Suzane de Araujo Faria	UFRN/2014 D.
Práticas educativas dialógicas como re-conceituar a educação de jovens e adultos	Darinêz de Lima Conceição	UFPA/2016 T.
Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES	<u>Sanandreia Torezani Perinni</u>	UFES/2017 T.

Os processos de acesso e permanência nos cursos PROEJA do IFRJ: entre percalços, demandas e potencialidades	Juiper Martins de Abreu Júnior	UERJ/2017 T.
O movimento constitutivo do currículo da educação profissional integrado à educação de jovens e adultos: uma proposta emancipatória no IFB Campus Gama	Márcia Castilho de Sales	UNB/2018 T.
Educação e cidadania como direitos fundamentais: reflexões sobre a formação para a cidadania no IFCE, Campus Cedro	José Augusto de Araújo Filho	EST/2018 D.
Formação profissional da pessoa com deficiência: uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe	José Adelmo Menezes de Oliveira	UFSE/2018 T.
Dignidade da pessoa humana: PROEJA IFRJ e direito à educação	Aline Cristina de Lima Dantas	UERJ/2018 T.
Educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos: uma reflexão sobre a prática pedagógica docente	Tayna Bento de Souza Duarte	IFAM/2019 D.
A opinião dos alunos sobre o ensino médio integrado em Administração do Instituto Federal de São Paulo/ Campus Suzano	Maria Aparecida Bueno Ferreira	PUCSP/2019 D.
Gênero e diversidade sexual: as experiências de estudantes LGBTI+ na educação profissional e os desafios no mundo do trabalho	Johana de Angelis Cavalcanti de Moraes	IFPE/2020 D.
A atualidade da educação em direitos humanos para uma formação cidadã na educação profissional e tecnológica	Maria Júlia Callegaro Valente	UFSM/2021 D.
A política de EJA EPT no CTISM: um estudo sobre as transformações vivenciadas na e para além da pandemia	Shirley Bernardes Winter	UFSM/2021 D.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Ao analisar os estudos compilados, percebeu-se que poucos trabalhos versavam, especificamente, sobre a temática interessada. Registra-se que vários trabalhos tratavam sobre gestão e administração pública, o qual não era o foco deste estudo.

Sobre Direitos Humanos e EPT encontrou-se vinte ocorrências, as quais tratavam de Ensino Técnico em Nível Médio. Sobre a importância e relevância da educação formal para a divulgação e legitimação dos direitos humanos apoia-se nas palavras de Valente (2021, p. 31):

Ainda que a educação sozinha não seja suficiente, a escola é fundamental, pois legitima o conhecimento. Embora nesse espaço seja também possível a

reprodução das relações de classe, faz-se necessária extrema atenção a que modelo estamos reforçando e legitimando. Por caracterizar espaço de poder e cultura, a escola é potencial caracterizadora na formação e construção de uma sociedade crítica. Por isso, a educação em direitos humanos é fundamental e necessita estar presente nas instituições de educação, para que ocorram maiores mudanças e transformações sociais, estas necessárias para o convívio mais justo e igualitário.

Falar sobre Direitos Humanos é, necessariamente, falar sobre dignidade humana e, nesse sentido, Dantas (2018, p. 68), em sua tese, “Dignidade da pessoa humana: PROEJA IFRJ direito à educação”, defende que promover a dignidade é garantir políticas públicas que vá além da garantia das necessidades básicas, assim:

A garantia de condições básicas de vida, considerando necessidades humanas como necessidades sociais, vai além de condições vitais, no sentido da fisiologia, porque compreende igualmente condições de ordem sociocultural, como a educação. Condições estas que extrapolam a proteção da dignidade, mas que visam assegurar uma base para a inserção social dos indivíduos. Mesmo diante da complexidade de precisar quais as necessidades imprescindíveis a todos, devido a variações culturais do que cada sociedade estabelece como bem valorizado, parece-me inquestionável que a educação constitui uma necessidade social. (Dantas, 2018, p. 68).

Neste sentido, pugna-se por educação básica e em nível técnico profissionalizante de qualidade, promovendo um novo trabalhador como olhar crítico e emancipado, politicamente preocupado com a sociedade local. Neste ínterim, cabe citar posicionamento de Pedrosa (2013), em sua tese intitulada “Implicações do ensino médio integrado para a formação do trabalhador: uma análise IFMA Campus Monte Castelo” (2013, p. 43):

Portanto, é explícita a relevância e o papel da Educação Profissional na realidade de hoje e, enquanto modalidade educacional integra um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho, de forma integrada, objeto dessa investigação, possibilitando, portanto, aos cidadãos o direito ao acesso dos conhecimentos científico-tecnológicos, onde eles, trabalhadores, homens e mulheres, jovens e adultos, possam ter como pressupostos e fundamentos no seu fazer o trabalho, como princípio educativo; a pesquisa, como princípio pedagógico, a ciência, a tecnologia e a cultura imprescindíveis para a consolidação da teoria e da prática.

Com o fito de ilustrar o artigo, se explanará acerca dos trabalhos estudados, registrando objetivos, sujeitos analisados e resultados encontrados. Neste ínterim, segue sucinta, todavia, representativa exposição dos trabalhos citados anteriormente.

A Dissertação “A atualidade da educação em direitos humanos para uma formação cidadã na educação profissional e tecnológica”, de Maria Júlia Callegaro Valente, buscou entender como se desenvolve uma educação em Direitos Humanos no campo da EPT, tendo como base o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Registra-se que este trabalho empreendeu um diálogo entre educação humanizadora e cidadania emancipadora.

Os resultados deste estudo demonstraram que a discussão acerca dos Direitos Humanos merece reflexão uma vez que se notificou pouco engajamento dos docentes na resposta a pesquisa. Constatando-se, ademais, que o tema merece espaço específico e professores com formações adequadas ao desenvolvimento de profissionais com capacidades técnicas e humanas, capazes de contribuir com uma sociedade plural e complexa.

Por sua vez, a tese “A dignidade da pessoa humana: PROEJA IFRJ e direito à educação”, de Aline Cristina de Lima Dantas, analisou as estratégias e práticas desenvolvidas em prol da educação de jovens e adultos no ensino médio técnico. Para tanto, procurou elementos que demonstrassem a efetivação do direito a educação destes educandos. A pesquisadora provocou reflexões de que os direitos demandam políticas públicas a sua real efetivação.

Esta pesquisa investigou tanto a atuação dos sujeitos executores das políticas quanto os sujeitos atendidos e pretendeu compreender a dinâmica da oferta fática do direito a educação de maneira abrangente, tendo como base teórica o princípio da dignidade humana. A partir de sua investigação, defendeu a educação básica e a EPT, como mínimo existencial, indispensáveis a experiência laboral e social de encontrar o seu lugar na sociedade.

“Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES”, tese de Sanandrea Torezani Perinni, defendida em 2017, investigou as ações que contribuem para assegurar o acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas na educação integrada ao ensino médio.

Como conclusão, a autora constatou que a política do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP) de inclusão na RFEPCT vai ao encontro da proposta de educação pública federal a qual favorece a melhoria das condições de vida de grupos em desvantagem social e que reconhece, na diversidade, uma forma de contribuir para o efetivo exercício de cidadania para os segmentos da sociedade.

A dissertação “Educação em Direitos Humanos no olhar do corpo discente de nível médio do IFPI – Campus Teresina Central”, defendida por Neila Marta de Sá, em 2014, objetivou compreender os significados que os educandos dos Cursos Técnicos de Nível Médio na modalidade integrada atribuem aos Direitos Humanos em relação à educação em Direitos Humanos oferecida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí.

A conclusão ao qual chegou é que o processo de construção do reconhecimento dos Direitos Humanos está associado a questões político-sociais as quais atravessam um momento preocupante devido à modalidade de gestão pública de “Estado mínimo”, ocasionando um enfraquecimento dos Direitos Humanos no âmbito dos direitos econômicos, sociais e culturais na sociedade brasileira hodierna.

Também, chama atenção o trabalho “O movimento constitutivo do currículo da educação profissional integrado à educação de jovens e adultos: uma proposta emancipatória no Instituto Federal de Brasília Campus Gama”, de Márcia Castilho de Sales que foi defendida em 2018, o qual objetivou compreender e analisar a constituição/implementação de uma proposta de currículo integrado no IFB, Campus Gama. Este inventariou o percurso de proposição de implantação de Cursos Técnicos Integrados no Distrito Federal, com base na concepção emancipatória de currículo integrado.

Por meio deste processo, a autora constatou a premente necessidade de visibilização a qual integra a EPT de jovens e adultos aos sujeitos individuais e coletivos. Promovendo a construção coletiva como indispensável ao projeto político-pedagógico, assim como um movimento prático de constituição dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) numa perspectiva histórico-cultural de base marxista.

A Dissertação “Educação e Cidadania como direitos fundamentais: reflexões sobre a formação para a cidadania no IFCE, Campus Cedro” de José Augusto de Araújo Filho (2018), pontuou o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação. Ressalta-se que a abordagem sobre cidadania acontece nos Cursos Técnicos Integrados em Mecânica, Eletrotécnica e Informática do IFCE, Cedro, não existindo um componente curricular específico acerca do tema.

Suas considerações finais destacam que as discussões sobre cidadania, em seus múltiplos aspectos e formas diversas, têm sido realizadas nos centros de saber formal. Assim,

reitera-se que as atividades realizadas no campus contribuíram para desenvolver relações mais profícuas de cidadania, levando-os a conscientização acerca das responsabilidades coletivas.

“Formação profissional da pessoa com deficiência: uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe”, de José Adelmo Menezes de Oliveira (2018), buscou apresentar o processo de implementação das ações de formação profissional da pessoa com deficiência e sua influência sobre a cultura escolar da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe, entre 2001 e 2007.

Como desfecho, as considerações finais elidem que até o advento das ações TEC NEP, as quais promovem a inclusão, a Rede Federal mantinha um índice muito baixo de matrícula de estudantes com deficiência. No entanto, com o programa TEC NEP as estratégias de acessibilidade curriculares realizadas eram a única forma possível para mitigar o fracasso e a evasão dos estudantes com deficiência. Assim, as estratégias que possibilitaram o acesso dos estudantes com deficiência aos conteúdos e, constituíram-se no caminho possível contra a evasão e a reprovação, em meio a uma cultura escolar voltada para a eficiência e para a competitividade.

A Dissertação “O processo de inclusão/exclusão sob o olhar dos alunos que ingressaram no IFSUL – Campus Pelotas através da isenção da taxa de inscrição do processo Seletivo (2008 2011)” de Sonia Amara Pereira, de Fabres (2013), pretendeu investigar o processo de inclusão/exclusão dos estudantes isentos da taxa de inscrição do processo seletivo do IFSUL – Campus Pelotas, os quais ingressaram a partir do ano de 2008 e estavam matriculados no término do ano letivo de 2011.

A pesquisa se justificou pela identificação de um índice bastante significativo na evasão e reprovação desses estudantes, além da constatação de sua total invisibilidade, sendo desconhecido seu percurso acadêmico, suas dificuldades e suas necessidades dentro do âmbito escolar.

Concluiu-se que as ações oriundas do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e programas de inclusão devem permanecer auxiliando os estudantes, determinando a promoção da democratização da educação e tendo como prioridade oportunizar igualdades.

Não menos oportuna é a Dissertação nomeada “Política institucional de educação inclusiva de adultos com deficiência no IFSUL Pelotas”, de Sílvia Ana Crochemore Bettin (2009), a qual realizou um estudo de caso, intentando configurar o processo de inclusão de estudantes

comm deficiência que ocorre no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSUL), Campus Pelotas.

Constatou-se que o IFSUL vem promovendo a inclusão escolar de estudantes com deficiência de forma sistemática, valendo-se de aportes educacionais e legais disponíveis para o planejamento e implementação desse processo, o qual se configura por avanços significativos, a par de suas dificuldades e desafios.

O trabalho “Gênero e diversidade sexual: as experiências de estudantes LGBTI+ na educação profissionais e os desafios no mundo do trabalho”, de Johana de Angelis Cavalcanti de Moraes, defendido em 2020, retrata narrativas de estudantes da educação profissionais e tecnológica as quais refletem o momento de inclusão e afirmação de direitos e as questões de gênero.

Este trabalho discutiu como criar possibilidades de inclusão e respeito a todos os educandos independentemente de suas escolhas particulares. Concluiu que apesar de avanços nesta seara, muito ainda tem-se que evoluir e que é tarefa singular da educação em Direitos Humanos garantir efetividade de direitos sem exclusões e /ou preconceitos.

“Educação básica e educação profissional do trabalhador jovem e adulto: desafios da integração”, de Marcelina Teruko Fuji Maschio, defendida 2011, esquadrinhou o programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade PROEJA sob o ponto de vista daqueles que participam de sua implementação na RFEPCT, a partir do programa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e Cultura. Para tanto, foram utilizados pesquisas documentais, entrevistas, questionários e grupo focal.

As considerações finais destacaram que, embora a essência do PROEJA seja a integração de todas as dimensões da formação, a formação omnilateral e o trabalho como princípio educativo, há uma falta de percepção dessa integração, mesmo quando o discurso afirma o contrário. Isso ocorre apesar de a educação integrada estar presente nos princípios e concepções contidos no Documento Base do PROEJA.

Refere, ainda, que a presença da educação integrada no texto legal não garante sua implementação nem confere legitimidade a ela. Apesar dos esforços, o PROEJA ainda é incipiente, tanto no que se refere ao entendimento do que é ensino integrado – para que não seja

visto como mera justaposição ou soma de partes, sequência ou junção – quanto ao desafio de efetivamente integrar, a fim de proporcionar uma formação para a vida direcionada aos trabalhadores jovens e adultos que já foram excluídos uma vez da escola, para que não sejam novamente excluídos.

A tese intitulada “Implicações do ensino médio integrado para a formação do trabalhador: uma análise IFMA Campus Monte Castelo”, de Elinete Maria Pinto Pedrosa, defendida em 2013, objetivou estudar o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Para tal, investigou os desafios e as perspectivas para o cumprimento dos objetivos de formação integrada e que implicações estas têm trazido para a formação geral do trabalhador.

Como conclusão, frisou a importância e a necessidade da articulação do binômio trabalho/educação como possibilidade de uma sociedade mais justa e igualitária. Entendendo que a educação é a atualização histórico-cultural dos indivíduos, é necessário que a escola trabalhe para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar política e ativamente da transformação social.

A Dissertação nomeada “Educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos: uma reflexão sobre a prática pedagógica docente”, de Tayna Bento de Souza Duarte, defendida em 2019, objetivou contribuir com a prática pedagógica docente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de EJA por meio de reflexão e de diálogo com os diferentes saberes e especificidades da oferta, servindo a criar sentidos a prática pedagógica.

A metodologia da problematização, chamado Método do Arco de Maguerez, buscou estabelecer uma relação entre as concepções e princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade EJA, desenvolvida no PROEJA e a prática docente, no sentido de implementar um processo formativo como um espaço para vivências práticas crítico-reflexivo em um contexto coletivo e participativo.

“Os processos de acesso e permanência nos cursos PROEJA do IFRJ: entre percalços, demandas e potencialidades”, de Jupter Martins de Abreu Júnior, de 2017, teve como propósito compreender os fatores que dificultam ou favorecem o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos do programa PROEJA do Instituto Federal do Rio de Janeiro, a partir da recontextualização da política na prática, sob as influências dos textos de diretrizes e de estratégias políticas relacionadas ao programa.

Diante deste desafio, verificou-se que as estratégias de favorecimento dos processos de acesso e permanência precisam superar as culturas já estabelecidas na instituição, visando fomentar compreensões que induzam para novas práticas. Apontou-se, ainda, a necessidade de um ambiente escolar que valorize não apenas a dimensão cognitiva dos jovens e adultos trabalhadores mas, também, as experiências de vida e profissional destes, potencializando seu reconhecimento social.

A pesquisa intitulada “O PROEJA no IFPB Campus João Pessoa: um estudo sobre o acesso e a permanência do alunado” de Zoraida Almeida de Andrade de Arruda (2012), teve como mote um estudo sobre o acesso e a permanência dos estudantes no curso Técnico em Eventos do PROEJA, no Instituto Federal da Paraíba, Campus João Pessoa. Constatou-se que o PROEJA, pelas características do público atendido, enfrenta desafios para superar a evasão escolar. Busca, ainda, garantir as condições de permanência e sucesso do estudante, para que o mesmo possa usufruir de um direito que lhe foi negado: o direito à educação. Assim, o PROEJA configura-se como uma proposta inovadora de formação de jovens e adultos, a qual deve ser efetivada na vida prática.

A tese “Práticas educativas dialógicas como re-conceituar a educação de jovens e adultos”, de Darinêz de Lima Conceição (2016), versou sobre a temática da EJA integrada à EPT desenvolvida no campo, através do curso Técnico em Agropecuária. Para tanto, analisou o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos (PROEJA), desenvolvido no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, no período de 2009 a 2012.

Infelizmente, a pesquisa constatou que persistem descasos referentes ao atendimento de jovens e adultos que vivem no campo, principalmente quando relacionados a etapa de ensino integrada a EPT. Observou-se uma discrepância entre aparato normativo e a oferta de cursos que valorizem a identidade local, a dinâmica social e cultural dos sujeitos que vivem no e do campo.

Por seu turno, a Dissertação “A opinião dos alunos sobre o ensino médio integrado em Administração do Instituto Federal de São Paulo/ Campus Suzano”, de Maria Aparecida Bueno Ferreira (2019) destaca-se por seu escopo de pesquisar o Ensino Médio Integrado ao Técnico, no qual creditasse a possibilidade de uma formação integral aos educandos, pleiteando os aspectos físico, social, cultural, científico e tecnológico.

A pesquisa analisou a opinião dos estudantes do segundo ano do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus de Suzano. A pesquisa concluiu que a maioria dos estudantes opinou favoravelmente em relação ao curso, e estrutura do Campus, almejando continuar o curso, apesar de queixar-se pela extensão das horas de curso.

Ainda, referente a Instituição verificou-se que a criação do Instituto Federal é uma evolução na qualidade de Ensino Médio Integrado, resultando em pontos positivos, tais como: estrutura física, qualificação dos professores, todavia, ainda carece de melhor adequação curricular as necessidades dos estudantes e exigências profissionais.

A pesquisa “A política de EJA EPT no CTISM: um estudo sobre as transformações vivenciadas na e para além da pandemia” de Shirley Bernardes Winter (2021), retrata um momento ímpar e recente na trajetória educacional brasileira. Este estudo analisou as transformações vivenciadas pelos trabalhadores e estudantes que acessam a política de EJA e Ensino Profissional Técnico no Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria (CTISM-UFSM) do Rio Grande do Sul, no período compreendido entre 2019-2021, no curso de Eletromecânica.

A ilação demonstrou que a pandemia impactou profundamente a vida de todos os brasileiros. No concernente a educação formal, o isolamento social exigiu adaptações no processo pedagógico. Destacou, ainda, que as transformações operam em três eixos: pessoal, profissional e, sobretudo, no cognitivo dos estudantes. Reconheceu que a interlocução entre os grupos professores e estudantes foi de suma relevância a superação dos desafios impostos pela pandemia.

A Dissertação “O PROEJA Ensino médio no IFRN, Campus Caicó: causa da desistência e motivos de permanência”, de Débora Suzane de Araujo Faria (2014), reproduziu as causas de desistência e os motivos da permanência de estudantes no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus de Caicó.

A força do resultado desta pesquisa reside na certeza de que a concepção de formação humana do PROEJA, passa pela integração das relações de trabalho e educação. Essa dimensão implica que as categorias trabalho, ciência, tecnologia e culturas são indissociáveis na formação humana.

Por fim, a guisa de conclusão, reitera a necessidade de considerar as realidades específicas da vida dos estudantes, suas dificuldades de permanecer na escola e fatores socioeconômicos de entrave. Assim, defende a construção de uma identidade singular, em que educandos e educadores precisam se reconhecer parte integrante deste programa para promover um lugar de pertencimento o qual cativa esses atores.

A Dissertação “Estudantes surdos no PROEJA: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos”, de Aline de Menezes Bregonci (2012), problematiza os caminhos trilhados pelos estudantes surdos jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), no PROEJA.

Narrou que o processo de inclusão dos estudantes surdos no IFES tem trazidos contribuições a este grupo particular, todavia, ainda não são suficientes para sanar as questões referentes a acessibilidade e a formação dos sujeitos surdos.

Destacou que a presença de estudantes surdos corrobora com a circulação de conhecimento entre os educandos, os quais constroem dialogicamente, os processos de aprendizagem. Afirma, ainda, a importância da formação de professores acerca da singularidade linguística do educando surdo, não só para a comunicação, bem como para a preparação das aulas e avaliações.

Enfim, após elencar as pesquisas encontradas, resta factível que a produção acadêmica tem procurado anunciar novos olhares, mais singulares e complexos, retratando a realidade educacional brasileira, tendo como princípio teórico basilar a dignidade humana, a inclusão e a não discriminação como regras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo deste estudo é catalogar o que dizem as pesquisas realizadas na Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileira acerca dos Direitos Humanos nos Cursos Técnicos de Nível Médio entre os anos de 2008 a 2022, destaca-se trabalhos que retrataram pesquisas e experiências oriundas de Cursos Técnicos Integrados e PROEJA, reverberando a importância e excelência dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na preocupação com a promoção de uma educação humana e integral.

Registra-se, também, a relevância e destaque de pesquisadoras vinculadas a Universidades Federais, cujos trabalhos de Mestrado e Doutorado demonstraram como os institutos de saber dialogam e promovem os Direitos Humanos e por conseguinte a dignidade humana em suas unidades educacionais.

Assim, frente aos desafios contemporâneos, persiste a tarefa de educar e educar-se para o convívio social baseado no respeito e responsabilidade para com as diferenças. Enfim, deve-se buscar caminhos de reencontro com a nossa humanidade “amor mundi”, garantindo a igualdade na diversidade. E, assim, amar na *práxis*, o humano finito, limitado, capaz de grandezas e sordidez. Lembrando, por fim que a alteridade e a incompletude constituí a todos.

Conclui-se, ressaltando a relevância da temática dos Direitos Humanos a qual pugna-se que seja incluída como componente curricular dos variados níveis de ensino e cursos nacionais. Tendo em vista que a educação em Direitos Humanos promove uma educação plural, inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

- ABREU JUNIOR, J. M. de. **Os processos de acesso e permanência nos cursos PROEJA do IFRJ:** entre percalços, demandas e potencialidades, 2017. Tese. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10448>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- ARAÚJO FILHO, J. A. de. **Educação e Cidadania como direitos fundamentais:** reflexões sobre a formação para a cidadania no IFCE, Campus Cedro, 2018. Dissertação. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SIFE/960>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- ARRUDA, Z. A. de A. **O PROEJA no IFPB Campus João Pessoa:** um estudo sobre o acesso e a permanência do alunado, 2012. Dissertação. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4741?locale=pt_BR. Acesso em: 13 jun. 2022.
- BARRETO, V. de P. **O fetiche dos direitos humanos e outros temas.** Rio de Janeiro: Lumen Juris Editora, 2010.
- BETTIN, S. A. C. *Política Institucional de Educação Inclusiva de adultos com deficiência no IFSUL.* Pelotas, 2009.
- BRAGATO, F. F. **Por uma compreensão do sentido dos direitos humanos,** 2006. Disponível em <http://www.controversia.unisinos.br/index.php?a=60&e=4&s=9>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mai. de 2022.
- BRASIL. **Lei 11.892.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 20 de mai. 2022.

BREGONCI, A. de M. **Estudantes surdos no PROEJA**: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos, 2012. Dissertação. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/6019>. Acesso em: 13. jun. 2022.

CONCEIÇÃO, D. de L. **Práticas educativas dialógicas como re-conceituar a Educação de Jovens e Adultos**, 2016. Tese. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8401>. Acesso em: 13 jun. 2022.

DANTAS, A. C. de L. **Dignidade da pessoa humana: PROEJA IFRJ e direito à educação**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018, Tese. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10477>. Acesso em: 13 jun. 2022.

DUARTE, T. de S. **Educação Profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos: uma reflexão sobre a prática pedagógica docente**, 2019. Dissertação. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21810?locale=pt_BR. Acesso em: 13 jun. 2022.

FARIA, D. S. de A. **O PROEJA Ensino médio no IFRN, Campus Caicó: causa da desistência e motivos de permanência**, 2014. Dissertação. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_d4c9eadb32948daa34961ebcbbb857be. Acesso em: 13 jun. 2022.

FEBRES, S. A. P. **O processo de inclusão/exclusão sob o olhar dos alunos que ingressaram no IFSUL - Campus Pelotas através da isenção da taxa de inscrição do processo Seletivo (2008 2011)**, 2013. Dissertação. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCPe_e6b491692189466706a981c0a416a6a6. Acesso em: 13 jun. 2022.

FERREIRA, M. A. B. **A opinião dos alunos sobre o ensino médio integrado em Administração do Instituto Federal de São Paulo/ Campus Suzano**, 2019. Dissertação. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22926>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

KANT, E. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**: texto integral. São Paulo: Martins Claret, 2006.

MASCHIO, M. T. F. **Educação básica e educação profissional do trabalhador jovem e adulto: desafios da integração**, 2011. Tese. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104818>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MARTINS, J. B. **Dignidade da Pessoa Humana: Princípio Constitucional Fundamental**. 1ªed., 4ª tir. Curitiba: Juruá: 2006.

MORAIS, J. de A. Cavalcanti de. **Gênero e diversidade sexual: as experiências de estudantes LGBTI+ na educação profissional e os desafios no mundo do trabalho**, 2020. Dissertação.

Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/261>. Acesso em: 13 jun, 2022.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, J. A. M. de. **Formação Profissional da Pessoa com Deficiência**: uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe, 2018. Tese. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11529>. Acesso em: 13 jun. 2022.

PEDROSA, E. M. P. **Implicações do ensino médio integrado para a formação do trabalhador**: uma análise IFMA Campus Monte Castelo. Universidade Federal do Maranhão 2013. Dissertação. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_d89fe1a68a6c86d99755d3155b8dd8d7. Acesso em: 13 jun. 2022.

PERINNI, S. **Do Direito à Educação**: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES, 2017. Tese. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/6848>. Acesso em: 13 jun, 2022.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SÁ, N. M. **Educação em Direitos Humanos no olhar do corpo discente de nível médio do IFPI – Campus Teresina Central**, 2014. Dissertação. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4022>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SALES, M. C. de. **O movimento constitutivo do currículo da educação profissional integrado à educação de jovens e adultos**: uma proposta emancipatória no IFB Campus Gama, 2018. Tese. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34506>. Acesso em: 13 jun. 2022.

VALENTE, M. J. C. **A atualidade da educação em direitos humanos para uma formação cidadã na educação profissional e tecnológica**. Universidade Federal de Santa Maria, 2021, Dissertação. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22290>. Acesso em: 13 jun. 2022.

WINTER, S. B. **A política de EJA EPT no CTISM**: um estudo sobre as transformações vivenciadas na e para além da pandemia, 2021. Tese. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23549>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Recebido em: *Abril/2023*.

Aprovado em: *Junho/2023*.

Vivências no cotidiano do brincar: as marcas do racismo estrutural na ecologia da educação infantil

Ângela da Silva*, Francismara Neves de Oliveira** e Ana Carolina Mexia Aleixo***

Resumo

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado e objetivou identificar como as crianças da educação infantil, manifesta e ou percebem padrões de beleza. E teve como problema desafiador: como as crianças da educação infantil percebem as relações de racismo e discriminação racial que vivenciam? Apoiada nas concepções do Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1917-2005), cotejado à discussão acerca do racismo estrutural (Ameida, 2020), a pesquisa foi realizada em uma escola municipal do norte paranaense, na cidade de Londrina. Participaram da pesquisa 14 crianças com idades entre 4 e 5 anos, dentre elas 10 negras, 3 brancas e 1 asiática. A abordagem apresentada é qualitativa de natureza exploratória descritiva. Como procedimento, empregou-se a observação de situações de brincadeiras cotidianas na sala de aula. Os dados revelaram que as crianças já incorporaram um padrão de beleza eurocêntrico que nega a beleza negra e desqualifica os traços étnicos, legitimando a aceitação apenas do branco como belo e refutando a identidade preta. Os dados levaram a refletir como as crianças negras estão experienciando as vivências escolares sobre a não aceitação, a invisibilidade e a rejeição do corpo preto como formas de violência que podem prejudicar a construção da identidade das crianças pretas.

Palavras-chave: racismo estrutural; ecologia de desenvolvimento; brincar na educação infantil.

Experiences and violence in everyday play: the marks of structural racism in the ecology of early childhood education

Abstract

This article is an excerpt from the master's thesis and aimed to identify how children in early childhood education manifest and/or perceive beauty standards. And the triggering problem was: how do children in early childhood education perceive the relationships of racism and racial discrimination they experience? Based on the conceptions of the Bioecological Model of Human Development of Urie Bronfenbrenner (1917-2005) and considering the discussion about structural racism (Almeida, 2020), the research was conducted in a municipal school north of Paraná. The participants were 14 children aged between 4 and 5 years, among them 10 black, 3 white and 1 Asian. With a qualitative approach and descriptive exploratory nature. As a procedure, the observation of everyday play situations in the classroom was used. The data revealed that children have already incorporated a standard of

* Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutoranda pela UEL. Membro do Grupo de pesquisa; Processos do ensinar e aprender: aspectos sociais, afetivos e cognitivos e a construção da convivência sócio-moral na escola. Professora da rede municipal de Londrina. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4291-5815>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3076968994728963>. E-mail: angela.silva10@uel.br / angela.sil77@gmail.com.

** Pós - doutora em Psicologia da Educação pelo Instituto de Psicologia – USP e Pós doutora em Educação pela Universidade Norte-Paranaense. Mestre em Psicologia da Educação – UNICAMP. Doutora em Educação - UNICAMP. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós- Graduação em Educação – UEL. Coordenadora do grupo de Pesquisa; Processos do ensinar e aprender: aspectos sociais, afetivos e cognitivos e a construção da convivência sócio-moral na escola. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0809-2304>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0000000000000000>. E-mail: francismara@uel.br.

*** Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Universidade Estadual de Londrina (Bolsista Capes 2023-2024). Membro do Grupo de pesquisa; Processos do ensinar e aprender: aspectos sociais, afetivos e cognitivos e a construção da convivência sócio-moral na escola. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4431-0348>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3635083918581954>. E-mail: anacarolinamexiaaleixo@gmail.com / ana.carolina.mexia@uel.br.

Eurocentric beauty that denies black beauty and disqualifies ethnic traits, legitimizing the acceptance only of white as beautiful and refuting black identity. led them to reflect on how black children are experiencing school experiences, about non-acceptance, invisibility and rejection of the black body as forms of violence that can harm the construction of the identity of black children.

Keywords: structural racismo; ecology of development; play in early childhood education.

Experiencias en el juego cotidiano: las marcas del racismo estructural en la ecología de la educación infantil

Resumen

El presente artículo es un extracto de la tesis de maestría con el objetivo de identificar cómo los niños de la educación infantil manifiestan y/o perciben estándares de belleza. El problema desencadenador fue: ¿cómo los niños de la educación primaria perciben las relaciones de racismo y discriminación racial que experimentan? El artículo se basa en las concepciones del Modelo Bioecológico de Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner (1917-2005) combinadas con la discusión acerca del racismo estructural (Almeida, 2020). La investigación fue realizada en una escuela municipal del norte de Paraná, en la ciudad de Londrina. Participaron 14 niños de entre 4 y 5 años, entre ellos, 10 negros, 3 blancos y 1 asiático. La investigación es cualitativa y exploratoria de carácter descriptivo. Como procedimiento, se implementó la observación de situaciones cotidianas del juego en el aula. Los datos revelaron que los niños ya incorporan un estándar de belleza eurocéntrico el cual niega la belleza negra y descalifica los rasgos étnicos, legitimando la aceptación solamente a los blancos como bellos y refutando la identidad negra. Los datos llevaron a reflexionar cómo los niños negros están experimentando las vivencias escolares, sobre la no aceptación, la invisibilidad y el rechazo del cuerpo negro como formas de violencia que pueden perjudicar la construcción de la identidad de los niños negros.

Palabras clave: racismo estructural; ecología del desarrollo; el juego en la educación infantil.

INTRODUÇÃO

As crianças em processo de desenvolvimento experienciam diversas situações que constituem sua ecologia, nela constroem, elaboram e ressignificam relações de pertencimento, direitos, valores e autonomia. Nas ecologias interatuam relações intergeracionais que afetam o modo como o racismo vai sendo compreendido ao longo do desenvolvimento, nas distintas interações parentais e escolares. As crianças afetam e são afetadas pelos ambientes aos quais estão expostas, constroem saberes por meio das inter-relações, percepções e experiências de vida concreta. As que vêm de famílias racializadas, marcadas de forma sistêmica pela violência racial, pelo preconceito e discriminação, são afetadas de diferentes formas durante seu processo de desenvolvimento.

A violência influencia seu processo evolutivo, psíquico, histórico e social. As crianças negras que são submetidas diariamente a situações de preconceito, poderão apresentar dificuldades no ambiente escolar e no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Por isso, “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e negras brasileiros (as)” (Gomes, 2005, p. 5).

No presente estudo, ratifica-se o que afirmam Cecconello e Koller (2003) que as crianças inseridas em ambientes nos quais as competências para aceitação e respeito são favoráveis, tendem a ter maior impacto positivo em seu processo de desenvolvimento. O oposto é verdadeiro, pois as violências simbólicas às quais algumas crianças são submetidas diariamente na ecologia familiar, tendem a ser reforçadas no microssistema escolar, o que constitui um ambiente de desenvolvimento desfavorável ao respeito pelas diferenças.

As políticas públicas como as Leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e a 11.645/2008 (Brasil, 2008) foram conquistas essenciais, resultado da luta dos Movimentos Negros. No entanto, essas conquistas próprias ao macrossistema, embora importantes, não são garantias de que crianças negras, negros e indígenas acessem esses direitos nos microssistemas nos quais estão interagindo, pois, a ecologia escolar está pautada por uma realidade cultural europeia, que advoga em favor do padrão de beleza idealizado e produz a vivência de violência psíquica ao negar a corporeidade da criança preta. Para Souza (1983), a violência racial branca destrói a identidade do sujeito negro.

Nesse sentido, a criança inserida em um ambiente no qual os repertórios aos quais tem acesso, apresentam as interações sociais com silenciamento e ausência de afetividade, de representações positivas para com a cultura afro-brasileira e africana, bem como as formações biopsicológicas que serão desenvolvidas podem interferir negativamente no seu processo de desenvolvimento, pois vão internalizando as formações ideológicas de uma sociedade que lhe nega o direito à educação integral e de qualidade, baseada no seu tom de pele.

O ideal de padrões estabelecidos pela sociedade quanto ao conceito de belo, inegavelmente, é relacionado ao corpo branco. Tal conceituação naturaliza o racismo estrutural e essa naturalização cristaliza conceitos que vão sendo incorporados pelas crianças desde a Educação Infantil.

A formação da identidade está relacionada aos processos de socialização dos indivíduos nos moldes e modelos definidos pela sociedade na qual estão inseridos. Assim as crianças, antes mesmo de terem condições da construção da sua identidade já passam por um processo de estigmatização (Godoy, 1996). É com base nesta compreensão que no primeiro momento é discutido o percurso metodológico que permitiu a geração e análise dos dados e posteriormente, a organização das ideias que buscaram cotejar os dados à literatura

especializada sobre o tema. Num segundo momento, são apresentadas as análises e resultados e por fim, as considerações finais que não encerram a discussão, mas sim o presente artigo. Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado iniciada em 2022 e defendida em janeiro de 2024.

METODOLOGIA

Optou-se pela pesquisa qualitativa na modalidade de estudo exploratório descritivo (Severino, 2016; Almeida, 2014). Participaram da atividade 14 crianças (10 negras, 3 brancas e 1 asiática, idades - 4 e 5 anos) cujos pais e responsáveis autorizaram (Termo de consentimento livre e esclarecido- TCLE) e as crianças manifestaram interesse em participar da pesquisa (Termo de assentimento livre e esclarecido - TALE). Todas as indicações éticas foram cumpridas, a pesquisa tramitou no comitê de ética CP/UEL e teve parecer de aprovação nº 5.733.946.

As intervenções pedagógicas ocorreram semanalmente em uma turma de P4, com 14 crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, durante quatro semanas, com duas intervenções semanais. As atividades foram organizadas a partir de situações do cotidiano das crianças e estavam em consonância com a Proposta Político Pedagógica (PPP) da escola.

Como instrumentos, foram usadas várias bonecas negras de tecidos, construídas artesanalmente e de diferentes tonalidades de pele, bem como bonecas brancas de plástico que já são utilizadas pelas crianças no dia a dia. Os registros da observação foram realizados por filmagem e fotografias.

As bonecas foram disponibilizadas para as crianças da mesma maneira que acessam todos os dias no momento da brincadeira livre, junto de outros brinquedos, sentadas em roda no tapete e podendo brincar umas com as outras. Após o registro das imagens e das fotos (que só foram utilizadas do modo como comprometido nos termos da pesquisa, ou seja, sem identificação das crianças e da escola), bem como registro da observação por parte das pesquisadoras, a filmagem foi transcrita para análise neste artigo.

Os nomes descritos são fictícios e todos são de origem africana, cujo objetivo, além de garantir o sigilo dos participantes em atendimento às questões éticas, é a valorização da cultura africana. Cada nome foi selecionado e escolhido tendo como base a percepção da professora-pesquisadora sobre as características identitárias de cada criança. A análise dos dados, após transcritos, foi delineando as categorias por aproximações temáticas. A categoria violência

racial não estava cogitada a priori, no entanto, foi uma temática que perpassou a análise dos dados.

Análise da situação: a manifestação da violência racista entre crianças

O Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1917-2005) defende que o desenvolvimento ocorre por meio de interações interindividuais nos diferentes espaços e, portanto, para compreender o desenvolvimento humano é preciso considerar as relações e o ambiente aos quais o sujeito se integra.

O teórico descreve quatro estruturas ambientais nas quais as relações sociais ocorrem e se constroem denominadas de: microsistema; mesossistema; exossistema e macrosistema. Nesse processo, as interações acontecem por meio de interconexões com ambientes imediatos, e mais amplos ao longo do tempo, externos aos espaços nos quais o sujeito está inserido diretamente, mas que o afetam indiretamente, garantindo que “a interação entre a pessoa e o meio ambiente é considerada bidirecional, isto é, caracterizada por reciprocidade” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18).

O racismo no Brasil se afirma pela sua própria negação. Ele é negado veementemente, mas se mantém presente no sistema de valores e nas estruturas de poder que regem a nossa sociedade (Gomes, 2001).

As relações raciais e o racismo estrutural pertencem a esses processos, os quais as crianças vivenciam nas inter-relações familiares e escolares. Segundo Almeida (2020), o racismo se reorganiza a partir da própria estrutura social, se constitui na formulação diária dos espaços de poder, político, econômico, jurídico e até familiares. O racismo se materializa nas instituições sociais e está presente no cotidiano.

A pesquisa com as crianças evidenciou que desde cedo estão expostas às diversas formulações sociais, entre elas as formas como família e escola materializam os conceitos sobre as relações raciais. Na brincadeira de boneca as crianças reproduziram conceitos que estão sendo elaborados no cotidiano de suas vivências.

Bintu (criança branca) estava brincando com Amara (criança negra) de boneca. A boneca que Amara havia escolhido era negra e Bintu se manifesta dizendo à colega que a boneca que ela escolheu era feia. A pesquisadora se aproximou ao perceber o diálogo das crianças, questionando Bintu: - “por

que achou a boneca dela feia?” - Bintu olhou para a pesquisadora e apontando para três bonecas de plásticos brancas, ignorando a preta, disse: - **“eu achei só essas bonitas”**. - |A pesquisadora apresentou uma outra boneca preta de tecido, com os cabelos *Black Power* e perguntou: - **“você acha ela bonita?”** - e Bintu respondeu: **“horrível”**. A pesquisadora continua o diálogo e solicita: **“você pode me dizer por que acha a boneca horrível?”** E a criança respondeu: - **“ela é feia** - (apontando para a boneca) e continuou - **“essa roupa é feia, esses negócios”**. A pesquisadora explicou que a boneca era uma médica, por isso a roupa e a máscara de proteção. Ainda assim, a criança balançou a cabeça de forma negativa. A pesquisadora então entregou a boneca para a colega, Amara (a criança negra que havia escolhido uma boneca negra para brincar). Ao perceber que a professora entregara a boneca para Amara, Bintu teve uma reação imediata, **arrancou a boneca das mãos da colega a jogou longe e repetiu o mesmo ato com a outra boneca de tecido que a colega estava brincando**. A pesquisadora então, ao questioná-la por que jogou a boneca, ela ignorou a pergunta, pegou duas bonecas brancas, entregou uma delas para a colega e continuou a brincar, como se a situação não tivesse acontecido (Diário de campo, 29/11/2022).

A primeira questão a ser analisada diz respeito à importância das significações e ressignificações sociais de papéis oportunizadas pela brincadeira simbólica, em especial no contexto da educação infantil. Talvez, não fosse no contexto da brincadeira, a percepção racista sobre o belo não pudesse ser capturada com crianças tão pequenas. Enquanto instrumento de pesquisa, como recurso ou ferramenta para acessar o pensamento, as emoções e as crenças das crianças, ou como recurso pedagógico para o que pretendemos ensinar-lhes.

A literatura é profícua em demonstrar a relevância da brincadeira no desenvolvimento infantil e nas aprendizagens, sendo o jogo de papéis uma fonte importante pois possibilita a apropriação cultural dos espaços na qual as crianças estão inseridas, possibilitando o reconhecimento das suas capacidades, a formulação de sentimentos e julgamentos éticos (Colussi, 2016; Leontiev, 2016).

Quanto à observação realizada destacam-se 4 aspectos os quais passamos a comentar:

- 1) A turma onde o estudo se desenvolveu é composta em sua maioria por crianças negras (10 entre 14). O estranhamento às bonecas negras evidencia que estas não constituem o seu cotidiano, não são brinquedos os quais elas acessam na escola e nem mesmo em casa, ou teriam manifestado alguma familiaridade.

As crianças expõem de forma espontânea seus afetos e desafetos e ao serem questionadas sobre suas preferências, as explicitam. Por meio da brincadeira é possível capturar percepções da criança e construir hipóteses sobre como estão assimilando os valores

sociais e culturais do macrossistema e que se desenvolve nos microsistemas, familiar e escolar.

2) Outro aspecto que se evidencia está relacionado ao primeiro, mas refere-se à valoração de si e dos outros. Esse processo é parte do tornar-se humano e, portanto, ver uma característica sua desqualificada, algo que te pertence como o cabelo sendo considerado “horrível” por aqueles os quais a criança legitima como seus interlocutores, é cruel. Os valores positivos ou negativos que as pessoas formulam a respeito de si mesmas por meio de apropriações de regras, normas sociais, valores e crenças são construídos na inter-relação com o grupo social e cultural no qual estão inseridos. A criança que está insegura, ou emocionalmente desequilibrada, tende a ter seu desenvolvimento “atrasado”, pois suas energias estão canalizadas para a resolução do conflito (Kamii; Devries, 1991).

As práticas discriminatórias contra negros devem ser acrescentadas aos efeitos derivados da internalização, pela maioria da população negra, de uma autoimagem desfavorável. Esta visão negativa do negro começa a ser transmitida nos textos escolares e está presente numa estética racista veiculada permanentemente pelos meios de comunicação de massa, além de estar incorporada a um conjunto de estereótipos e representações populares (Gonzalez; Hasenbalg, 1982; Aleixo *et al*, 2022).

3) O terceiro destaque possível à situação vivenciada no contexto escolar, nos remete à construção da identidade das crianças negras. A violência racial muitas vezes não é percebida pelos professores que não compreendem como o racismo estrutural se materializa nos espaços institucionais. A violência racial se camufla em brincadeiras de mau gosto, mas para a vítima, a violência racial se torna cotidiana e assim, “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais do Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (Souza, 1983, p. 2).

O racismo estrutural estabeleceu padrões que foram incorporados nos espaços sociais, ou como Bourdieu (1989) afirma, o poder simbólico está permeado nos campos sociais, e são materializados muitas vezes em forma de violências simbólicas, que embora não sejam palpáveis estão presentes no cotidiano das relações proximais. Ao impor padrões estabelecidos

de ideal de beleza, estabelecendo o branco como o puro e belo, naturalizando conceitos que vão sendo incorporados pelas crianças nos anos iniciais da Educação Infantil.

As salas de aulas funcionam como instrumento de reprodução de valores presentes na cultura dominante, de reprodução de violência e da materialização do racismo estrutural que vão sendo impostos por meio dos sistemas simbólicos que muitas vezes passam despercebidos. A ausência de materiais didáticos na sala de aula que reforçam os olhares das crianças negras como um corpo belo, como um corpo presente na sociedade de forma positiva, cria situações de rejeição.

No excerto da observação, quando Bintu se nega a brincar com uma boneca negra e mais que isso, impede que a colega negra possa ter em seus braços uma boneca que a ela se assemelhe, afirmando que esta boneca é “horrrível”, vemos ampliada a situação de rejeição. A rejeição à boneca, tal como um polvo com múltiplos tentáculos, atinge a totalidade dos corpos negros que são considerados inferiores e não belos.

Assim, a construção da identidade negra se torna um processo doloroso. Tornar-se negro é uma construção política e social que deve ser introduzida na pequena infância para que as crianças aprendam desde muito cedo a aceitar sua negritude (Gonzalez; Hasenbalg, 1982).

A estrutura de poder impõe estigmas que são formas de violências simbólicas que vão transformando as ações dos sujeitos. Tais processos são internalizados fazendo com que os sujeitos reproduzam certos *habitus*, como caracterizar as crianças negras como quietas, tímidas, apáticas ou como aquelas que dão maior trabalho de “aprendizagem” e de comportamentos, ou como agressivas, arredias.

A estrutura social se apresenta como um verniz, moldando o que é bom e o que não é e se transforma em discurso ratificado. A mobilidade pode acontecer a partir dos espaços de resistência que produzem uma deformação da estrutura dominante (Bourdieu, 2003). Esse processo é dialético e os espaços de resistência são importantes para furar a bolha, inclusive já na educação infantil, afetando tanto as famílias das crianças como a escola em uma grande ecologia.

Todos os dias, crianças da educação infantil vivenciam experiências de não lugar, de não pertencimento. A falta de representatividade marcada pelo racismo tem início no ambiente, na qual poucas vezes as crianças têm contatos com um corpo docente de negras e negros. Conforme podemos verificar na seguinte situação analisada:

Zuri estava brincando com Fayola. A pesquisadora se aproxima com a boneca negra nas mãos e pergunta se elas haviam gostado da boneca. Espontaneamente Zuri respondeu que não e reforçou a resposta fazendo gestos com os dedos. Ao questioná-la quanto à razão pela qual não havia gostado das bonecas, respondeu que não sabia. A pesquisadora insistiu perguntando se haviam achado o cabelo bonito. Zuri respondeu negativamente com a cabeça. A pesquisadora então pergunta: e da cor da pele dela? Zuri responde que gostava da cor da pele, mas do cabelo não (Diário de campo, 29/11/2022).

O excerto da observação apresentado, envolvendo outras duas crianças (Zuri e Fayola), demonstra como a negação da beleza negra reverbera na formação de identidade da criança negra. Na foto 1, o dedo de Zuri, ao negar a boneca pode indicar o valor atribuído ao cabelo liso como padrão aceito. O cabelo crespo preso representa uma forma das famílias lidarem com as violências vivenciadas na infância, ao mesmo tempo que com o gesto de prender os cabelos deseja poupar a filha de sofrimentos.

A rejeição a boneca é um sentimento de falta de identificação. Zuri, rejeita a identidade da boneca como reflexo da falta de percepção identitária, “o ataque racista à cor é o “close-up” de uma contenda que tem no corpo seu verdadeiro campo de batalha. Uma visão panorâmica e rápida, rapidamente, nos mostra que o sujeito negro ao repudiar a cor, repudia, radicalmente o corpo” (Souza, 1983, p. 5).

Foto 1 – Zuri, nega a beleza da boneca



Fonte: dados da pesquisa (2024)

A ecologia familiar e escolar é permeável aos processos ideológicos do macrosistema que reproduzem os conceitos e valores presentes na sociedade mais ampla. A padronização dos corpos é percebida pelos processos de transmutação, como exemplificado nas inúmeras

tentativas de mudança do cabelo ao qual até as crianças são sujeitadas, é um exemplo do processo de sofrimento psíquico que perpassa as intergerações. Ao alisar os cabelos, a mulher negra nega sua subjetividade em busca de um padrão inatingível.

Ao negar a beleza da boneca, Zuri estabeleceu uma metonímia da parte pelo todo, enquanto criança negra, aceita a beleza da sua cor, mas refuta o cabelo *black power*, em clara alusão ao que é aceito no microsistema escolar quando professores pedem para que crianças negras venham com cabelos presos, por exemplo. Essa ação de prender os cabelos está entre as formas de proteção e de buscar amenizar as violências raciais sofridas diariamente nas salas de aulas. O cabelo é um fator de identidade o qual é muito valorizado no macrosistema cultural e a padronização dos cabelos lisos produz nas crianças o desejo da transmutação.

Ao negar o seu corpo em busca de um padrão embranquecido, as crianças tendem a acessar as relações proximais de forma reducionista, injusta, preconceituosa, desumana e violenta, o que não colabora com seu processo de desenvolvimento ou com as inter-relações no microsistema escolar de maneira saudável, ética, justa, humana e igualitária.

Considerando que as práticas de racismo e preconceito são construídas socialmente, a mediação e o trabalho voltado para as relações raciais são fundamentais para uma sociedade menos segregacionista. “A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado” (Fanon, 2008, p. 90).

4) O quarto aspecto em destaque diz respeito à vinculação do racismo à violência. Há um borramento da percepção de violência. Ela é naturalizada, assim como o racismo é invisibilizado, o que constitui violência. As fotos a seguir, representam as ações descritas na primeira situação, protagonizada por Bintu. Na foto 2, o momento em que Bintu retira a boneca das mãos da colega e a joga longe. Essa ação, infantil e espontânea reproduz um preconceito que normaliza as violências.

Na relação proximal estabelecida entre as duas crianças brincando, a relação de poder está com Bintu e é ela que direciona a brincadeira e organiza as regras impondo seu conceito de certo ou errado. Ao jogar a boneca, está assumindo para si e para a outra criança, qual padrão de beleza é aceitável. Na foto 3, após rejeitar a intervenção da pesquisadora, reafirma com a postura do seu corpo, o padrão normativo: o corpo branco. Abraça as duas bonecas brancas, vira-se de costas para o grupo de crianças brincando, inclusive para a colega (a criança negra com a qual vivenciou a situação descrita).

Foto 2 – Bintu, jogando a boneca



Fonte: dados da pesquisa (20224)

Foto 3 – Bintu, retoma a brincadeira com as bonecas



Fonte: dados da pesquisa (20224)

O racismo estrutural permeia as construções do macrosistema, normatiza discursos e impõe nas instituições de ensino uma educação formal pensada e organizada para a reprodução social da branquitude, para a garantia e permanência da estrutura hierárquica. O racismo materializa nos microsistemas familiar, escolar e está presente no cotidiano.

O racismo no Brasil se afirma pela sua própria negação, ele é negado veemente, mas se mantém presente no sistema de valores e nas estruturas de poder que rege a nossa sociedade (Gomes, 2001). “O racismo não é um todo, mas o elemento mais visível, mais cotidiano, para falar diretamente, o elemento mais grosseiro de uma estrutura dada” (Fanon, 2019, p. 64).

A concepção sistêmica de desenvolvimento favorece que se busque quebrar o silêncio sobre o racismo na educação infantil, buscando estratégias que contribuam para a desconstrução de padrões de beleza, estereótipos e preconceitos, pois, os padrões que foram

sendo desenvolvidos historicamente e, na atualidade, demarcam um modelo estereotipado que, inserido no subjetivo das crianças, fere a possibilidade da representatividade e de ter a consciência de sua beleza. Assim, é urgente pensar em propostas de Educação Antirracista que permitam a construção de uma autoestima positiva, que valoriza os fenótipos da população negra, em especial, cor de pele e cabelo (Gaidargi-Garutti; Romão, 2020; Santos, 2021).

Ao pensar sobre os processos de educação aos quais as crianças estão sendo submetidas ao longo do tempo nos conduz à algumas reflexões: 1) crianças aos quatro, cinco anos, tão fortemente negando um corpo e nome da padronização de outros; 2) Incorporação por parte das crianças pequenas de uma validação de valores sociais válidas que compõem o mesossistema (ecologia familiar e escolar); 3) Papel da escolarização para ampliar a garantia de direitos a uma educação humana que valorize a multiplicidade étnico-racial. 4) Falhas nos processos pedagógicos que favorecem a omissão de professores, pesquisadores, gestores e toda a comunidade escolar, no debate racial em sala de aula, para “não constranger”, para não fomentar a animosidade, para não causar conflitos interpessoais, por serem temas áridos, ou qualquer outra justificativa favorecedora da omissão e da invisibilidade da questão; 5) aceitação de uma única história que vem sendo apresentada e incorporada pelas crianças, desde as que fomos, atingindo àquelas que estamos formando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo opera diariamente na ecologia escolar. Os dados analisados nos levaram a refletir sobre como as situações vivenciadas pelas crianças negras na educação infantil estão experienciando as vivências escolares e como o ato de ignorar e aceitar “brincadeiras” que negam e rejeitam o corpo preto, podem contribuir para a negação da construção de identidade das pessoas.

Ao negar o seu corpo em busca de um padrão embranquecido, as crianças estão acessando as relações proximais de forma reducionista, injusta, preconceituosa, desumana e violenta, o que não colabora com seu processo de desenvolvimento ou com as inter-relações no microsistema escolar de maneira saudável, ética, justa, humana e igualitária.

A brincadeira de boneca nos colocou diante de uma materialização da violência racial que se perpetua nos corpos negros. O racismo estrutural com seus mecanismos de opressão violenta, silencia e nega a existência da beleza negra. É necessário e urgente pensar em ações

efetivas que façam com que as crianças passem pela educação infantil com vivências positivas da sua negritude.

Nessa perspectiva, a aplicabilidade de uma prática pedagógica antirracista na educação infantil deve ser abraçada diariamente para combater os modos silenciosos de atuação racista em nossa sociedade. E, nesse contexto, a Educação Infantil como promotora das primeiras experiências de escolarização das crianças pode se constituir motor do desenvolvimento e da construção da identidade e tem como desafio promover uma educação antirracista, rompendo com o sistema gerador de preconceito e de discriminação racial.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Ana Carolina Mexia. *et al.* **O preconceito de classe social no livro didático: um estudo apoiado na Epistemologia Genética.** *Conjecturas, [S. l.]*, v. 22, n. 1, p. 778–791, 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, Djanira Soares de Oliveira. **Pesquisa Qualitativa: em busca do significado.** Série Educação: Linguagens. Volume 1. 2ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand Brasil. S. A, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia.** Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal, 2003.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. **Lei 11.645/08** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: out. 2022.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados** (VERONESE, M. A. V. Trad.). Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Sílvia Helena. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica.** vol.16, n.3, pp. 515-524, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a10.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2022.

COLUSSI, Lisiane Gruhn. **Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.** 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em:

<http://tede.unioeste.br/handle/tede/3325>. Acesso em: 30 mai. 2023 »

<http://tede.unioeste.br/handle/tede/3325>em:<<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/17581/11519>>. Acesso em: 27 mai.2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador. EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Revolução africana**: uma antologia do pensamento marxista. Organizadores Jones Manoel, Gabriel Landi Fazzio. São Paulo. SP: Autonomia Literária, 2019.

GAIDARGI-GARUTTI, Alessandra Maria Martins; ROMÃO, José Eustáquio. **Preconceito e educação infantil**: a gênese dos comportamentos segregacionistas na primeira infância. Cadernos de Pós-graduação, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 33-47, jul./dez, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v19n2.18366>. Acesso em: 23 out. 2022.

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. São Paulo. Unicamp, 1996. (Dissertação de mestrado). Disponível em: < <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/109825>> Acesso em: 08 nov. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**; repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10639.03: 39-62, 2005. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 27 mai. 2023.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro. Marco Zero, 1982.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Piaget para a educação pré-escolar**. Tradução de Maria Alice Bade Danesi. Porto Alegre: Arte Médicas, 1991.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2016. p. 119-142.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Porto Alegre: Cortez editora, 24ª ed. 2016.

SOUZA, Neuza Souza. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1983.

Recebido em: Junho/2023.

Aprovado em: Dezembro/2023.

Tem um aluno autista na minha sala! - desafios da educação inclusiva no curso de Pedagogia da Unemat de Sinop

Ivone Jesus Alexandre*, Edneuzza Alves Trugillo** e Patrícia Alzira Proscêncio***

Resumo

Esse artigo resulta de uma experiência de trabalho da gestão do Curso de Pedagogia, campus de Sinop/MT, referente ao processo de inclusão de um acadêmico com autismo no Ensino superior. O objetivo do texto é mostrar as limitações existentes nos cursos de formação inicial e da instituição em receber estudantes com esse perfil e, ainda, pretende mostrar como os pais dos alunos que tem autismo podem contribuir para dirimir os percalços de seus filhos nesse processo e evidenciar a importância de políticas públicas da Educação Básica ao Ensino Superior para materializar na prática o processo de inclusão. A abordagem metodológica se configura como um estudo de caso e os dados apresentados foram produzidos por meio de entrevistas e conversas informais com a mãe do estudante com autismo e relatos de experiências da equipe gestora da universidade. Diante das dificuldades apresentadas, a gestão, mesmo inexperiente neste assunto, buscou realizar ações que pudessem garantir melhores condições a esse estudante no decorrer do curso.

Palavras-chave: inclusão; autismo; ensino superior.

There is an autistic student in my classroom! - challenges of inclusive education in the Pedagogy course at Unemat in Sinop

Abstract

This article is the result of a work experience of the Pedagogy Course management, Sinop/MT campus. This text deals with the inclusion process of an autistic academic in Higher Education. The objective is to show the existing limitations in initial training courses and in the institution in receiving students with this profile and also, to show how parents can contribute to solve the impediment in this process and highlight the importance of public policies from Basic Education to Higher Education, so that inclusion can actually take place. The methodological approach is configured as a case study and the presented data were produced through interviews and informal conversations with the student's mother and experiences reports of the management team. Given the difficulties presented, the management, even inexperienced, sought to perform actions that could give this student better conditions during the course.

Keywords: inclusion; autism; higher education.

* Doutora em Sociologia. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora Adjunta na área de metodologia de ensino na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Inclusão, diversidade e Diferença (PPIDD). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0200-7367>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4289962123325701>. E-mail: jesus.alexandre@unemat.br.

** Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP). Professora Adjunta na área de metodologia de Ensino na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2042-8381> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9367173314487418>. E-mail: edneuzza.trugillo@unemat.br.

*** Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Assessora pedagógica na rede municipal de ensino de Sinop- MT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7504-0021>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5497713520615254>. E-mail: pproscencio@gmail.com.

¡hay un alumno autista em mi sala de clase! - desafios de la educación inclusiva en el curso de Pedagogía de la Unemat en Sinop

Resumen

Este artículo es resultado de una experiencia de trabajo de Gestión del Curso de Pedagogía, campus de Sinop/MT. El texto trata del proceso de inclusión de un estudiante autista en la enseñanza universitaria, en el Curso. Objetivo es mostrar las limitaciones existentes en cursos de formación inicial y de las instituciones en recibir estudiantes con este perfil y además de eso mostrar como los padres pueden contribuir para resolver los percances en este proceso y evidenciar la importancia de políticas públicas desde la Educación Básica hasta la Educación Superior para que la inclusión realmente se lleve a cabo. El abordaje metodológico se configura como un estudio de caso y los datos presentados se produjeron por medio de entrevistas y charlas informales con la madre del estudiante y relatos de experiencias del equipo directivo. Delante de las dificultades presentadas, el equipo directivo, mismo inexperto, buscó realizar acciones que pudieran dar mejores condiciones a este estudiante a lo largo del curso.

Palabras clave: inclusión; autismo; educación superior.

INTRODUÇÃO

A Covid-19 atingiu a vida de todos os seres humanos, alguns mais, outros menos intensamente. Fatores sociais, econômicos e políticos influenciaram no impacto do vírus e índice de mortes. Especificamente no Brasil, os mais afetados foram os trabalhadores, pobres, negros e indígenas. Durante a pandemia houve aumento da violência contra outras minorias, entre elas crianças em situação de vulnerabilidade, mulheres periféricas e população LGBTQI+, grupos esses, historicamente negligenciados pelas políticas públicas educacionais. Soma-se a estes impactos a crise econômica e o descaso da política de governo de extrema direita, que atrasou a compra de vacinas. A Covid-19 e suas consequências mostraram como nós, seres humanos, somos frágeis, suscetíveis e, como a omissão ou leniência de quem governa um país pode ser fator decisivo no resultado de mortes em uma pandemia.

O processo de inclusão escolar no Brasil avançou a passos lentos, pois somente com a Constituição Federal de 1988 a Educação Especial tornou-se um direito de todos pois, configura momento decisivo nas primeiras iniciativas para o atendimento a pessoas com deficiência. Os temas que abrangem a diversidade social, étnica e cultural do país passaram a ser conteúdo no currículo escolar em 1996 com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - com o tema transversal Pluralidade Cultural.

As medidas sanitárias requeridas para combater o contágio do vírus da Covid-19 restringiram o contato humano, o que afetou o modo de organização didática das instituições educacionais, que adotaram o ensino remoto em todos os níveis de ensino.

No Curso de Pedagogia houve uma evasão muito grande pois, nem todos os estudantes tinham o acesso adequado às tecnologias, internet de qualidade e preparo para lidar com as ferramentas digitais. Os alunos reclamaram das dificuldades econômicas, como por exemplo o preço do combustível e as necessidades básicas de alimentação, aliadas as dificuldades já mencionadas, como a distância da residência ao campus. Tais fatores resultaram em muitos pedidos de transferência para outras faculdades que ofereciam o curso de Pedagogia em Educação Aberta e a Distância-EAD, alguns trancaram a matrícula e outros desistiram do curso.

Este artigo apresenta como foi a experiência da direção da Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) - cursos de Pedagogia, Letras e Geografia, da coordenação do Curso de Pedagogia e da mãe de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de inclusão na Universidade do Estado de Mato Grosso - campus de Sinop, no período de final de 2019, com o início da pandemia da Covid-19, a 2022 com a retomada do ensino presencial.

O texto se divide em três seções. Na primeira serão apresentados os fundamentos da escola inclusiva. Na segunda, as experiências do curso de Pedagogia: das aulas remotas durante a pandemia à volta do ensino presencial e os desafios da inclusão, onde discorre-se sobre os efeitos das mudanças na universidade e no curso. Na última seção, a articulação universidade e família: estudante com TEA no Curso de Pedagogia, são evidenciados dados obtidos no processo de interação entre gestão, família e estudante.

O objetivo do texto é mostrar as limitações existentes nos cursos de formação inicial e na instituição para receber estudantes com esse perfil e ainda, mostrar como os pais podem contribuir para dirimir os percalços dos estudantes nesse processo e evidenciar a importância de políticas públicas que atendam as diversidades que compreendam desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual os dados produzidos resultam da interação entre as gestoras e a mãe do aluno no ano de 2022, por meio de conversas informais, formais, entrevistas e análise do histórico escolar, configurando um estudo de caso. Para permissão da divulgação dos dados apresentados nesse texto, a mãe assinou o termo de consentimento livre e esclarecido. No decorrer do artigo, os participantes serão identificados como: mãe - a mãe do estudante - e o estudante com Transtorno do Espectro

Autista será denominado pelo nome fictício de João e os professores mencionados como professor.

Educação inclusiva: alguns fundamentos

Entende-se que uma escola inclusiva não trata apenas do acesso a ela, além de estar na escola é preciso que o aluno participe dos seus processos didáticos e atividades complementares, com garantia de aprendizagem e socialização com o outro. O que é um direito de todo aluno, de todo cidadão.

A falta de conhecimento sobre os temas que envolvem as necessidades especiais configura um dos principais fatores para a marginalização e a ignorância a respeito das diferenças. Algumas interpretações religiosas contribuem para a disseminação da visão de perfeição humana de forma equivocada, por exemplo, ao considerar que o homem era a imagem e semelhança de Deus, tendo-o como um ser perfeito, colocando as pessoas com necessidades especiais à margem da condição humana (Pacheco; Costas, 2006).

Nesse sentido, a escola reproduz a visão da sociedade e exclui as pessoas que fogem do padrão humano estabelecido. Em seu interior, há um discurso de igualdade, que todos são filhos de Deus independentemente da cor, clero, origem e classe social. Muitos pesquisadores, e entre eles destacam-se Abramowicz (2009); Maio, Oliveira e Peixoto (2020), apontam que esse ideal é excludente, reproduzidor das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Faz-se necessário que, para além do discurso de que todos na escola e na sociedade são iguais, sejam tomadas decisões que se transformem em ações. Nesse sentido, esse tema deve estar presente e sistematizado no contexto escolar, assim como regem os documentos oficiais de ensino, principalmente aqueles resultantes das políticas da diversidade.

Uma escola com um currículo inclusivo deve contemplar a temática da diversidade e diferença de maneira informal, mas, principalmente de modo formal, presentes e bem delineados em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Essas ações e eventos devem estar especificadas desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, de modo que a inclusão ocorra com o real intuito de produzir sentimento de pertencimento ao processo educativo. É neste contexto que a Educação Inclusiva se configura.

Foi a partir do documento de Salamanca que surgiu o conceito de Educação Inclusiva, a declaração é tida como referência para inclusão das pessoas com deficiência na Educação. Na

Íntegra, o documento propõe que: “[...] adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares [...]” (Unesco, 1994, p.15). As escolas de Educação Inclusiva:

[são] as escolas [que] devem se ajustar a todas as crianças [e não o contrário!], independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. [...] [Nesse contexto,] a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves (Unesco, 1994, p. 6).

Segundo Ferreira (2015), a Educação Inclusiva será destinada às crianças e jovens com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação. Os estudantes com esse perfil passaram a ser amparados legalmente com a Constituição Federal de 1988: Art. 205: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” O Artigo 206 aponta que o ensino será ministrado nos princípios de “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o “VII garantia de padrão de qualidade”. Neste mesmo caminho, a LDB Lei nº 9394/96 expõe:

Art. 58: Entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) vem reafirmar esses direitos. No entanto, é preciso mencionar a distância entre o que a lei propõe e o atendimento ofertado a esses estudantes. Esse ainda é um grande desafio para uma educação que visa contemplar a inclusão em todos os níveis de ensino. Mesmo com esses direitos assegurados legalmente, sabe-se que a Educação Inclusiva ainda

está distante de ser uma realidade nas escolas. Costa e Cavalcante (2022, p.413) mencionam essas dificuldades ao observar as escolas em Alagoas:

requer compreender as realidades e questões como: ambientais; estruturais; físicas; humanas e pedagógicas, considerando as realidades e desafios mais contundentes em relação aos espaços educacionais, à formação de profissionais preparados para trabalhar nessa área e ao entendimento de todo corpo docente e discente da escola, quanto à aceitação e à necessidade da participação de todos nessa inclusão. Especificamente nas questões estruturais e físicas, percebe-se a precariedade dos ambientes escolares, que ainda não estão aptos e devidamente preparados para receber alunos com necessidades especiais, dificultando significativamente esse processo de inclusão, que começa pelo espaço físico das instituições. Outro fator [...], diz respeito às condicionantes humanas, no que se refere às barreiras atitudinais em relação a esses alunos, ressaltando o respeito, a valorização, estimulando a socialização dos sujeitos com o meio, à medida que os outros estudantes convivam e aprendam com as diferenças, diminuindo cada dia mais a dicotomia entre o diferente e o igual, entre o normal e o anormal, entre o típico e o atípico, entre o capaz e o incapaz.

Concorda-se que essas dificuldades são comuns em praticamente todos os estados e que a discussão ainda é recente em nível nacional, estadual e municipal. Observa-se que os investimentos são insuficientes para que a inclusão de todos os estudantes, de fato, aconteça.

Ao tratar especificamente sobre o TEA, de acordo com Maciel e Garcia Filho (2009), a palavra autismo foi cunhada por Eugene Bleurer, ao escrever para Freud em 1908 as descrições sobre a doença de esquizofrenia. Posteriormente, em 1943, dois médicos austríacos, Leo Kanner e Hans Asperger usaram a palavra autismo para descrever o mesmo padrão de comportamento: “crianças e jovens que se mantinham alheios às pessoas à sua volta, e demonstravam interesse fixo em assuntos restritos, além de manifestar linguagem mecânica, e comportamento repetitivo com tendência à rotina e à mesmice” (Maciel; Garcia, 2009, p.225). Hans Asperger estudou 200 pacientes, e em 1944 fez publicações em alemão sobre seus resultados, no entanto, seu trabalho ficou esquecido do público médico, até que a médica inglesa Lorna Wing, que tinha um filho autista, traduziu-o para o inglês, em 1981 (Maciel; Garcia Filho, 2009):

Apesar do senso comum afirmar que as pessoas autistas não vivem este mundo, que são a ele totalmente alheios, não é exatamente isso que ocorre: essa falsa impressão se dá pelo fato de perceberem o mundo de forma diferente da maioria das pessoas e apresentarem respostas fora dos padrões pelos quais estas reagem. Seu aparente alheamento mascara o fato de que em geral estão presentes e são extremamente sensíveis, mas têm dificuldades

para se comunicar. Essa ideia de que vivem em seu próprio mundo surgiu quando os primeiros pesquisadores compararam o autismo com a esquizofrenia – cujos portadores constroem verdadeiros mundos imaginários (Maciel; Garcia Filho, 2009, p. 226).

A partir do ano de 2013, o autismo passou a ser denominado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) no DSM 5, documento que determina os critérios de diagnóstico dos transtornos mentais e na Classificação Internacional De Doenças e Problemas relacionadas com a Saúde (CID 11). Esses são dois sistemas de classificações diagnósticas psiquiátricas utilizadas no Brasil. Segundo Maciel e Garcia Filho (2009), os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que compreende também o TEA, compõe um conjunto de síndromes definidas por alterações no comportamento e normalmente se desenvolve em crianças, na maioria das vezes, do sexo masculino, entre dois e três anos de idade. Segundo as autoras, o transtorno afeta os comprometimentos qualitativos no processo de interação social, na comunicação e na manifestação de interesses restritos e repetitivos, pode se apresentar de forma suave chegando a graus severos de comprometimento, podendo estar relacionado a síndromes como “Down, Williams, X-frágil, afetando ainda mais a pessoa. Muitos têm inteligência média, podendo mesmo ser bastante inteligentes. Não há consenso sobre as causas do autismo na comunidade acadêmica” (Maciel; Garcia Filho, 2009, p. 225).

Esse público-alvo está dentro de um recorte teórico que apresenta inúmeras possibilidades e tem como preocupação focar os elementos fundamentais para que o processo de escolarização se concretize de forma que promova o desenvolvimento da aprendizagem, habilidades, valores e sociabilidades para a autonomia.

Curso de Pedagogia: das aulas remotas durante a pandemia à volta do ensino presencial

Em 2020, a ocorrência pandemia da Covid-19 ceifou vidas de muitos brasileiros. O coronavírus (SARS-CoV-2), que surgiu na cidade de Wuhan (China) em fins de 2019, tem se apresentado como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século. Em meados do mês de abril de 2020, já haviam ocorrido mais de 2 milhões de casos e 120 mil mortes no mundo em decorrência desse vírus (Werneck; Carvalho, 2020).

Segundo publicação no site da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e Organização Mundial da Saúde das Américas (OESA), do dia 05 de maio de 2022, entre 01 de janeiro de 2020 e 31 de dezembro de 2021 morreram aproximadamente 14,9 milhões (intervalo de 13,3 milhões a 16,6 milhões) no mundo e no Brasil, 692 mil pessoas. As mortes continuam ocorrendo até o presente momento, no entanto, a vacinação fez com que em 2022 o contágio reduzisse permitindo o retorno às atividades cotidianas em um padrão conhecido como o “novo normal”.

A pandemia surpreendeu a todos, exigindo medidas de segurança rigorosas adotadas para evitar contaminação. As instituições educacionais tiveram que se organizar e propor formas de ensino remoto para dirimir os prejuízos que os estudantes teriam enquanto não podiam retomar o ensino presencial.

No Curso de Pedagogia, os estudantes, em sua maioria, são pobres, negros, mulheres (muitas são mães solo e/ou arrimo de família). Assim, durante e logo após a pandemia, alguns desistiram, outros trancaram ou transferiram para curso de ensino à distância (EAD). Devido à crise econômica, ficava mais viável cursar essa modalidade de ensino do que se deslocar para a universidade de moto ou veículo, também em função do tempo que poderiam se dedicar aos estudos.

Nesse contexto, a direção da Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) foi assumida em 2021/2 e a coordenação do Curso de Pedagogia em julho de 2021. A FACHLIN agrega os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras e Geografia. Entre os inúmeros desafios e a falta de experiências, buscou-se alternativas possíveis para auxiliar os estudantes do Curso de Pedagogia em suas aprendizagens e desafios do ensino remoto.

Durante o período da pandemia o semestre de 2020 foi interrompido e passou a vigorar o Período Letivo Suplementar Excepcional (PSLE) 1, 2 e 3 com dias e formatos especiais para não prejudicar os estudantes. Para otimizar essas aulas a universidade antecipou o uso do novo programa Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), em substituição ao anterior denominado de Sistema Acadêmico da Unemat (SAGU).

O conteúdo das disciplinas era disponibilizado para os estudantes por esse sistema e as aulas ocorriam em momentos assíncronos e síncronos. Nos assíncronos os estudantes tinham acesso ao conteúdo por meio do SIGAA, e nos momentos síncronos o professor criava uma sala virtual para ministrar sua aula, e disponibilizava um endereço no *google meet* para que os

estudantes acessassem no horário previamente determinado. Para aqueles que não pudessem participar eram disponibilizadas as gravações, ficando livre o acesso para o momento em que tivessem disponibilidade, bem como para os demais assistirem quantas vezes sentissem necessidade.

A universidade criou políticas para atender algumas demandas dos estudantes em relação à tecnologia por meio de doação de tablet, chip de internet e auxílio emergencial para alguns estudantes. Assim, foi implementado um novo sistema que permitiu ao estudante se matricular em disciplinas, para as quais havia pré-requisitos. Por exemplo, para cursar Sociologia II exigia-se cursar primeiramente Sociologia I, mantendo assim uma sequência. Desse modo, durante o período da pandemia foi possível ao estudante matricular-se na disciplina II anterior à I, o que gerou alguns problemas pois, havia aquelas que possuíam uma carga horária mais extensa, como por exemplo a disciplina de Metodologia Científica I, II, III, IV, entre outras. Isso ocasionou para alguns estudantes a demora no cumprimento dos créditos, muitos estudantes cursando diferentes disciplinas em fases diversas.

Além disso, como mencionamos anteriormente, ocorreu uma evasão muito grande devido as questões econômicas, dificuldades em lidar com a tecnologia, acesso à internet de qualidade associada à incompreensão de alguns professores em relação às condições dos estudantes que apresentavam dificuldades com as dinâmicas pedagógicas de alguns professores no momento das avaliações. Por outro lado, é importante ressaltar que muitos professores também tiveram dificuldades em relação a essa forma de ensino.

A articulação universidade e família: estudante com transtorno de espectro autista no curso de Pedagogia

Historicamente, é recente a proposta de inclusão de alunos com deficiências no ensino. No entanto, alguns teóricos da educação foram os primeiros a apontar a importância da educação para as pessoas com deficiências, consideradas fora dos padrões da normalidade determinada pela sociedade.

No campo da Pedagogia, J. A. Comênio (*apud* VALLEJO, 1998, p. 28) menciona em sua *Didática Magna* (1657) a educação dos 'idiotas e estúpidos' em uma perspectiva integradora. Outros que também propuseram uma educação para

os 'normais e anormais' foram Pestalozzi e Froebel, que começam a intervir utilizando o enfoque psicológico, usando o jogo como recurso didático e o adestramento dos sentidos, o que caracteriza a base da futura educação especial (Pacheco; Costas, 2006, p.152).

Pode se dizer que os teóricos da educação são precursores na preocupação com a inclusão de estudantes percebidos como diferentes por sua condição física, cultural e cognitiva nas instituições de ensino.

Verifica-se o aumento do número de estudantes com autismo tanto nas escolas de Educação Básica como nas universidades, esse fato tem mostrado o despreparo dessas instituições para receber esses estudantes. Conte e Gomes (2023) mencionam o aumento do número de estudantes com autismo em ambientes escolares, essa realidade demanda uma preocupação para os professores, pois além de não possuírem referencial teórico adequado, tem dificuldades em lidar ou realizar um trabalho pedagógico que atenda as diferenças por todo processo de escolarização formal e por conta do currículo universitário, que tem contemplado timidamente, temas como esses na formação inicial.

O Curso de Pedagogia da Unemat no campus de Sinop funciona no período noturno, atendendo, em sua maioria, estudantes de baixo extrato social, negros, trabalhadores e mães solas. Dessa forma, passaram muitas dificuldades durante o retorno às aulas após a pandemia pois, possuíam celulares simples, pouco acesso à internet com alta potência, limitações no uso de tecnologias, o que configurava desafios até mesmo para fazer a matrícula no SIGAA.

Devido as adequações no sistema durante o retorno das aulas, por ocasião da matrícula, houve problemas de choque de horários entre as disciplinas, o que gerou muitas reclamações por parte dos estudantes junto à gestão. Para facilitar a comunicação com os estudantes e minimizar essas dificuldades, foi criado um grupo de *WhatsApp* para que pudessem ser orientados, tirar dúvidas, serem auxiliados pelos gestores e pelos próprios colegas.

Foi neste contexto que descobrimos que o estudante João era autista, cursando Pedagogia. A mãe do estudante João entrou em contato por telefone com a coordenação, pois estava com dificuldades em orientá-lo na escolha das disciplinas, não conseguia fechar a carga horária, porque os horários se chocavam. A mãe nos contou que descobriu o diagnóstico de autismo somente no fim do ano de 2019, quando buscou consultar um neurologista porque o filho havia reprovado em algumas disciplinas na universidade.

Ele não é de falar muito, e quem olha pra ele não vê de imediato o problema. Não identifica só se for muito observado. [...]. Eu levava ele fazia exames, mas não dá em exames normais. Aí fui atrás levei no neurologista psiquiatra e na psicóloga que trata crianças e pessoas que tenha autismo. Inclusive ela tá fazendo o laudo completo dele. Ele além de autista a idade dele corresponde de um adolescente entre 14 e 15 anos. Tinha dificuldade (Entrevista concedida pela Mãe via celular no dia 22 de jul. de 2022).

Bosa (2006, p.561) afirma que há evidências de que o autismo impacta a família e sobrecarrega especialmente as mães, são elas responsáveis pelos cuidados, e por esse motivo, são submetidas a mais estresse e depressão, devido à sobrecarga com o cuidado e a natureza do déficit da criança. Segundo Bosa (2006) “Foi demonstrado que os genitores sofrem principalmente devido à demora em chegar-se a um diagnóstico, aos comprometimentos especificamente associados ao autismo [...] e às preocupações sobre o futuro de seu filho”.

Ao observar o histórico do estudante ao voltar às aulas presenciais, observou-se que ele havia cursado disciplinas que tinham pré-requisito e, em algumas ele havia reprovado. A mãe foi contactada e imediatamente respondeu, informando seus conflitos, medos e angústias em relação ao futuro do filho. No semestre de 2019/01 João havia reprovado nas disciplinas da primeira fase da Pedagogia, sendo estas: Fundamentos da Educação: Sociologia I, Filosofia I, Práticas de Leitura e produção de texto. Ele foi aprovado na disciplina de Introdução a Antropologia, Introdução a Psicologia I, Epistemologia da Educação e Língua Brasileira de Sinais. De sete disciplinas ele reprovou três. Em 2019/2 reprovou nas disciplinas de Filosofia da Educação I, Sociologia da Educação II e, nas demais, Introdução à Psicologia, História Geral da Educação, Didática e Matemática Básica foi aprovado. De 6 disciplinas ele reprovou em apenas duas.

Foi devido a essas reprovações, no primeiro ano de universidade, que a mãe procurou um neurologista e obteve o laudo de estudante com TEA. De acordo com a mãe do João, foi no Ensino Superior que as dificuldades pedagógicas ficaram mais intensas, como demonstrado na mensagem que ela escreveu abaixo:

Assim que ele terminou o primeiro ano de faculdade e reprovou em algumas matérias. Ele começou a ter mais dificuldade que no ensino médio. Lá ele tinha mais, eu tinha mais contato com os professores. [...] Porque ele fica isolado, sempre sozinho e muita coisa eu tenho que ver e ir resolver. Tanto que nenhum professor percebeu, porque em algumas matérias ele se sai bem e em outras encontra bastante dificuldade. Hj graças a sua ajuda tá bem melhor (Entrevista concedida pela Mãe, via celular, no dia 22 de jul. de 2022).

Com a idade cronológica de 22 anos, João apresenta algumas atitudes de adolescente, como mencionado acima, sua idade mental é de 14 a 15 anos. Segundo a mãe, a perda do pai, com 8 anos de idade, fez com que a mãe percebesse algo diferente na criança pois, o que demonstrava é que não se importava com a ausência paterna. Na busca de profissional para ajudá-la em suas dúvidas, foi procurar uma psicóloga. Com suspeita de ser uma criança com Transtorno do déficit de atenção e com hiperatividade (TDAH), durante um período fez uso do medicamento.

Após a conversa com a mãe, a gestão sugeriu que trouxesse o laudo de João para anexar em seu cadastro na secretaria acadêmica e convidou os professores que atuavam em sala de aula com ele para uma reunião *online* junto aos gestores (coordenação e direção), porém, nem todos os professores se fizeram presentes.

Quando questionados sobre ter ministrado aula para algum estudante com autismo, esses professores, que haviam dado aula para João, na primeira e segunda fase, no período de 2019/01 e 2019/02, em sua maioria, responderam que nunca tinham trabalhado com estudante com autismo. Segundo Ferrari e Sekkel (2007), quem primeiro identifica essas dificuldades são os colegas de sala, é que geralmente eles têm preconceito e às vezes rejeitam o colega em seus grupos de trabalho com medo de serem prejudicados.

João é um pouco calado, e talvez isso tenha dificultado a percepção dos professores. O autismo não impede de ter habilidades cognitivas que permitam se inserir, aprender e participar ativamente das aulas, e mais importante, com aproveitamento qualitativo. João se mostrou um estudante solícito, responsável e atencioso em suas atividades, veja o relato desse professor que ocorreu durante uma aula na forma de ensino remoto.

Na PSLE 2 ministrei uma disciplina de Educação Infantil I e o aluno diagnosticado com autismo estava entre os 22 alunos matriculados. Ele pouco falava, somente um dia fez um comentário infantil sobre um tema que estava sendo discutido e eu estranhei e mais nada ocorreu. Fazia as atividades propostas e as avaliações. Um fato interessante que certo dia reclamei de dor nas costas, devido a atividades intensas de teletrabalho, ele ouviu e fez uma pesquisa de preço de cadeiras confortáveis e depois me enviou as fotos por *whatsapp*, dizendo que eu deveria comprar uma para mim. Nas aulas ele poucas vezes ligou a câmera.

João enfrentou problemas com algumas disciplinas, com alguns professores que não perceberam sua condição e provavelmente com os colegas de sala. Uma dessas colegas relatou que tinha estudado uma disciplina com o João e que elas o inseriam nos grupos de trabalho, ele

tinha muita atenção e leitura, a sua dificuldade se mostrava nos momentos de escrita e organização de texto. No entanto, ela relatou que uma vez, quando foram formar duplas para apresentar trabalho uma colega falou: “sobrou para eu fazer trabalho com o João!”

Embora essa também seja uma questão importante, nesse artigo não será abordada a discussão sobre as relações entre os colegas de sala, o foco será a relação família e universidade, sob o enfoque das gestoras do curso, professores e a mãe do estudante.

Em consideração às dificuldades relatadas, algumas ações foram desenvolvidas visando dar melhores condições a esse estudante. No retorno do ensino presencial, a mãe de João foi orientada a matriculá-lo apenas em disciplinas pendentes, e que não tinham choque de horário. Era importante também que não se matriculasse em disciplinas em todas as fases do curso, pois isso poderia prejudicá-lo nos próximos semestres, quando teria que fazer disciplinas com carga horária extensa, estágios curriculares obrigatórios e construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A gestão convocou uma reunião com os professores para que eles observassem as dificuldades e auxiliassem o estudante, sendo estimulados à se aproximar da mãe de João, a fim de avaliá-lo de modo específico, considerando o quadro de autismo.

O ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos superiores muitas vezes não se dá de modo explícito. As dificuldades podem se revelar para a classe e para os professores paulatinamente. Há casos em que o próprio aluno desconhece sua condição ou não tem consciência das suas dificuldades, como o de uma aluna que se descobriu portadora de distexia a partir dos conteúdos estudados nas aulas de neurociências. Algumas necessidades educacionais especiais podem passar despercebidas pelo professor nos trabalhos em pequenos grupos, principalmente nas produções de texto coletivas, e pode mesmo ocorrer que, apenas na avaliação final, o professor se depare com as dificuldades específicas daquele aluno. Entram em cena aqui as especificidades das disciplinas e dos métodos utilizados pelos diferentes professores (Ferrari; Sekkel, 2007, p. 643).

Os professores que não puderam comparecer à reunião foram orientados individualmente. Professores e gestão passavam por essa experiência pela primeira vez. No Curso de Pedagogia havia estudantes com deficiência visual, auditiva e física, e pela primeira vez, um aluno com autismo. Conte e Gomes (2023, p. 127) descrevem que a escola inclusiva demanda uma escola com pedagogias diferenciadas, “com ações que respeitem cada um em

suas subjetividades e diferenças, sem exceção, distinção e comparações.” As autoras apontam que é necessário a “humanização das relações pedagógicas para que todos progridam em suas aprendizagens de socialização mútua e de desenvolvimento socioemocional, que avança significativamente em relação à inclusão educacional”.

Foi solicitado ao RH da Universidade um técnico de atendimento especial (TAE), haja vista que o estudante tinha laudo, uma das exigências da universidade para conseguir alguém para auxiliá-lo. A universidade não tinha feito seletivo para esse tipo de atendimento, então disponibilizou para ele um leitor, aquele que ajuda os alunos com deficiência visual.

A relação do estudante com deficiência com a universidade é interativa e deve considerar as características específicas desses estudantes, suas necessidades de um lado e, de outro, os recursos e as possibilidades da universidade. O reconhecimento do direito à educação desses sujeitos precisa ser assegurado, assim como o direito à igualdade de oportunidade e a participação (Antunes; Amorin, 2020, p.1469).

A mãe contou que ao ter acesso ao laudo foi falar com o responsável indicado para pedir auxílio junto à universidade, relatou que foi bem atendida, mas reclamou da falta de informação de quem a atendeu. Ela descreveu a seguinte situação:

[...]. Hoje tem pessoas que descobrem cedo o autismo. Tem muitas pessoas com autismo. [...] Até quando eu fui buscar ajuda, a pessoas para ajudar ele, no caso o leitor. A menina me disse assim né:- Não, a gente nunca, teve esse **problema** aqui, digamos assim, tinha surdez, cego ou outra coisa né, mas, assim, de autismo não. Ele tem dificuldade para socializar, para falar. [...], tem que preparar as pessoas para estar recebendo esses alunos. Tanto que quando o professor Adelmo¹ veio me entrevistar, foi tipo uma consulta, ele tipo teve que perguntar para a namorada dele que tem conhecimento da área sobre isso. [...]. **É preciso que esses autista que chegarão tenha uma universidade que estejam preparadas para receber eles** (Entrevista concedida pela Mãe, via celular, no dia 22 de jul. de 2022-grifos das autoras).

A universidade não deveria encarar o estudante autista como um problema, o indicado seria ter mencionado que a instituição não tinha ainda recebido estudantes nessa condição, e preparar-se para recebê-lo. Entretanto, a Universidade tem um outro estudante autista laudado, no curso de Geografia. O ideal seria a universidade ter um técnico com formação na área, porém, isso não é fácil institucionalmente, pois ainda não existem articulações práticas para uma política de inclusão que garanta todos os atendimentos especiais que os estudantes

⁴ Nome fictício do professor

necessitam. “A insegurança percebida nos professores e funcionários revela a falta de formação para trabalhar com as contradições e as diferenças nos processos (inter)subjetivos de ensino e de aprendizagem, [...] (Conte; Gomes, 2023, p.125).

Um aspecto importante e positivo, é que a universidade criou recentemente um formulário no qual o estudante informa, ao ingressar na universidade, se tem alguma deficiência e se precisa de atendimento especializado. Outra iniciativa profícua, e que envolveu a comunidade docentes foi realizar um evento da agenda do Curso com esse tema, o Encontro Nacional de Educação (ENAE), contou com duas mesas de discussão que abordaram as questões da prática pedagógica e uma terceira apresentando os índices quantitativos em relação aos alunos com TEA.

Outra medida foi realizar uma reunião com a mãe e duas professoras da área da Educação Especial, sendo uma delas assessora de assuntos estudantis do Campus. Nessa conversa a mãe compreendeu a importância de o filho cursar as disciplinas atrasadas primeiramente, e alguma outra a mais que ele conseguisse, dentro das suas possibilidades sem criar ansiedade, nem preocupação em ficar atrasado ou não no curso. Convencer a mãe de que João devia matricular-se nas disciplinas que estavam pendentes, e do semestre subsequente, foi tarefa complicada. Ele fazia disciplinas da 1ª à 6ª fase. A mãe argumentava que perderia tempo, que isso o prejudicaria. Porém, a gestão juntamente com a equipe de professores sinalizou os aspectos positivos e ganhos que João teria e explicaram que isso facilitaria nas últimas fases do curso.

Todos os professores que ministrariam disciplinas para João, foram orientados sobre sua condição e que deveriam levar em consideração suas necessidades nas atividades propostas e na forma de avaliar. Conte e Gomes (2023) apontam em seu texto *O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)*, como o suporte pedagógico favorece as múltiplas formas de ensinar e de aprender, o apoio as equipes pedagógicas para que reconheçam a diversidade existente na escola e a importância do planejamento de ensino que permitam a cooperação e o acesso ao conhecimento de forma ilimitada. Para as pesquisadoras, a prática de modificações e adequações no plano de aula devem ser no processo inclusivo, considerando as necessidades educacionais de cada estudante.

O contato e depoimento da mãe foi um impacto profundo, pois ela ainda estava processando essa descoberta. Ela contou sobre a preocupação com o futuro do filho, do medo dele não se sustentar caso ela viesse a ter uma doença ou por uma fatalidade, viesse a faltar na vida dele, questionava o que seria do seu filho.

[...] Eu comecei tratamento com ele cedo tinha 7 anos levei no neurologista onde eu morava me disseram que ele era hiperativo. E começou tomar remédio que não ajudou muito. Minha irmã fez Pedagogia e no trabalho dela ela fez sobre autismo daí ela pediu pra eu ver por que o João tinha sintomas (Entrevista concedida pela Mãe, via celular, no dia 22 de jul. de 2022).

Diante do exposto, identifica-se a necessidade de mudanças no Ensino Superior referente à postura dos professores. Para que sejam capazes de acolher e incluir a todos, devem ser informados sobre o perfil dos estudantes, de suas necessidades e orientados a manter proximidade e acompanhamento integrado com a família, numa perspectiva de trabalho colaborativo. Somado a isso, é importante a formação sobre essa temática, tanto para professores, técnicos como para todos os estudantes.

Silva *et al* (2020) ao analisar os dados o INEP sobre o ingresso de estudantes com TEA no ensino superior, mostram que a adoção de políticas específicas para esse grupo de estudantes tem entraves, desafios e barreiras significativas que precisam ser pesquisadas para se propor mudanças e ampliação de políticas públicas, objetivando que, de fato, exista a igualdade de acesso e o cumprimento de direitos conquistados. Nesse sentido, a universidade tem papel preponderante para criar políticas que caminhem de encontro às demandas dos estudantes com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das dificuldades vivenciadas pelo estudante João, durante os desafios surgidos durante a pandemia Covid-19, e seus impactos na universidade, considerando a atuação na modalidade de ensino remoto e volta do presencial, os desafios enfrentados pela gestão do curso e a preocupação da mãe diante dos desafios enfrentados pelo filho na graduação, evidenciou-se a necessidade de ações articuladas entre a universidade, professores, gestores, técnicos e a família.

Foi possível verificar os desafios que os cursos de formação para professores têm ainda a superar em relação à Educação Inclusiva, bem como os professores, gestores e instituição na

recepção de estudantes com deficiências no caso, estudante com TEA. Desafios como: formação e preparo docente, para que possam desenvolver estratégias diferenciadas de ensino e avaliação; preparo institucional por meio da oferta de Técnicos especializados para o Atendimento Educacional desse estudante; necessidade de um núcleo de apoio a esses estudantes e familiares; promoção de projetos integradores com a comunidade universitária para o acolhimento e inclusão desses estudantes e entre outros, precisam ser observados e tratados com afinco.

Nesse sentido, demonstrou-se a urgência da universidade em se adequar às políticas de inclusão como qualidade de acesso ao mundo acadêmico, permanência e sucesso do estudante, bem como, ofertar formação para os professores e técnicos, que atendam os estudantes da universidade que serão futuros professores da rede pública de ensino.

Verificou-se como é importante a relação entre instituição/gestão/professores com os pais e como eles podem contribuir para dirimir os percalços dos seus filhos juntamente com a universidade. Essa interação pode auxiliar no processo de entrada e desenvolvimento e em toda trajetória no Ensino Superior. Nesse caso, os dados mostram que a iniciativa da mãe foi fundamental para que as dificuldades fossem superadas, mas que os desafios da inclusão no Ensino Superior ainda são inúmeros.

Por fim, a partir desta experiência inicial com o referido acadêmico, evidencia-se a importância e necessidade de tomadas de decisão pela universidade para pensar a inclusão, bem como a formação inicial e continuada de professores em todo os âmbitos, para que de fato a Educação Inclusiva ocorra em todos os níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Fracasso escolar na sociedade de controle: aprendi o que é ser preto na escola. In. ARROYO, Miguel.; ABRAMOWICZ, Anete (orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papirus, 2009. p.109-128.

ANTUNES, Katiúscia Crsitina Vargas; AMORIM, Cassiano Caon. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, ago. 2020, p. 1465-1481.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 24 fev. 2023.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em 25 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica**. Resolução CNE/CEB, n. 2, 11 set, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. 2015a. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 04 fev. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2006;28(Supl I):S47-53. Disponível em

[Dhttps://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHNn/abstract/?lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHNn/abstract/?lang=pt). Acesso em 19 nov. 2022.

CONTE, Elaine.; GOMES, Cristiane. Transtorno do espectro autista em questão: debates acerca da inclusão no ensino superior. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 16, n. 2, maio/ago. 2023. Disponível em

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/18022/11897>. Acesso em 19 fev.2023.

COSTA, Mariane de Lima Vasconcellos.; CAVALCANTE, Valéria Campos Cavalcante. Inclusão dos estudantes com deficiência em alagoas. **Revista Debates em Educação**. v. 14, nº. 34, Jan./Abr. 2022, p. 411-429. Disponível em:

<<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11165>>. Acesso 02 jan. 2022.

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides VolpatoCordioli [et al.]. – 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERRARI, Marian Ávila de Lima. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia ciência e profissão**, 2007, v. 27, n. 4 , p. 636-647. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pcp/a/bv8ZgTdG4C7VMNZXzrDXdcz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 05 fev. de 2023.

FERREIRA, Windiz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC- Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 09 fev. de 2021.

MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Marcio; PEIXOTO, Reginaldo. Discussão sobre gênero na escola: discussões e resistência. **Revista retratos da escola**. Brasília, v.14, n.24, p. 57-74, jan/abr,

2020. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/38>. Acesso em 14 de mar.2023.

MACIEL, Mariene Martins; GARCIA FILHO, Argemiro de Paula. Autismo: uma abordagem tamanha família. In: DIAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Miranda; SOUZA, Elias dos S. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. 354p., p.224-235.

OPAS. **Excesso de mortalidade associado à pandemia de COVID-19 foi de 14,9 milhões em 2020 e 2021**. Site na organização mundial da saúde. Disponível em <<https://www.paho.org/pt/brasil>>. Acesso em 05 jan. 2023.

PACHECO, Renata Vaz.; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**. n. 27, p. 151- 167. 2006, Santa Maria. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4360/pdf>>. Acesso em 07 fev. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994: UNESCO.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Editorial Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro: 2020. Disponível em: <<http://cadernos.ensp.fiocruz.br/static//arquivo/1678-4464-csp-36-05-e00068820.pdf>>. Acesso em 05 fev. 2023.

Recebido em: *Março/2023*.

Aprovado em: *Dezembro/2023*.

Memória e letramento racial no Ensino Médio: táticas para aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas

Ronald Lopes* e Ligia Emmanuela Costa Alves**

Resumo

Este texto aborda a relação entre memória, letramento racial e as práticas pedagógicas estabelecidas a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08 que obrigam o ensino de história e da cultura afro-brasileiras e indígenas nas redes escolares. Tanto a leitura quanto a escrita passaram por sensibilidades que carregaram apagamentos de corpos negros. A metodologia empregada foi uma revisão de literatura, seguida de um relato de experiência. No texto, fornecemos modelos de práticas pedagógicas que combatem o epistemicídio através de narrativas descolonizadas. A memória é fundamental para a construção da identidade e para a compreensão do mundo ao nosso redor. Concluímos que, no contexto educacional, reconhecer a importância da memória coletiva sobre o indivíduo é fundamental na produção dos saberes antirracistas.

Palavras-chave: letramento racial; memória; narrativas.

Memory and racial literacy in High School: tactics for the applicability of laws 10.639/03 and 11.645/08 in schools

Abstract

This text addresses the relationship between memory, racial literature and educational practices established from Leis 10.639/03 and 11.645/08 that includes the history and culture of Afro-Brazilian and indigenous peoples of the country. So much reading when it was written that it passed on to the sensitivities that carregaram apagamentos de corpos negros. A methodology based on a review of literature, guided by a relationship of experience. No text, fornecemos models de práticas pedagogicas que combatem o epistemicídio através de narrativas descolonizadas. A memory is fundamental for the construction of identity and for the understanding of the world of our soul. We conclude that, in no educational context, we recognize the importance of collective and individual memory as fundamental in the production of anti-racist sabers.

Keywords: racial literacy; memory; narratives.

Memoria y alcatización em la Escuela Secundaria: tácticas para la aplicabilidad de las leyes 10.639/03 y 11.645/08 en las escuelas

Resumen

Este texto aborda la relación entre memoria, alfabetización racial y las prácticas pedagógicas establecidas por las leyes 10.639/03 y 11.645/08 que exigen la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña e indígena en los

* Mestre em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutorando em História pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenador do Coletivo de Pesquisa Ativista Psicanálise, Educação e Cultura. Pesquisador do Laboratório de Estudos de Gênero e Sexualidade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LEGESEX/UFRRJ), do Grupo ÁFRICAS: Sociedade, Política e Cultura do Grupo de Pesquisa Interinstitucional (UERJ-UFRRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5302-5215>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4038397101084710>. E-mail: ronald.lopes80@gmail.com.

** Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão. Professora na Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. Secretária Executiva do Instituto Valdenia Menegon; Integrante do Grupo de Pesquisa Audre Lorde da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3676-0349>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0350408617893152>. E-mail: ligiaemmanuelacostaalves@gmail.com.

sistemas escolares. Tanto la lectura como la escritura atravesaron sensibilidades que conllevaron la borradora de los cuerpos negros. La metodología utilizada fue una revisión de la literatura, seguida de un relato de experiencia. En el texto, proporcionamos modelos de prácticas pedagógicas que combaten el epistemicidio a través de narrativas descolonizadas. La memoria es fundamental para construir la identidad y comprender el mundo que nos rodea. Concluimos que, en el contexto educativo, reconocer la importancia de la memoria colectiva sobre el individuo es fundamental en la producción de conocimiento antirracista.

Palabras clave: alfabetización racial; memoria; narrativas.

INTRODUÇÃO

A professora e ativista, Valdenia Menegon, discute que o trato pedagógico da diversidade, sobretudo, a racial, é um direito da sociedade e um dever das instituições da educação que visa contribuir para a formação cidadã num país democrático¹. Além da aplicação das Leis 10.639 de 2003 e a 11.645 de 2008, que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, é fundamental valorizar a presença e a cultura não branca no corpo docente e discente. As práticas pedagógicas também não escapam às aplicações, em destaque, os parâmetros curriculares de forma transversal, e na estética de quem gesta a escola. Vale lembrar que as duas leis formaram um marco na educação brasileira e representa os esforços do Movimento Negro na prática de política educacional e sua representatividade.

Em 9 de janeiro de 2023, a lei 10.639/03 fez 20 (vinte) anos e, ainda assim, o mesmo questionamento é feito: Por onde começar? Hoje, os materiais didáticos da rede pública avançaram na metodologia e organização sobre didática que trabalham com o tema da história afro-brasileira e cultura dos povos originários. Entretanto, pensamos que ainda há muitos problemas no que concerne a esse campo. Falta um certo “tato” por parte dos educadores ao levar essas discussões para os espaços escolares, em especial, o chão de sala de aula da educação básica. Isso significa dizer que as sensibilidades docentes e a comunidade escolar com relação à temática em questão não foram simbolicamente elaboradas. Não se pode esquecer, no entanto, que a aplicação de qualquer legislação se aplica a partir de investimento público.

Neste contexto, a proposta do artigo é discutir táticas que podem ser utilizadas em salas de aula no Ensino Médio com o objetivo de contribuir para o letramento racial na escola, a partir

¹ Para maiores detalhes ver: MENEGON, VALDÊNIA GUIMARÃES E SILVA. A política em Caxias. In: Antonia Valtéria Melo Alvarenga; Aridymar Vasconcelos Gayoso; João Batista Vale Júnior; Lucimeire Rodrigues Barbosa; Marinalva Aguiar Teixeira Rocha; Manoel Ricardo Arraes Filho. (Org.). Sinésio Santos: a cidade e os olhos. 1ed.Teresina: EDUFPI, 2018, v. 1, p. 193-194

da discussão e do debate em torno da ideia de memória e preservação da história de povos não brancos. Ela não é uma unidade, mas identifica representações aos corpos, famílias, histórias, culturas, hábitos, musicalidades, desejos, saberes, dentre outros aspectos para a valorização da cultura afro-brasileira e indígenas. Mas é preciso entender, junto a isso, as dinâmicas da memória que são capazes de selecionar, atualizar e elaborar sensibilidades simbólicas, para isso produzimos exemplos de narrativas que trabalham nessa direção e que podem ser lidas como modelo dessas dinâmicas sem perder de vista o letramento racial.

Para tratar desse assunto, as reflexões tecidas no artigo partiram de um aporte teórico multidisciplinar, ancorado no diálogo entre diferentes saberes, dentre elas: a história, a psicanálise, a linguística e as referências voltadas para o estudo do letramento racial. Esse esforço teórico se justifica pelo fato de o tema aqui abordado merecer um olhar múltiplo que nos permita aprofundar elementos históricos e sociais na tentativa de abordar as questões raciais nas escolas, sobretudo no chão da sala de aula do ensino médio. Esse momento é importante porque os estudantes entram em contato maior com outras perspectivas de mundo e com a pluralidade de visões que compõem a sociedade brasileira, cuja característica principal é a diversidade. Assim, pensamos que o espaço da escola, com destaque ao chão de sala de aula do ensino médio, deve privilegiar as práticas que possibilitam estabelecer diálogos para uma educação emancipadora que só acontece pelo contato e produção de saberes das diferentes realidades regionais misturadas e das diversidades culturais.

Perspectiva do Letramento Racial

Quando se trata sobre Letramento, Neide Almeida (2017) nos orienta que ler e escrever vai além de apenas compreender uma língua e seu funcionamento. O letramento envolve também o entendimento de uma série de comportamentos e dinâmicas que as memórias se estabelecem tanto entre si bem como nas articulações com a leitura e a escrita. Assim, os contextos dessas práticas direcionam nos sujeitos às identificações e sensações de pertencimentos por conta dos efeitos produzidos por aquelas experiências. Logo, entende-se que a autora compreende a língua e suas dinâmicas a partir da identificação e o sentimento de pertencimento dos sujeitos por meio das experiências de leitura e escrita.

No campo da linguística, o Letramento é o momento em que segue a alfabetização. Segundo a professora e escritora Magda Soares (1998, p. 47): “Letramento é o resultado da ação

de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” Desse modo, o letramento seria o resultado ou a consequência do processo de alfabetização. Dentro da modernidade, o modo de apropriação da escrita foi acimentado numa estrutura escolar em que o professor é o dono do saber e o aluno é o seu depositário. Entretanto, aprender a decodificar signos requer mais do que educação bancária, segundo a autora. É uma relação dialética onde a pessoa é, ao mesmo tempo, produtora de realidades e produto de aprendizagem para compreender a linguagem.

Já o Letramento Racial é uma proposta interseccional que visa a conversão de um conjunto de práticas pedagógicas que nos permite vislumbrar outros corpos que participam da memória social e que as relações raciais têm um papel fundamental na forma como atuamos. Muitas vezes, sem o corte racial, o letramento invisibiliza corpos, inclusive, as perspectivas que temos sobre nossa própria vida são resultados do letramento racial.

Aparecida de Jesus Ferreira (1998), nos estudos sobre Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica no Brasil², cuja proposta se baseia nos trabalhos de Gloria Ladson-Billings, discute a teoria racial crítica no campo da educação. Ela destacou que a Teoria Racial Crítica “[...] torna-se uma importante ferramenta intelectual e social para a desconstrução, reconstrução e construção: desconstrução das estruturas e discursos opressivos, a reconstrução da agência humana, e construção da equidade e relações de poder socialmente justas.” (1998, p. 9). Aqui, o indivíduo é personagem principal, pois ao narrar as suas próprias experiências, elas podem apresentar uma confirmação ou contra-argumentar acerca do funcionamento da sociedade.

É importante destacar que o Letramento Racial Crítico trabalhado por Aparecida de Jesus Ferreira difere-se nesse sentido; a educação antirracista não é apenas para ser entendida, mas, sim, percebida por meio de ações, de forma pedagógica, contínua, pontual. A consciência racial é justamente reformular nossas práticas/ações diante do que é adquirido sobre o tema. Ao longo do texto, alguns exemplos são demonstrados para melhor compreensão de como o letramento racial pode ser pautado de diferentes formas.

² Teoria Racial Crítica (Critical Race Theory – CRT3): teoria que muito tem sido utilizada nos Estados Unidos e, recentemente, na Europa, em outros continentes e no Brasil, para discutir estudos críticos de raça e racismo. Na sequência, Gloria Ladson-Billings é conhecida nos Estados Unidos como a pessoa que trouxe para o campo educacional a Teoria Racial Crítica (Critical Race Theory).

Essa ferramenta abre a possibilidade de agenciamentos como, por exemplo, a biografia de Mahommah G. Baquaqua, única pessoa negra que esteve no Brasil em 1854 e produziu um relato escrito. Ele já tinha passado pelo Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Estados Unidos quando colocou a dolorosa experiência de estar num navio negreiro. Ele entende que essa experiência de sofrimento era da dimensão corpórea. Em seu relato “um nativo Zugu, no interior da África com uma descrição daquela parte do mundo incluindo as maneiras e costumes dos habitantes” diz:

“Ó! A asquerosidade e imundície daquele lugar horrível jamais desaparecerão da minha memória; não, enquanto a minha memória tomar lugar neste cérebro distraído me lembrarei daquilo. O meu coração ainda hoje adoce quando penso naquilo.

Que os indivíduos humanos que são a favor da escravidão somente se permitam tomar o lugar do escravo no porão fétido de um navio negreiro, só por uma viagem da África para a América, e sem falarmos nos horrores da escravidão que vão além disso, se eles não saírem dali como abolicionistas, então, nada mais tenho a declarar a favor da abolição” (2017, p. 35).

Se por um lado, a narração da própria vivência permite identificação e sensação de pertencimento; por outro, a memória também participa desse mecanismo enquanto corpórea, ou seja, na subjetividade. Maurice Halbwachs argumenta que a memória individual é inseparável da memória coletiva, afirmando que “a memória individual não é um estoque de fatos passados, mas uma construção social que se alimenta da memória coletiva” (Halbwachs, 1990, p. 38). Segundo ele, a memória é moldada pelos contextos sociais e pelas representações coletivas presentes em determinado grupo ou sociedade. No caso de Baquaqua, por ter adquirido saberes de letramento racial, foi fundamental para não só dar voz ao tratamento inumano aos seus companheiros do navio negreiro, como também participar do movimento abolicionista fazendo circular seus escritos e memória.

Já Pierre Nora destaca a importância dos lugares de memória na construção do passado, ressaltando que “a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e em evolução” (Nora, 1993, p. 18). Ele enfatiza que a memória não se limita à mera reconstituição do passado, mas, sim, a uma seleção e interpretação de elementos que se tornam significativos para um determinado grupo social. No caso do letramento racial de Baquaqua, permitiu selecionar fatos que são importantes e mobilizar certas sensibilidades cognitivas do povo negro.

Por outro lado, Paul Ricoeur aborda a relação entre memória e História a partir de uma perspectiva temporal, afirmando que "a memória é uma reinterpretação do passado em função das expectativas do presente" (Ricoeur, 2000, p. 406). Para ele, a memória é um processo ativo de reconstrução do passado, influenciado pelo contexto histórico presente e pelas narrativas que dão sentido às experiências individuais e coletivas. É nessa perspectiva que Baquaua fornece sentido ao dizer que "se permitam tomar o lugar do escravo no porão fétido de um navio negreiro". Isto significa dizer que os "horrores" da memória coletiva podem ser ressignificados pelo mecanismo da empatia que toma o lugar do outro.

Nesse exercício de aplicabilidade do letramento racial aliado à memória, podemos inferir a concepção para outros autores. A historiadora Aleida Assmann destaca a dimensão cultural da memória, argumentando que "a memória está entrelaçada com a cultura e com a identidade de um grupo" (Assmann, 2006, p. 22). Ela ressalta que a memória é um processo dinâmico que se modifica ao longo do tempo, sendo influenciada por fatores como a transmissão intergeracional, o esquecimento e as disputas de memória.

Jacques Le Goff enfatiza a relação entre memória e esquecimento na construção da História, afirmando que "o esquecimento é um componente fundamental da memória, e a seleção é uma das funções essenciais da memória histórica" (Le Goff, 1996, p. 14). Ele argumenta que a História é uma construção seletiva que envolve a escolha e o esquecimento de determinados eventos e narrativas, refletindo as necessidades e interesses do presente.

Contudo, o letramento racial também exerce um papel crucial na maneira como a memória histórica é construída e transmitida. O conceito de letramento racial, desenvolvido por Annette Henry (2011), engloba a capacidade de compreender e interpretar criticamente a história e a cultura racial. É uma forma de alfabetização que vai além da habilidade de ler e escrever, envolvendo também a compreensão das estruturas de poder e discriminação racial presentes na sociedade contemporânea (Henry, 2011, p. 50).

A ausência de letramento racial pode levar à criação de narrativas históricas distorcidas e excludentes, que silenciam as vozes e experiências das minorias políticas raciais. Como afirmado por Michel-Rolph Trouillot, a história é uma produção social e política suscetível a processos de apagamento e silenciamento (Trouillot, 1995, p. 27). O letramento racial, por sua

vez, possibilita questionar essas narrativas dominantes e dar voz aos grupos historicamente marginalizados.

Nesse contexto, a construção de uma memória histórica inclusiva e cirúrgica requer o reconhecimento e a problematização das questões raciais. Como destacado por Edward Said, o conhecimento histórico é inerentemente político e deve estar ciente das relações de poder presentes em nossa sociedade (Said, 1994, p. 13). Isso implica em incluir perspectivas e histórias diversas, desafiando as estruturas de dominação e promovendo uma visão mais abrangente do passado.

A Lei 10.636/03 e as Questões Étnico-raciais na Educação

A escola, enquanto núcleo educador, desempenha uma função de suma importância para a categoria de estudantes, no qual a educação é um dos instrumentos utilizados na promoção social e cidadã, na formação do nosso caráter enquanto pessoa e nos ensina o respeito à diversidade étnico-racial. Esse conhecimento não deve ficar restrito somente aos estudantes, mas também para outras pessoas de seu convívio social.

No Brasil, as ações em prol da educação para as relações étnico-raciais estão afirmadas na Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo então presidente da república Luís Inácio Lula da Silva, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas redes de ensino público ou privado de todo o país. A lei, posteriormente alterada pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008, fez um acréscimo e incluiu sobre a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Indígena. Essa legislação destacou o debate sobre a contribuição da população afro-brasileira, africana e indígena na formação do povo brasileiro e resulta das reivindicações dos movimentos negros que há muito tempo lutavam por essa conquista.

Em 2004, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o texto “Diretrizes Curriculares Nacionais” (DCN) de educação para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como um desdobramento da supracitada, ou seja, a lei 10.639 (Brasil, 2004). Entre as providências definidas e especificadas, estão as especificidades a serem observadas na abordagem dessas temáticas:

Art.26-A- Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura Afro-Brasileira.

Parágrafo Primeiro - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Parágrafo segundo - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. (Brasil, 2004)

O artigo acima, suscita-nos questionamentos sobre que metodologias deverão ser adotadas para o cumprimento da Lei. A efetivação da referida Lei no âmbito dos sistemas de ensino pressupõe promover na sala de aula, a valorização da pluralidade cultural de forma interdisciplinar. Os conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de educação artística, de literatura e histórias brasileiras. No presente cenário educacional, o debate e as reflexões sobre a temática de ensino da cultura afro-brasileira vêm ganhando destaque, sobretudo centralizados na necessidade de reorganização do currículo para contemplar os conteúdos relacionados a essa temática. Toda essa discussão está vinculada à noção de letramento racial, já que a mera promulgação da lei não garante por parte dos professores e comunidade escolar, em geral, a aquisição e o desenvolvimento de leituras, escritas e interpretações de texto voltada para questões raciais e de negritude, inclusive à compreensão e ao uso da linguagem de forma eficaz em diferentes contextos e práticas sociais.

Tendo em vista as considerações acima mencionadas, compreende-se que a escola tem a função não só de socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade, mas também, de exercer influência na formação de valores e atitudes dos estudantes. Nesse caso, tem-se a necessidade da promoção de práticas docentes antirracistas, comprometidas com o desvelamento das personificações do racismo e das relações sociais baseadas na racialização da corporeidade negra e na naturalização da subalternização negra. Conforme Santos (2001), tratar raça, racismo e etnia no ambiente escolar não significa falar apenas

para pessoas negras. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido.

Independentemente da religião ou classe social, as pessoas negras vivenciam a experiência de serem racializadas, enfrentando o sofrimento que surge ao serem percebidas pelos outros na perspectiva estética. No final do século XIX, por exemplo, mesmo a imprensa negra no Brasil passou por processos em que promoviam anúncios de alisamento de cabelo, reforçando os critérios superficiais de discriminação racial. Esses processos de vulnerabilização são recorrentes e resultam na construção de um corpo que é objeto de sofrimento para aqueles que são racializados. O negro constituiu-se a partir de uma experiência coletiva estética de sofrimento, sendo um fenômeno que envolve subjetividades submetidas a esse sofrimento.

Mães e pais, ao terem uma filha(o), muitas vezes torcem para que a criança tenha uma pele mais clara, refletindo a construção inconsciente que persiste e atravessa as subjetividades negras, que são subjetivadas no sofrimento. Esse processo envolve a negação e a resistência em reconhecer-se como objeto. É por isso que, para além do domínio técnico das letras e palavras, o letramento racial também envolve a compreensão dos aspectos culturais, sociais e discursivos relacionados à linguagem escrita. É importante dizer que o letramento abrange tanto as habilidades básicas de alfabetização quanto a capacidade de usar a linguagem de forma crítica e reflexiva desconstruindo esses processos de vulnerabilização e racialização das pessoas.

Embora tenha-se uma legislação própria da educação para as relações étnico-raciais, uma política pública em vigor há 21 anos, ainda há desafios na atuação sobre a temática. A professora e escritora Aparecida de Jesus Ferreira (2014) aponta que é necessário que a discussão sobre letramento racial seja colocada como primordial, principalmente dentro das universidades. Na maior parte, as reflexões feitas são realizadas por um profissional que tem determinado interesse pelo assunto, seja porque participa de algum grupo ou movimento social que aborda o tema, seja por alguma experiência pessoal que o levou a conhecer mais sobre o assunto.

Na realidade, a provocação deveria partir da própria universidade ou instituição educacional, como um todo. Se todas as pessoas educadoras tivessem essa familiaridade e

compreensão da importância dessas reflexões, não precisaria nem mesmo uma disciplina específica dentro dos currículos. Por exemplo, todo e qualquer professor/a, independente do currículo, pertencente ao quadro do ensino superior ou da educação básica, teria como abordar e explicar o tema de uma forma “transdisciplinar”, como ela mesmo coloca.

O debate em torno do letramento racial crítico e suas relações com a aprendizagem e a psicanálise tem sido objeto de estudo por diversos autores que contribuem para a compreensão das complexidades desse tema. A seguir, apresentaremos um debate baseado nas contribuições de cinco autores que abordam essas questões. Vale ressaltar que os campos, embora sejam distintos, produzem clivagens capazes de descolonizar a aprendizagem não apenas no lugar ocupado pelo letramento, mas também na aplicabilidade dos dispositivos jurídicos da qual se trata esse texto.

Frantz Fanon (1952) não fala especificamente sobre letramento racial, mas destaca sua importância como forma de resistência e empoderamento das pessoas negras. Seu lugar de produção intelectual estava atrelado à luta na resistência francesa contra os nazistas de sua época. Ele partiu de uma questão para pensar sobre as identificações: “O que o negro vê quando se vê no espelho?”. Nesse sentido, o lugar da memória oculta o que ela mesmo demonstra. Isso significa que dentro de uma perspectiva do contexto brasileiro, o fato de não existir dispositivos jurídicos que regulassem a inserção dos conhecimentos e aprendizagens negras, acabou validando e fortalecendo o mito da democracia racial. Seu argumento reside numa plataforma em que o conhecimento e a conscientização sobre a própria história e identidade racial são fundamentais para a superação do racismo. Fanon afirma que "o letramento racial permite que os indivíduos negros reivindiquem sua humanidade e se afirmem no mundo" e assim enfraqueça o mito da democracia racial (Fanon, 1952). Desta maneira, o letramento racial embasado pelos dispositivos jurídicos cria resistências contra o espelhamento mnêmico de embranquecimento do negro.

Para além de Fanon, no campo da antropologia, o letramento não somente produziu resistências, mas também combate ao racismo. Embora seja de produção estadunidense, France Winddance Twine foi a primeira a publicar uma etnografia sobre o racismo cotidiano no Brasil rural após o fim da ditadura militar. Ela é uma antropóloga afro-americana que desenvolveu o conceito de "letramento racial", para buscar responder individualmente às

tensões raciais e reeducar o indivíduo em uma perspectiva antirracista. Inserida no campo dos estudos das desigualdades raciais e étnicas, Twine analisou as interseções das desigualdades raciais, de gênero e de classe em ambos os lados do Atlântico³. Assim, ela entendeu que o letramento racial tem como “[...] processos sociais micro culturais em que as hierarquias raciais são negociadas” (Twine, 2004, p. 881, tradução nossa). Isso significa dizer que os indivíduos munidos de letramento racial são capazes não só de constatar os racismos, mas também entender seus efeitos estruturais sobre suas experiências e representações.

Essas constatações e entendimentos são complementados por respostas coletivas, como a lei de cotas e outras políticas públicas. Elas se baseiam em cinco fundamentos que, segundo Silva (2021) são enumerados no que seguem: O primeiro é o reconhecimento dos privilégios conferidos pela condição de ser branco. O segundo é compreender que o racismo é um problema atual e não apenas um legado histórico, pois continua sendo legitimado e reproduzido diariamente. O terceiro é entender que as identidades raciais são construídas através de práticas sociais. O quarto é adotar uma gramática e um vocabulário racial. E o quinto é ter a capacidade de interpretar os códigos e práticas "racializadas" (Silva, 2021). Nesse sentido, tanto o letramento racial serve de resistências como também de combate e, assim, seus efeitos se desdobram nestes cinco fundamentos.

Mas e com relação ao campo educacional? Como o letramento racial contribui para uma educação libertadora? É com Achille Mbembe (2019) que o letramento racial é colocado em perspectiva. Ele não toca no cerne da questão, mas o campo educacional é colocado a partir de uma perspectiva pós-colonial. Ele destacou que o racismo estrutural está enraizado nas estruturas políticas e sociais que perpetuam a supremacia branca. Mbembe argumentou que a educação pode ser apropriada para uma maneira de reimaginar e reconstruir narrativas emancipatórias dos negros (Mbembe, 2019). Não se trata de dispensar o conhecimento europeu, mas se trata de uma confrontação. Achille Mbembe vai se distanciar criticamente dos autores anteriores, mas ele não pode pensar o que ele pensou fora desse diálogo do letramento racial.

³ Suas publicações principais incluem *Outsourcing the Womb: Race, Class and Gestational Surrogacy in a Global Market* (2015), *Geographies of Privilege* (2013) e *Girls With Guns: Firearms, Feminism and Militarism* (2012).

Em seu livro “A Crítica da Razão Negra”, ele retomou o que está presente na obra do filósofo Immanuel Kant, que é a ideia de crítica como fundamentação. Existe uma razão negra não para o letramento racial, mas para desmontar uma figura mítica negra que está ligada justamente ao corpo, ao erotismo, à dança etc. Todos esses domínios parecem não constituir algo que não diz respeito à razão. A nossa filosofia ocidental é marcada pela separação entre o corpo, as sensações e as percepções sensíveis no trabalho da razão, por isso a educação tem que partir de um avesso desse sistema.

Se continuarmos no campo educacional, podemos ver que a escola tem um papel preponderante, não apenas de transmitir conhecimentos, mas também de influenciar valores e atitudes, destacando a necessidade de práticas docentes antirracistas. Elas desmistificam o racismo e as relações sociais baseadas na racialização e subordinação da corporeidade negra, rompendo com a predominância do conhecimento eurocêntrico nos currículos escolares. Assim, o (de)uso de linguagem dentro da escola pode contribuir nas práticas docentes antirracistas. Por exemplo, o conceito de "pretoguês", criado por Lélia Gonzalez (1983, 1984, 1988) nos fornece mais subsídios didáticos para entender como no chão da sala de aula pode se apresentar questões raciais no próprio modo de falar com os alunos. A africanização do português falado no Brasil é uma forma de resistência contra o plano de branqueamento da língua imposta pelo colonizador. No entanto, essa mescla linguística também pode resultar em discriminação racial e linguística, levando ao apagamento de vozes. Um exemplo disso é o uso de termos como "framengo", influência africana, que é rotulado como incorreto pela norma linguística dominante, gerando segregação para aqueles que utilizam essa forma de língua e desconsiderando a influência africana presente em nosso idioma. (Gonzalez, 1983, 1984, 1988)

Ainda no campo educacional, Nilma Lino Gomes (2017) destaca a importância do letramento racial na formação de professores e na prática pedagógica. Para ela, é necessário promover uma educação antirracista que valorize a diversidade e combata o preconceito racial. Ela afirma que "o letramento racial na formação de professores contribui para a desconstrução de estereótipos e para a promoção de práticas educativas mais inclusivas e igualitárias" (Gomes, 2017, p. 30)

A construção da identidade de uma criança ou de um jovem, depende das relações que eles mantêm ao longo das gerações e dos grupos aos quais ela está vinculada. Seja no círculo familiar ou fora dele. Quando essas relações não se estabelecem de forma afetuosa e respeitosa, a criança ou o jovem tende a projetar uma ideia negativa sobre si mesmo. Desta forma, as obras de Nilma Lino Gomes tratam de tais questões de uma maneira muito sensível, a partir das relações entre os personagens de suas histórias e os objetos de seus estudos.

Por fim e no campo da subjetividade, Beatriz Nascimento (2021), historiadora e psicanalista, entende que dinâmicas sociais afetam a formação da identidade racial de um indivíduo e influenciam sua experiência subjetiva, isto é, suas emoções. O letramento racial vai além da mera aquisição de conhecimentos sobre questões raciais. Ela argumenta que envolve um processo de conscientização e compreensão das representações simbólicas e das fantasias raciais que estão presentes no inconsciente coletivo. Isso significa que nossas percepções, atitudes e comportamentos em relação à raça são influenciados por elementos simbólicos e fantasias inconscientes que podem ser internalizados ao longo da socialização e da história pessoal.

Neste debate, os autores apresentam diferentes perspectivas sobre o letramento racial, destacando sua importância na luta contra o racismo, na formação de identidade e na construção de práticas educativas mais inclusivas. As contribuições da psicanálise são exploradas como forma de compreender as dimensões inconscientes e simbólicas relacionadas à questão racial. O debate buscou promover reflexões e ações para promover um letramento racial crítico, emancipatório e transformador. A seguir, explicaremos três diferentes modelos de narrativas historiográficas e um relato de experiência, que servem como referências ao trabalharmos a perspectiva do Letramento Racial na educação escolar. Lembrando que, todos os aspectos abordados devem ser adaptados conforme a realidade de cada espaço e público.

Articulação entre Memória e Letramento Racial

A implementação de passos para uma educação antirracista é um elemento fundamental no combate ao racismo estrutural, à medida em que contribui para transformar não apenas cosmo percepções e modos de pensar, mas para romper paradigmas coloniais de subalternidade intelectual, produtiva e criativa de povos historicamente dominados.

Podemos trabalhar com imagens e narrativas, pinturas, rodas de conversas e uma gama de instrumentos pedagógicos a fim de elaborar as questões antirracista via letramento racial. Entretanto, por conta do espaço de publicação, neste texto, apresentaremos algumas narrativas de memória que possibilitam, a cargo da criação do professor, diferentes formas de prática pedagógica.

A intencionalidade dos exemplos que ilustram a aplicação do conceito de memória em conjunto com o letramento racial ajuda na elaboração de uma ferramenta de narrativas. Essa abordagem visa promover uma compreensão mais profunda da história e das experiências raciais, fortalecendo a consciência e o engajamento com a temática racial. Ao conectar a memória às práticas de letramento racial, é possível explorar narrativas, relatos e testemunhos que contribuam para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Vamos a primeira:

Chico Rei era um africano que foi capturado em sua terra natal e vendido como escravo para o Brasil durante o período colonial. Ele foi levado para a região de Vila Rica, em Minas Gerais, onde trabalhou nas minas de ouro. Apesar de sua condição de escravo, Chico Rei manteve a chama da esperança e a determinação de lutar por sua liberdade. Ele era conhecido por sua inteligência e habilidade como ferreiro. Com o tempo, Chico Rei conseguiu poupar dinheiro e, junto com outros escravos, começou a juntar ouro.

Usando seu conhecimento em metalurgia, Chico Rei fundiu o ouro e criou um molde para fazer uma coroa. Com a coroa pronta, ele a escondeu e passou a liderar uma comunidade de pessoas negras escravizadas que trabalhavam nas minas. Essa comunidade, conhecida como Quilombo do Ambrósio, tornou-se um refúgio para os africanos e afrodescendentes em busca de liberdade.

Chico Rei liderava o Quilombo do Ambrósio com sabedoria e estratégia, buscando preservar a cultura africana e promover a resistência contra a opressão. Ele se tornou um símbolo de esperança e inspiração para muitos.

A história de Chico Rei destaca a resiliência e a coragem dos afrodescendentes no Brasil colonial, mostrando como eles resistiam à escravidão e encontravam formas de se organizar e lutar por sua liberdade. Essa narrativa educativa pode ajudar a promover a consciência racial e a valorização da cultura e contribuições dos negros na construção do

país. Além disso, ela ressalta a importância de valorizar a diversidade e combater o racismo, fortalecendo a ideia de que todos merecem igualdade, respeito e liberdade.

No segundo exemplo e sua aplicabilidade à seguir, fizemos uma construção de memória atrelada a questão da religião e tendo viés no letramento racial. A articulação entre memória e letramento racial possui diversas aplicabilidades em termos de educação, conscientização e engajamento com a temática racial. Ao resgatar e valorizar narrativas marginalizadas, podemos ampliar a compreensão da diversidade de experiências raciais e promover uma visão mais inclusiva da história e cultura. Além disso, a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais é possibilitada através do letramento racial, permitindo questionar visões limitadas e promovendo uma perspectiva mais justa fora dos valores da branquitude.

A articulação entre memória e letramento racial fortalece a identidade e autoestima de grupos marginalizados, ao oferecer narrativas positivas, empoderadoras e potencializadoras. Essa abordagem também estimula o diálogo e a conscientização racial, criando espaços de reflexão crítica sobre desigualdades e estruturas sociais. Por fim, essa combinação enriquece a educação, tornando-a mais inclusiva e representativa, capacitando os alunos a compreenderem e valorizar a diversidade racial. A articulação entre memória e letramento racial produz, no caso abaixo, uma perspectiva de tolerância religiosa combate, portanto, o racismo religioso.

No início do século XIX, durante o período da escravidão no Brasil, nasceu uma figura lendária conhecida como “Mãe Menininha do Gantois”. Ela se tornou uma das mais respeitadas e influentes líderes religiosas no culto do candomblé, uma religião de matriz africana. Mãe Menininha⁴ nasceu em uma fazenda na Bahia e foi escravizada. Desde jovem, ela demonstrou um talento excepcional para a música e o batuque, ritmo característico dos terreiros de candomblé, umbanda, terecô. Ela aprendeu sobre a religião e as tradições africanas dos mais velhos e, eventualmente, tornou-se uma sacerdotisa.

Ao longo de sua vida, Mãe Menininha se dedicou a preservar a cultura africana e a promover a educação racial por meio da religião. Ela valorizava o poder da música e do

⁴ Para saber mais: AMADO, Jorge. Bahia de Todos os Santos: guia de ruas e mistérios. Desenhos de Carlos Bastos. 27ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 1977. ECHEVERRIA, Regina e Nóbrega, Cida. Mãe Menininha do Gantois: uma biografia. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

batuque como uma forma de resistência e expressão cultural. Mãe Menininha foi uma das pioneiras na criação de um espaço sagrado no Terreiro do Gantois, onde as tradições afro-brasileiras eram mantidas vivas e ensinadas às gerações futuras.

Ela acreditava que, por meio da música, dança e rituais religiosos, era possível reafirmar a identidade e valor dos negros, fortalecendo sua autoestima e lutando contra a opressão. Mãe Menininha inspirou muitas pessoas a se reconectarem com suas raízes africanas, rejeitando a ideia de inferioridade racial e reivindicando seu lugar de destaque na sociedade.

A história de Mãe Menininha do Gantois destaca a importância da música, do batuque e da religião como elementos fundamentais na preservação da cultura africana e na educação racial. Ela ressalta a capacidade dessas expressões artísticas e espirituais de transmitir conhecimento, promover a identidade e resistir à opressão, contribuindo para o fortalecimento da comunidade negra e a valorização de sua herança cultural.

Além das biografias de mulheres que desempenharam papéis fundamentais nas comunidades, é possível também explorar sobre memória através de outras associações. A retomada sobre o início da nossa história, também, é um dos caminhos. Saber, por exemplo, que os povos africanos já haviam construído uma longa história antes do contato com o europeu. É relevante saber como se inicia a relação Brasil e África, quais povos são trazidos do continente africano, além de detalhar de forma mais atenciosa os aspectos geográficos dessa relação. Esses são passos relevantes para a construção da nossa própria identidade. Do mesmo modo, é importante compreender que com o processo de colonização, como já nos alertava Beatriz Nascimento (2021), não foram sequestrados apenas corpos negros/pretos, mas, também, conhecimentos, ritmos, medicina, práticas religiosas, estética e tecnologias ancestrais.

Explorar o uso da literatura protagonizada e/ou produzida por pessoas negras nas escolas, trabalhar a localização territorial de forma mais atenciosa ao continente africano. Em uma das últimas atividades realizadas pelo Instituto Valdenia Menegon (IVM) – instituto educacional maranhense voltado para as questões da pluralidade, saberes ancestrais e educação antirracista – foi explorado o uso do mapa-múndi como material didático para explanação sobre as características desconhecidas de África por alunos e alunas de Ensino

Médio e, também, foi apresentado a história por trás das bonecas Abayomis, que são referências de África⁵. É necessário que os estudantes tenham noção de que nossa história não inicia e nem termina com a escravidão.

Às vezes, ao subestimar os níveis de aprendizado dos alunos e alunas, achando que temas como esses são complexos e polêmicos, acaba-se distanciando ainda mais a possibilidade de compreensão sobre si mesmo. Para abordar sobre memória e questões raciais nas escolas não é possível apenas com materiais didáticos “mirabolantes” ou datas específicas sobre determinado tema. Falar sobre a população negra para um público que é majoritariamente, negro/preto, é falar sobre seu cotidiano, sobre as relações que eles travam fora da escola. É orientá-los a pensar mais sobre o que está ao seu redor – em seu círculo.

Outro aspecto possível, é estimular a curiosidade sobre o lugar de origem, qual o espaço geográfico que ele ocupa. Quem é seu círculo familiar e quais os papéis que cada familiar desempenha. Através de perguntas como: “O que levou os seus descendentes a estarem aqui nesta cidade/estado/país?”. Como chegaram aqui? A partir desses questionamentos, estimularemos a percepção crítica de cada um de nossos estudantes.

No contexto da educação básica, algumas das sugestões acima foram trabalhadas nas chamadas Eletivas de Base - componente curricular do novo Ensino Médio em uma escola pública no interior do Maranhão. A partir das eletivas de bases, que são componentes curriculares que compõem a parte diversificada do currículo do Novo Ensino Médio, a professora Lígia Alves teve autonomia para explorar diferentes temáticas, mas que se relacionavam com seu componente curricular da chamada Formação Geral Básica, no caso, o Inglês.

Através das Eletivas, foi possível construir um processo de Letramento Racial entre os estudantes. Uma das eletivas ministradas teve como título “Letramento racial: meus passos vêm de longe”. A disciplina teve como finalidade contribuir com o acesso às informações sobre a temática e proporcionar a eles um conhecimento mais detalhado em relação a esse tema, que muitas vezes é tratado e trabalhado de maneira muito superficial, esse trabalho também visa proporcionar a cada educando o conhecimento de que o racismo pode ocorrer

⁵ Disponível em: <https://institutovaldeniamenegon.com/>. Acessado em 30/05/2023

em diversas esferas sociais e de diferentes formas, seja ela por cor, religião, origem, pela idade ou até mesmo por alguma deficiência, tanto física quanto intelectual.

Entre as reflexões feitas, muitas delas foram relacionadas com o aspecto da memória, aspecto imprescindível ao tratar a educação para as relações étnico-raciais. Alguns temas abordados foram: a história dos povos egípcios (reinos africanos, entre outras curiosidades); diversidade étnica e cultural do povo brasileiro; conceitos como raça, racismo e etnia; os conceitos de patrimônio cultural, oralidade e memória; as manifestações religiosas e tradições de origens afro-brasileiras; produção de árvore genealógica de suas famílias; biografias de referências negras brasileiras e estrangeiras importantes para as conquistas dos povos negros.

O trabalho com o letramento racial no espaço escolar parece algo distante, mas não é. Para trabalhar com letramento racial, é preciso agir em torno de questões pontuais, mas que precisam ter ações. Seja através da literatura - escrita ou protagonizada por pessoas negras, de forma positiva e não apenas pela perspectiva de violências geradas pelo racismo; discutir nomenclaturas que gerem dúvidas; abordar o tema de uma forma que não constrange ou minimize as pessoas negras daquele espaço.

Portanto, para envolver esses aspectos de que as narrativas africanas não são apenas a escravidão, terminamos com um exemplo a seguir sobre batuques africanos. Eles foram muito utilizados tanto no Brasil como em Angola. Chinua Achebe (2009), no livro “O Mundo se Despedaça”, usou esse elemento em seu romance contra a discriminação racial conforme relato abaixo:

Enquanto ele caminhava por uma rua no bairro da Tijuca, localizado na zona norte do Rio de Janeiro, Brasil, deparou-se com um cartaz que instantaneamente atraiu a atenção dele. Fixado nas pilastras de sustentação de um viaduto, ao lado de vários outros que divulgavam eventos nos subúrbios cariocas, estava o anúncio de uma festa. Prometia-se uma noite inteira de cerveja, ao som dos DJs que se revezariam nas picapes enquanto as pessoas dançassem. Embora essas promessas fossem sempre interessantes, não foi isso que capturou totalmente os olhos dele. Antes de tudo, o que mais me instigou foi o nome da equipe responsável por organizar aquela versão contemporânea das festas de Baco: “Esse batuque é funk”.

Ao som dos tambores africanos no Brasil durante o período da escravidão, o termo "bataque" carrega consigo uma carga histórica significativa. Essa palavra tem sido utilizada para descrever uma variedade de práticas culturais e expressões artísticas ao longo dos séculos.

No século XVII, o padre capuchinho João António Cavazzi de Montecuccolo usou o termo "bataque" para descrever os hábitos e costumes dos reinos do Congo, Angola e Matamba. Nessa época, o bataque referia-se principalmente às danças e rituais realizados nessas regiões africanas, frequentemente acompanhados pelo som dos tambores.

No século XIX, o termo "bataque" tornou-se mais difundido e passou a ser utilizado no Brasil para descrever as danças realizadas pelos africanos, especialmente durante as festas religiosas e celebrações culturais. Nessas ocasiões, os tambores desempenhavam um papel central, proporcionando ritmo, alegria e energia às danças.

A apropriação do termo "bataque" pela equipe de som responsável pela promoção de festas no subúrbio carioca revela uma característica duradoura da palavra: sua capacidade de definir algo que é nomeado e unificar seu uso ao longo do tempo. Essa longevidade persiste porque ainda permite estabelecer uma associação com algo que é descrito como "som de preto / de favelado / mas quando toca / ninguém fica parado". No entanto, a sobrevivência da palavra no século XXI não esconde sua incapacidade de trazer clareza para aquilo que se pretende designar.

"Aquele bataque" não é qualquer um; é o bataque do funk, o da música eletrônica carioca nascida nas favelas. Os organizadores de eventos urbanos no Rio de Janeiro perceberam a necessidade de uma segunda definição agregadora de esclarecimento ao termo "esse bataque", a fim explicarem com maior objetividade. Essa adição de uma nova definição buscou proporcionar uma explicação mais precisa e específica do estilo musical e cultural que será apresentado na festa.

Ao mencionar "Esse bataque é funk" como o nome da equipe responsável pela festa contemporânea, o cartaz parece estabelecer uma conexão entre a tradição do bataque africano e o gênero musical brasileiro conhecido como funk. Essa fusão de elementos culturais distintos pode sugerir uma abordagem inovadora e criativa na organização da festa, buscando celebrar tanto a herança africana quanto a cultura urbana brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, é um passo essencial, mas é preciso ir além. É fundamental valorizar a presença e a cultura não branca tanto no corpo docente quanto no discente, bem como, repensar os currículos escolares eurocêntricos. Nesse contexto, a proposta do artigo é discutir táticas específicas para promover o letramento racial na sala de aula do Ensino Médio, por meio da compreensão da ideia de memória. Reconhecendo a multiplicidade de saberes necessários para abordar questões raciais, o texto se apoia em uma abordagem teórica multidisciplinar que inclui a história, a psicanálise, a linguística e estudos sobre letramento racial.

Destaca-se a importância de desenvolver sensibilidades simbólicas nos educadores e na comunidade escolar, a fim de promover uma educação emancipadora que valorize a diversidade cultural e promova o diálogo entre diferentes perspectivas de mundo. O letramento, segundo Neide Almeida, vai além da compreensão da língua e envolve também a compreensão de comportamentos e dinâmicas que se estabelecem por meio da leitura e escrita, influenciando a identificação e o sentimento de pertencimento dos sujeitos.

A falta desse letramento pode resultar em narrativas históricas distorcidas e excludentes, que silenciam as vozes e experiências das minorias raciais. Portanto, é fundamental incluir perspectivas diversas e desafiar as estruturas de dominação para construir uma memória histórica inclusiva e precisa.

No Brasil, a Lei 10.639/03 representa um avanço no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e posteriormente a Lei 11.645/08 incluiu também a história e cultura indígena. Essas leis exigem a abordagem desses conteúdos em todo o currículo escolar. No entanto, a efetivação dessas leis requer mais do que sua mera promulgação. É necessário promover práticas docentes antirracistas, desvelando as manifestações do racismo e trabalhando pela desnaturalização da subalternização negra.

Os exemplos históricos apresentados demonstraram a aplicação do conceito de memória em conjunto com o letramento racial e o cumprimento das leis. A intenção dessas narrativas é promover uma compreensão mais profunda da história e das experiências raciais, fortalecendo a consciência e o engajamento com a temática racial. Ao conectar a

memória às práticas de letramento racial, é possível explorar narrativas, relatos e testemunhos que contribuam para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Essas narrativas históricas podem ser trabalhadas em sala de aula para promover o letramento racial, a consciência histórica e a valorização da diversidade racial. Além disso, ao resgatar e valorizar narrativas marginalizadas, é possível ampliar a compreensão da diversidade de experiências raciais e promover uma visão mais inclusiva da história e cultura.

REFERÊNCIAS

- ACHEBE, Chinua. **O mundo se despedaça**. Tradução de Vera Queiroz da Costa e Silva. Introdução e glossário de Alberto da Costa e Silva. São Paulo: TAG/Companhia das Letras, 2009.
- ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- BAQUAQUA, Mahommah Gardo. **Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua**, um Nativo de ZOOGOO, no interior da África. São Paulo, Editora Uirapuru, 2017 [1854].
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em 30 de maio de 2023.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1952.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico**: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. Revista da ABPN. v. 6, n. 14 • jul. – out. 2014, p. 236-263. Disponível em:
<https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/TEORIA-RACIAL-CR%C3%8DTICA-E-LETRAMENTO-RACIAL-CR%C3%8DTICO.pdf>. Acesso em 29 de janeiro de 2024.
- GOMES, Nilma Lino. **Além do preconceito racial**: a educação antirracista como caminho para a equidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. **De Palmares às escolas de samba, estamos aí**. Mulherio, 2(5), p. 3. 1982.
- GONZALEZ, Lélia. **“Racismo e sexismo na cultura brasileira”**. Ciências Sociais Hoje, 2, 223-244. 1983.
- GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, 92/93, 69-82. 1988. <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HENRY, Annette. **Literacy and Racial Justice: The Politics of Learning after Brown v. Board of Education**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, v. 38, p. 34-47, 2019.

MENEGON, Valdenia. **Pensar o letramento racial como caminho para a escola antirracista**. Instituto Valdenia Menegon (site). Caxias-MA, 28 de março de 2023. Disponível em: <https://institutovaldeniamenegon.com/pensar-o-letramento-racial-como-caminho-para-uma-escola-antirracista/>. Acesso em 30/05/2023.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2021 p. 35.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

SAID, Edward W. **Culture and Imperialism**. New York: Vintage Books, 1994.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SILVA, Marcos Fabrício Lopes da. **Boletim**, Universidade Federal de Minas, n. 2081, ano 46, 18 nov. 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/educacao/2081/educacao-e-l...> Acesso em: 8 nov. 2021.

SOARES, Magda Becker, (1998). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silencing the Past: Power and the Production of History**. Boston: Beacon Press, 1995.

TWINE, F. w. A white side of black Britain: The concept of racial literacy. *Ethnic and Racial Studies*, n. 6, p. 878-907, 2004.

Recebido em: Maio/2023.

Aprovado em: Dezembro/2023.

O ser mais freiriano e suas perspectivas ontológicas: implicações no ser docente

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo*, Carlos Ângelo de Meneses Sousa**

Resumo

O artigo visa apresentar as implicações do ser mais freiriano e suas perspectivas ontológicas no ser docente. Com base em uma pesquisa bibliográfica em obras de Paulo Freire e em publicações de especialistas afins à temática, constatamos que a perspectiva ontológica freiriana do ser mais tem implicações na docência. Propõe-se, por meio de uma revisão bibliográfica e da dialogia entre autores, ideias e conceituações, um debate sobre a envergadura teórico-epistêmica do ser mais freiriano, considerando-se a possibilidade de sua compreensão como fundamento ontológico do ser docente, compreendendo diferentes dimensões que permeiam a formação do profissional que atua no âmbito da educação. Espera-se, com este estudo, o resgate e a continuidade das proposições freirianas ao ser docente, a partir da sua vocação do ser mais.

Palavras-chave: ser docente; ser mais freiriano; ontologia.

Freirian being more and its ontological perspectives: implications on being a teacher

Abstract

The article aims to present the implications of Freire's being more ontological perspective on teaching. Based on a bibliographic research in Paulo Freire's works and in publications of specialists related to the theme, we found that the Freirian ontological perspective of being more has implications in teaching. By means of a bibliographic review and dialogue among authors, ideas, and conceptualizations, a debate on the theoretical-epistemic scope of Freire's being more is proposed, considering the possibility of its understanding as an ontological foundation of being a teacher, including different dimensions that permeate the formation of the professional who works in the field of education. With this study, we hope to rescue and continue the Freirian propositions about being a teacher, based on his vocation to be more.

Keywords: being a teacher; being more Freirean; ontology.

El ser más freiriano y sus perspectivas ontológicas: implicaciones en el ser docente

Resumen

El artículo tiene como objetivo presentar las implicaciones de la perspectiva ontológica freireana del ser más en la enseñanza. A partir de una investigación bibliográfica en obras de Paulo Freire y en publicaciones de especialistas relacionadas con el tema, encontramos que la perspectiva ontológica freiriana del ser más tiene implicaciones en la enseñanza. A través de una revisión bibliográfica y del diálogo entre autores, ideas y conceptos, se propone un debate sobre el alcance teórico y epistémico del ser más de Freire, considerando la posibilidad de su comprensión como fundamento ontológico del ser docente, incluyendo diferentes dimensiones que permean la formación de los profesionales que actúan en la educación. Con este estudio, se espera el rescate y continuidad de las proposiciones freirianas al ser docente, desde su vocación de ser más.

Palabras clave: ser docente; ser más freiriano; ontología.

* Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Pós-Doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação - Universidade Católica de Brasília (UCB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334>
E-mail: gcca99@mail.com.

** Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), com estudos na Universität Bonn (Alemanha). Pós-Doutorado na Universidade de Lisboa (Portugal). Professor Permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação - Universidade Católica de Brasília (UCB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9228-3420> . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1313028025195912>
E-mail: carlosangelos@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Quais são os fundamentos que perfazem o ser docente? Esta é uma pergunta geradora que perpassa a formação e a experiência de profissionais que atuam na educação todos os dias. De igual modo, esse questionamento inicial carrega consigo variáveis de contexto, temporalidade, recursos, infraestrutura, investimentos, aspectos individuais e coletivos, dentre outras questões que se somam à formulação de uma resposta à constituição do ser docente.

Em continuidade a essa pergunta geradora, é possível adicionarmos perspectivas de sua compreensão como questionamento e, também, buscarmos especificidades que a sustentam como tal. O ser docente possui, de imediato, ao menos dois direcionamentos de sua compreensão: o ontológico e o profissional.

No que se refere ao estofo profissional de definição da identidade docente, encontramos estudos que vão ao encontro desta temática em específico. O trabalho compreendido como função social e agente transformador da realidade é uma das principais formas que encontramos para a estruturação do argumento sobre o ser docente e sua relação com o trabalho, tal como tratado por autores como Saviani e Duarte (2010) e Peixoto (2016), que abrem possibilidades de questionamento da relação entre trabalho e ser docente que vão dos fundamentos ontológicos aos aspectos econômicos, culturais e históricos de sua identidade profissional.

Por outro lado, é possível também angariarmos elementos para um debate envolvendo o ser docente em uma perspectiva de diálogo mais profundo entre identidade e ontologia. Esse argumento é encontrado, por exemplo, em obras de Pimenta (1998), Moreira (2017), Moraes (2018) e Duarte (2012) que, de formas diferenciadas, relacionam fundamentos ontológico-existenciais ao estofo epistemológico e teórico da prática pedagógica e formação docente.

Ao encontro dessas duas possibilidades de se pensar o ser docente, há, neste artigo, a proposição de trabalhá-las em consonância com suas diferenciações e aproximações teórico-metodológicas. O ser docente, em sentido amplo, alcança a profundidade epistemológica tanto quanto se possa questionar a natureza da formação, identidade e atuação dos(as) professores(as). Em sentido restrito, também possibilita que sejam visualizadas imersões de recortes, temas e aplicações de sua compreensão nas ciências da educação e suas especificidades.

Consideramos que o debate envolvendo o ser docente possui, em si mesmo, o fim que fundamenta. Compreender o sentido e propósito a partir do ser docente permeia questões que remetem à identidade, ao trabalho e à formação desses profissionais. A ontologia como pilar deste debate, contribui para o seu aprofundamento, problematização e alcance de resultados, e para compreensões sobre a complexidade da formação e identidade docente.

No que se refere à educação, o ser docente abrange todas as suas nuances e sua complexidade, contemplando desde a educação formal, por meio das etapas e modalidades de ensino e ensino superior, até as outras formas de produção, aquisição e difusão do conhecimento. Como epistemologia da prática, ou seja, em relação ao debate teórico e metodológico da atuação profissional na educação, inquirir e encontrar respostas ao propósito docente vai ao encontro das diferentes temáticas que compõem a complexidade da educação.

Propomos diferentes formas de problematização a respeito do ser docente, considerando sua realização com o trabalho, formação e identidade dos professores(as) em sua atuação na educação, seja na Educação Básica, no Ensino Superior e em outras possibilidades de estudo envolvendo o processo de ensino e aprendizagem.

Tendo a questão do ser docente posta, torna-se possível a estruturação das vias teórico-metodológicas de proposição de seu aprofundamento. Considerando-se autores da filosofia como Martin Heidegger e Jean-Paul Sartre, almeja-se, dentre outros objetivos secundários, uma caracterização ontológica do ser docente atrelado à prática pedagógica por meio das contribuições de Paulo Freire e demais obras e discussões que possuam a questão ontológica da formação docente como seu ponto de partida e chegada.

Três são os momentos do debate proposto neste artigo que acompanham o seu desenvolvimento: fundamentos ontológicos que subjazem o ser docente; o ser mais freiriano; o ser docente e sua identidade profissional e o trabalho em sua relação com o ser docente.

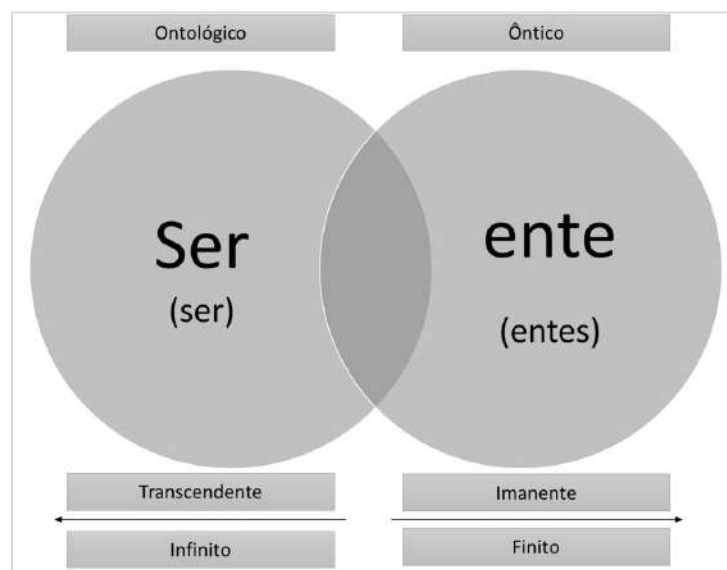
Fundamentos ontológicos que subjazem ao ser docente

O referencial teórico que perfaz o debate ontológico é amplo e complexo, remontando aos idos de escritos do fundador da fenomenologia Edmund Husserl (1859-1938) em obras como *Logische Untersuchungen. Erster Teil: Prolegomena zur reinen Logik* (Investigações Lógicas, Vol. 1) , de 1900; *Logische Untersuchungen. Zweiter Teil: Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis* (Investigações Lógicas, Vol. 2), de 1901; *Die Idee*

der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen (A Ideia de Fenomenologia), de 1907 e, por fim, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. (Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica), de 1913. Nessas obras havia a formulação, com algumas variações, do método fenomenológico estruturado a partir da epoché, com vista ao alcance da transcendentalidade da consciência.

As investigações efetuadas por Husserl influenciaram toda uma geração de pensadores, especialmente na primeira metade do século XX (Bicudo, 1994; Ales Bello, 2006; Cerbone, 2012). Na Figura 1, observa-se, em síntese, o impacto da fenomenologia e do método fenomenológico. À esquerda, há a fundamentação secular do Ser, compreendido como o campo ontológico, do sentido e transcendência. Por vezes, o ser, tal como representado, está atrelado a significações máximas de abstração ou distanciamento da materialidade ou concretude, a uma deidade, ou a diferentes representações e tradições religiosas.

Figura 1 – Relação entre o Ser e o ente



Fonte: elaborada pelos autores (2022).

À direita se encontra a representação do ente e sua inevitável, esperada, buscada e inexorável ligação e correlação com o (S)er. Novamente, em linhas gerais, temos a possibilidade de qualquer coisa, seja material ou imaterial, possuir o seu sentido, o seu ser. Ao encontro da ideia de Ser, na forma absoluta, há tanto o ser, a essência, do ente em si mesmo, quanto a possibilidade de se idealizar o apanhado de todo o sentido a tudo que existe, novamente correlacionado à ideia de um sentido que beira o absoluto: o Ser com “S” maiúsculo, utilizado com frequência por diferentes fenomenólogos.

Para além desses fundamentos, no que concerne à ontologia fenomenológica, temos as diferentes formas que as proposições fenomenológicas husserlianas obtiveram com seus seguidores, discípulos ou autores que, de alguma maneira, deram continuidade a seus questionamentos, tais como Martin Heidegger (1889-1976), Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e Jean-Paul Sartre (1905-1980). Cada um desses autores, a partir de suas contribuições e reflexões, formularam posicionamentos e postulados próprios à ontologia. Para Heidegger, em sua formulação própria da ontologia fenomenológica, temos que:

A fenomenologia é a via de acesso e o modo de comprovação para se determinar o que deve constituir tema da ontologia. Ontologia só é possível como fenomenologia. O conceito fenomenológico de fenômeno propõe, como o que se mostra, o ser dos entes, o seu sentido, suas modificações e derivados. Pois, o mostrar-se não é um mostrar-se qualquer e, muito menos, uma manifestação. O ser dos entes nunca pode ser uma “atrás” da qual esteja outra coisa “que não se manifesta” (Heidegger, 2008, p. 75).

Nas proposições de Merleau-Ponty (2011), observa-se uma aproximação com o debate de Husserl sobre as essências. O diferencial, neste caso, é a afirmação prévia de que tal movimento deve se pautar a partir da facticidade do mundo, ou seja, mesmo que o ser humano possua o seu status ontológico como elo e abertura ao transcendente, é no mundo finito e fático que devem ser provocadas as reflexões atinentes à ontologia fenomenológica:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade". É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico (Merleau-Ponty, 2011, p. I).

Pode-se considerar, por exemplo, a primazia do ente humano como sendo a emanção da diferenciação ontológica com os demais entes do e no mundo, tal como fundamentado por Heidegger em sua ideia de Dasein, ou seja, o ser-aí. O posicionamento da existência, a partir desse protagonismo e fundamento ôntico-ontológico, está presente em diferentes formulações do autor alemão, e é utilizada como referência em debates didático-pedagógicos no que diz respeito à essência do mundo habitado, percebido e transformado pelos seres humanos.

Para Heidegger (2008, p. 75): “A fenomenologia é a via de acesso e o modo de comprovação para se determinar o que deve constituir tema da ontologia. Ontologia só é

possível como fenomenologia”. Em outras palavras, há uma relação direta da essência dos entes em seu manifestar-se por meio deste ente, sendo a essência, e o ser o momento em que o ente, a porção ôntica do mundo, evidencia-se em seu sentido de ser: “O ser dos entes nunca pode ser uma “atrás” da qual esteja outra coisa “que não se manifesta” (p. 75).

Como será apresentado adiante neste estudo, a ideia do Dasein de Heidegger se aproxima do que é defendido por Freire, quando o educador brasileiro argumenta: “Ademais, é o homem, e somente ele, capaz de transcender” (Freire, 2022, p. 55-56). Portanto, o ser-aí é o ente do sujeito em seu existir, um ente que possui como o seu ser questionar e des-velar o ser dos demais entes do e no mundo.

O ser-aí, tradução direta de Dasein (da = aí, sein = ser), possui o significado temporal e espacial da existência em sua (in)finitude. Também é o ser-aí, e por meio de suas relações e significações com tudo que lhe está ao redor e consigo próprio que, fenomenologicamente, considera-se o mundo, como totalidade das vivências e do devir existencial do ser-aí. O ser-aí, fenomenologicamente, localiza-se na fresta ôntico-ontológica, como ponte entre o finito e infinito, eventualmente chamado também de diferença ontológica, pois é a partir do ser-aí que o ser dos entes se torna possível e passível de percepção, experiência, inquirição e até mesmo compreensão.

Dois variações do ser-aí heideggeriano são comumente encontradas em outros autores e debates fenomenológicos: o Ser-em e o Ser-no-mundo – no segundo caso, com presença em escritos freirianos por meio da obra de Sartre. Ser-em é uma das variações do ser-aí heideggeriano. Como principal característica, o ser-em possui a variabilidade dos sentidos da existência como sua maior significação. O em que prossegue ao ser da expressão vai ao encontro dos estares do ser-aí, a todo momento e em todos os lugares. Em síntese, o ser-em abre-se em sentido tal como as infinitas possibilidades de ser, estar, desejar, sentir, saber e fazer que o ser-aí possui.

O ser-no-mundo se refere à relação entre o ser-aí com o mundo. Esse mundo conceituado por Heidegger está diretamente ligado a todas as ações, pensamentos, emoções, sentimentos, vivências, significações, contradições e demais formas de se estar, ser e viver a partir da tríade fenomenológica formada pelo eu (o próprio ser-aí), o(s) outro(s) (que eventualmente formam a alteridade e coletividade na e da qual o ser-aí faz ou não parte) e o

mundo, na junção, intersecção e justaposição das duas outras, juntamente com a materialidade e imaterialidade de todo o devir da existência.

Em outra obra, Heidegger (2008, p. 48) amplia e deixa mais clara a sua definição de ontologia fenomenológica a partir do ente humano, o ser-aí que estrutura todo o seu olhar ontológico: “Chamamos existência ao próprio ser com o qual a presença pode relacionar-se dessa ou daquela maneira e com o qual ela sempre se relaciona de alguma maneira”. A importância da confluência espacial-temporal-existencial da fenomenologia heideggeriana se assemelha, em diferentes aspectos, às formulações elaboradas por Merleau-Ponty(2011).

Em diálogos possíveis, e estabelecidos com o Dasein heideggeriano, Sartre (2008) enfatiza o poderio ontológico, histórico e epistemológicos desse fundamento da fenomenologia. No caso do autor francês, o que observamos é uma abertura singular para o ente humano, no sentido de sua presença, influência e, também, possibilidade de compreender (e, como diria Heidegger, fundar) o próprio mundo que habita como ser-no-mundo

Como “seres das lonjuras”, somos livres para significar o mundo, vivê-lo, aprendê-lo e apreendê-lo, se partirmos, por exemplo, da educação pela perspectiva existencialista encontrada em Akkari, Mesquida e Valença (2003). Nossa liberdade, a partir dessas considerações, é estar em contato inerente e irrefutável com o mundo e nossa própria natureza e realidade. Somos livres para nos fundarmos em significação e próprio sentido para a existência na relação Em-si e Para-si, como explica Sartre (2008, p. 545).

A liberdade do devir-vida se dá no (in) finito da existência como realidade humana. Novamente temos o cotidiano como fenomenicidade de tornar-se extraordinário e único, narrando-os como grafias, estares e estados do ser na facticidade: “Para que o mais banal dos acontecimentos se torne uma aventura, é preciso e basta que nos ponhamos a narrá-lo.” (Sartre, 2015, p. 50). Muito do que é trabalhado por filósofos fenomenólogos e existencialistas é justamente transpor a barreira do narrado para a experiência, em similaridade do que é colocado. No sentido sartreano, portanto, temos que: “[...] um homem é sempre um narrador de histórias, vive rodeado por suas histórias e pelas histórias dos outros, vê tudo o que lhe acontece através delas; e procura viver sua vida como se a narrasse. Mas é preciso escolher: viver ou narrar” (Sartre, 2015, p. 50).

O ser mais freiriano

Abaixo dos trópicos, Paulo Freire se insere nessa reflexão filosófica e antropológica como um dos mais conhecidos pensadores da educação mundial, a partir de sua vasta obra e igualmente inserção em diferentes realidades, como a do Brasil, Chile, Suíça, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau entre outros, além de ter sido um professor convidado em várias universidades do mundo.

Freire (1981, 2007, 2022) apresenta em sua concepção de ser humano a distinção antropológica entre uma adaptação ao mundo e uma inserção no mundo. No primeiro caso, o ser humano se movimenta no sentido de responder, adaptar o seu corpo e relações às condições históricas, materiais, geoclimáticas, entre outras, para poder se desenvolver enquanto ser. No segundo caso, isto é, de inserção no mundo, há um processo de se colocar, posicionar diante da realidade que o envolve, acentuando o fato de que ele “não apenas está no mundo, mas com o mundo”, e explica que “Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, 2022, p. 56).

A realidade do mundo está aberta a esses movimentos de adaptação ao mundo e intervenção nele. Neste segundo movimento, o ser humano realiza uma dupla ação de construção de si e do meio que o envolve, do mundo no qual está e o transforma, não apenas se adaptando e sendo passivo aos imperativos da realidade objetiva do mundo. Como seres inacabados, somos constantemente incitados, no mundo, a uma busca permanente dessa humanização nas relações entre nós mesmos e o mundo.

Nesse sentido, enquanto ser de relações humanas e com o mundo, para fortalecer a sua constituição enquanto tal, o ser humano se relaciona no mundo e com o mundo de uma forma singular, puramente humana. Suas interações possuem necessariamente dimensões de pluralidade, transcendência, criatividade e temporalidade (Freire, 2022), sob o risco de não o distinguir de uma esfera meramente animal, que embora, também o constitua, indubitavelmente não o basta e não o revela em sua vocação ontológica: ele é vocacionado a ser mais.

Nessa busca humana de ser mais, existe uma pluralidade que caracteriza suas relações com o mundo diante das respostas, não padronizadas, que é solicitado a dar ante a variedade de seus desafios. Freire (2022) assevera que essa pluralidade se encontra tanto face aos

desafios do contexto, quanto na necessidade de reinvenção, inclusive frente a um mesmo desafio. O ser humano se desafia, se testa, age, cria consciência diante do desafio. Em suas palavras, “Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade” (Freire, 2022, p.56).

Outras características do ser mais freiriano são a criatividade e criticidade, pois o ser humano é desafiado a capturar os dados objetivos da realidade e suas inter-relações – não de uma forma fixa, dada, acabada, reflexa, mas de forma reflexiva (Freire, 2022), com possibilidade de alteração, transformação com aprimoramento de si e do mundo, concomitantemente a suas relações em geral.

A perspectiva antropológica freiriana possui um acento no ser humano contextualizado na realidade do mundo e em relação com os outros. Nessa circunstância em que se dá o apelo ao ser mais, há o risco de desumanização que é contrário ao ser mais freiriano. No seu clássico “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1981) adverte para o fato de que na relação opressor e oprimido, na qual há uma mão dupla de negação do ser mais, há de se superar essa relação de negação da vocação ontológica, pois se gera uma desumanização de ambos. Tais relações são marcadas pela alienação de si e da realidade que demanda mudança, transformação. Para tanto está em jogo a liberdade humana e, concomitantemente, a sua responsabilidade de conquistá-la, pois liberdade não é uma doação e requer busca, decisão pessoal e coletiva, enquanto classe social.

Por sermos seres inconclusos, tendo em vista superar essa relação que nega o ser mais humano tanto no opressor quanto no oprimido, Freire (1981) enfatiza a imperiosa e intransferível condição de se retomar o ser mais, negado nessa relação alienante. Assim, há de se tomar nas mãos a sua história, o que implica reconhecer criticamente a razão da situação e, a partir desse reconhecimento, encetar uma ação transformadora, com a finalidade de se instaurar outra realidade. Nisso reside a luta pelo ser mais.

A busca do ser mais de todos é condição necessária para uma sociedade na qual as relações não se pautem na violência, pois ao negar, obstaculizar ao ser humano o papel de sujeito de sua história, de sua busca no contexto da existência no mundo, há uma violência na coisificação, tornando-o objeto, alienando-o de suas decisões e responsabilidade, transferindo-as indevidamente a outros.

Freire (1981) adverte, no entanto, que sendo a vocação histórica do ser humano o ser mais, ela pode ser negada, contraditada pela desumanização presente na história. Diante dessa possibilidade e, infelizmente, constatável realidade de negação do ser mais na história do mundo, o movimento de busca do ser mais, “só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens” e diante de sua negação, ela “deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar” (Freire, 1981, p. 179).

Para Freire, o ato de educar, a práxis docente deve ser e promover essa vocação ao ser mais freiriano de forma que na mundanidade e transcendentalidade (TV PUC-SP, 1997), características que também constituem essa vocação, o educador(a) assuma, segundo Freire (2007, p.25) o “compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem”. Nessa perspectiva, reflete-se a seguir sobre as relações entre o ser docente, a identidade profissional e o ser mais.

Ser docente pela sua identidade profissional

A identidade profissional docente está intimamente ligada com a ontologia de sua atividade pedagógica. O trabalho, como imperativo da composição ontológico-existencial do professor, perpassa os caminhos de sua constituição como pessoa, como um ser que habita, percebe e transforma o seu mundo ao redor, que está-no-mundo, tal como fundamentado por diferentes filósofos da fenomenologia como método.

Vocação, propósito, formação e identidade compõem camadas e perspectivas do fundamento ontológico do ser docente. Diferentes autores e trabalhos vão ao encontro de tais ideias, como, por exemplo, Candau (1997), Loughran e Russell (1997), Sockett (2008), Pimenta (1998, 2003), André (2010), Imbernón (2011), Gatti (2014), Tirri, Moran e Menon Mariano (2016) e Pinheiro, Silva e Melo (2021). De acordo com André (2010, p. 176): “O processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes” (André, 2010, p. 176).

Em continuidade a esse ponto de partida, a autora afirma que: “Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula” (André, 2010, p. 176). A complexidade da composição ontológica

da identidade docente é formulada por Pimenta (1998, p.7), que exemplifica alguns desses questionamentos a partir da realidade, história de vida e contexto nos quais esses docentes estão inseridos, “ Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”.

Pode-se, por exemplo, utilizar um parâmetro epistêmico-filosófico da profissão e identidade docente para se reafirmar tal posição ontológica da prática pedagógica: “Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, Tornar-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado” (Nóvoa, 2019, p. 6). E o autor complementa: “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (p. 6).

Ainda de acordo com o autor português, essa constituição da identidade docente pode ser dividida em três momentos: a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada. Para o autor, essa posição tripartite possui “como pano de fundo a necessidade de repensar a profissão de professor à luz dos desafios atuais, face ao fim do modelo escolar e ao princípio de um novo tempo para o ensino e a educação” (Nóvoa, 2019, p. 8). Este novo tempo se daria por meio da superação de concepções fechadas da identidade docente, ou seja, uma abertura à diferenciação, profundidade e complexidade do sentido da atuação profissional na prática pedagógica.

Ao se ampliar as possibilidades de definição e alcance da identidade docente, surgem aberturas para dimensões que permitem o seu aprofundamento como reflexão, realidade e percurso formativo profissional e pessoal, conforme Marcelo (2009).

O autor complementa tais ideias sobre o eu e identidade docente em diferentes conjuntos de experiências. É importante colocar em relevo o fator ontológico-existencial de tais variabilidades experienciais, ou seja, a maneira como se é parte do mundo evidencia, de igual modo, uma via de mão dupla nessa interação e nas vivências (Marcelo, 2009).

Por fim, tal como defendido por Nascimento (2007), na identidade docente há dimensões que irão ao encontro das experiências formuladas por Marcelo (2009). Essas dimensões possuem como características desde aspectos culturais até os representacionais da expectativa da formação inicial à realidade da prática pedagógica como experiência do trabalho

como prática na educação. Em outras palavras, tem-se diferentes projetos atinentes à identidade docente.

Diferente dos estudos efetuados por autores como Damon, Menon e Bronk (2003), Riter, Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) e Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), é possível, também, adicionarmos as contribuições epistemológicas e metodológicas do ser docente a partir dos projetos pessoais, acadêmicos e profissional que estes sujeitos estabelecem para si, tal como fundamentado por Pinheiro, Silva e Melo (2021, p. 70): “Estudar os projetos de vida docentes torna-se uma vertente importante para adentrar no processo de constituição identitária pessoal e profissional de educadores”.

Em um exercício epistêmico-ontológico de correlação ao debate proposto, pode-se afirmar a conjunção da projeção da vida por múltiplos projetos ao ser do docente em seu acontecer – o “em” defendido, por exemplo, por Heidegger(2008). Se “Os projetos de vida compreendem uma força psicológica, por meio de uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é significativo para si e, ao mesmo tempo, possui a dimensão de impacto para além de si.” (Pinheiro; Silva; Melo, 2021, p. 70) então, há o devir da existência pelas escolhas e desenvolturas que tais decisões possam vir a estabelecer na vida dessas pessoas, já que:

A identidade docente como projeto e devir do acontecer se complexifica, torna-se um desafio às escolhas e à composição identitária desses profissionais, tornando-se “um processo complexo que envolve tentativas, reflexão, ajustes, mais tentativas, mais reflexões” (Pinheiro; Silva; Melo, 2021, p. 70). A continuidade, atualização e persistência no questionamento sobre o ser docente se mostra, deste modo, a via pela qual a possibilidade de sua compreensão se torna imprescindível aos sujeitos ligados pelo seu trabalho à educação.

O ser mais freiriano na docência se constitui na proporção e na medida em que o ser humano que assume o ser docente não nega a sua vocação ontológica de ser mais e, na consciência de sua incompletude, busca-a na relação com o mundo. Nesse caso, o mundo se apresenta diretamente nos espaços de exercício dessa busca na realidade da ação docente. As dimensões da criatividade e criticidade, anteriormente apresentadas, devem ser acentuadas, especialmente nas realidades de negação dessa vocação, em processos de desumanização, tanto nas macroestruturas sociais, quanto nas microrrelações sociais dos espaços escolares, por exemplo. Maldonado-Torres (2007) alerta que sobretudo os processos de colonialidade do

ser produzem a violação do sentido de sua alteridade; conseqüentemente, nega o ser mais freiriano, por gerar a invisibilidade e a desumanização, produzindo subalternidades que se chocam com a vocação humana do ser mais.

A educação bancária é um exemplo notório de negação de uma docência que busca o ser mais. Antes, pelo contrário, estimula e reforça o ser menos e desumaniza na ação colonizadora da relação opressora e na passividade alienante. Nesse sentido, Freire (2022) vê na docência democrática uma privilegiada mediação de construção do diálogo que é fundamento da possibilidade da busca do ser mais, pois abre e estimula a escuta do outro e busca a comunhão da transformação e aprimoramento da realidade frente aos desafios do mundo e de sua leitura, que precede a da escrita. Em suas palavras, critica as soluções paternalistas que alienam, pois geram dependência e mutismo, não o enfrentamento do desafio de estar no mundo e de transformá-lo em comunhão.

Assim, uma docência deve ser e promover processos educativos nos quais a comunicação se desenvolva com base no diálogo, na alteridade do outro, que se não for considerada no ponto de partida, não criará movimentos do ser mais do indivíduo e da coletividade. O docente tem um papel fundamental no combate à inexistência democrática, gerando processos metodológicos ativos, não meramente instrumentais, que oportunizem criticizar a realidade, a si e seus participantes por meio de debate de situações desafiadoras, como visto na experiência de Angicos. Essas situações devem ser existenciais para os(as) educandos(as), para criar significado e transformação (Freire, 2022, p. 106).

De acordo com Holliday (2021), Freire nos convida a, enquanto sujeitos, transformarmos a história e concomitantemente nos transformarmos como pessoas, como seres inacabados, realizando dessa forma nossa vocação ontológica de ser mais. Desafia-nos “a construir processos democráticos que respeitem e promovam eticamente a autonomia e criticidade das pessoas e não apenas ponham em prática métodos, técnicas ou procedimentos pré-definidos, ou mesmo apliquem mecanicamente receitas rápidas” (Holliday, 2021, p. 52).

O trabalho e sua relação com o ser docente

Para a relação entre trabalho, fundamento ontológico do ser docente e identidade profissional docente, os estudos de Saviani (2007; 2010; 2013) indicam importantes caminhos teóricos e metodológicos. Segundo o autor, “A produção da existência implica o

desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem” (Saviani, 2007, p. 154).

Em outra perspectiva da fundamentação ontológico-existencial do ser docente, Saviani (2007, p. 154) explicita ainda mais sua posição a partir da essência do próprio ser humano em sua condição existencial: “Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo”.

De início, prima-se pela definição da própria ideia de formação humana: “A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação” (Saviani; Duarte, 2010, p. 423). Esse processo formativo eleva o grau de protagonismo e a centralidade da educação na composição ontológico-existencial da formação humana.

A existência e a essência da identidade, alcançada como tal por meio do trabalho, vão ao encontro das reflexões anteriormente apresentadas. Em outras palavras, é a produção e a formação do mundo e de si, por meio da transformação da realidade social, que tomam frente no posicionamento de Saviani (2007), aproximando-o de proposições ontológico-fenomenológicas de autores que fazem uso dos fundamentos desses postulados, direcionando-os ao debate histórico, materialista e dialético a partir da categoria trabalho:

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? (Saviani, 2007, p. 153).

O trabalho e a educação formam, portanto, o que Santos (2016) denomina de *ethos* profissional, ou seja, diferentes e complexos processos formativos que perpassam a formação e a atuação dos professores. O tornar-se e, principalmente, transformar-se a si próprio e ao mundo em que está inserido como profissional docente, leva tais sujeitos a uma condição singular dos múltiplos caminhos que sua identidade pode tomar.

O trabalho, a realidade social, a história e o contexto confluem uns com os outros na formação desse ethos. A somatória dessas partes, elementos, contradições e sobreposições fazem parte da perscrutação ontológico-existencial do trabalho como fundamento primeiro da identidade docente. Em um sentido aberto ao coletivo da identidade e do trabalho docente podem ser encontradas contribuições que, tendo a identidade e o ser docente como pontos de partida, vão ao encontro desse substrato do ethos, da coletividade transformadora e, também, libertadora da atividade profissional dos professores como autorreconhecimento de seu papel na sociedade (Galindo, 2004).

Scocuglia (1999), Pereira (1999), Dale (2003), Galindo (2004), Moreira (2014) e Moreira (2017) são exemplos de autores que unem perspectivas ontológicas do trabalho, especialmente a partir de Sartre e das contribuições estruturadas com base nos fundamentos freirianos do professor como e sendo-no-mundo que habita para a problematização do ser docente a partir do trabalho e realidade social e sua transformação e, eventualmente, a superação de suas contradições.

Apresenta-se, nesse contexto, o ser mais, quando consideram que “Os seres humanos, como seres inacabados, estão num processo de busca contínua de autorrealização”. Em meio a contradições da realidade social e história “que por diversos motivos e de diversas maneiras são impedidos por outros seres humanos de cumprirem sua própria vocação ontológica (Melo Júnior; Nogueira, 2011, p. 13).

A exemplo do que é formulado por Calado (2001), a partir de diferentes textos de Paulo Freire (1981, 2000, 2014a, 2014b), pode-se alcançar o que o autor pernambucano elaborou como sua proposta ontológico-existencial da atuação como professor a partir da ideia de ser mais.

Nas palavras do próprio autor, “o objetivo básico de sua busca, que é o ser mais, a humanização, apresenta-se-lhe como um imperativo que deve ser existencializado” (Freire, 1969, p. 127). Neste mesmo sentido, Freire estabelece os fundamentos do ser mais como humanização do próprio homem, seu propósito e sentido no mundo a partir da educação e por meio dela.

O que se apresenta a nós, nessas palavras, é a “concepção freireana da vocação ontológica dos seres humanos: serem mais.” que, ao mesmo tempo que propõe uma ontologia problematizadora do ser docente, “busca-se demonstrar como a partir dessa vocação se

estabelece a relação entre os seres humanos e o mundo no qual se encontram inseridos” (Melo Júnior; Nogueira, 2011, p. 3).

A humanização do ser mais é a superação do homem como coisa, apartado do mundo que o habita e autômato da realidade em que está inserido. O ser mais, para além da realização e composição do sentido da identidade e vocação é, ao mesmo tempo, a superação desse estado de divisão, um reencontro interno-externo do ser docente como fundamento ontológico da e na atividade profissional na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma exposição sobre o ser mais freiriano enquanto vocação ontológica do ser humano, este artigo visou explicitar as implicações dessa mesma vocação no ser docente. Para tanto, foram buscados aportes em Heidegger e Sartre, almejando uma caracterização ontológica do ser docente atrelada à prática pedagógica por meio das contribuições de Paulo Freire e demais obras e discussões que possuíam a questão ontológica da formação docente como seu ponto de partida e chegada.

No decorrer de nossa exposição sobre os fundamentos ontológicos que subjazem o ser docente, o ser mais freiriano, o ser docente pela sua identidade profissional e o trabalho e sua relação como o ser docente, ficou evidenciado que o ser mais freiriano coloca o ser humano no mundo e com o mundo, o que resulta em uma abertura à realidade, tornando-o um ente de relações que é, como afirma o próprio Paulo Freire (2022).

O ser docente não deve se apartar da vocação ontológica do ser mais freiriano em suas características de ente de relações criativas, críticas, pluralistas, transcendentais e históricas. O ser mais freiriano potencializa a docência aberta ao diálogo que em processos comunicativos de emancipação quebra a ação desumanizante e de negação do ser mais, presente duplamente na relação entre opressor e oprimido.

O docente, como especialista em promover diálogos que gerem relações fraternas e democráticas, possui um papel importante nos processos de educar para a emancipação, pois somente assim se consubstancia o ser mais de todos, especialmente em situações do mundo em que há desigualdade e opressão.

Conforme assevera Sousa (2021, p.71), “Escutar as vozes silenciadas ao longo de nossa história, requer uma postura ética distinta de quem assume, conscientemente ou não, em sua

situação de classe social, ser opressor”. Há de se superar essa relação opressor-oprimido e, assim como afirmou Freire, é no polo do oprimido que assume o ser mais, conscientizando-se de sua alienação, que se rompe com essa violência vivenciada. Uma docência emancipadora se faz nesse chão.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; MESQUIDA, Peri; VALENÇA, Regina Berbetz. Prolegômenos para uma prática educativa existencialista. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, p. 1-6, 2003. Disponível em: <https://www.eletrica.ufpr.br/graduacao/noturno/ref/PraticaEducativaExistencialista.pdf> Acesso em: 13 out 2022.

ALES BELLO, Angela. **Introdução à Fenomenologia**. Tradução de Ir. Jacina Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 15 out 2022.

ARAÚJO, Ulisses; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. Summus Editorial, 2020.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a fenomenologia. *In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS E PESQUISA QUALITATIVOS. Pesquisa qualitativa em educação*. Piracicaba: Unimep, 1994. p. 15-22.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de home e de sociedade**. Caruaru: FAFICA, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. *In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CERBONE, David. **Fenomenologia**. Editora Vozes Limitada, 2012.

DALE, John. Freire, Aristotle, Marx, and Sartre: A critique of the human condition. **Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education**. 2003. Disponível em: <https://scholarworks.iupui.edu/items/c38b68d4-6999-4586-b2e3-e6ecce413ed0/full#:~:text=https%3A//hdl.handle.net/1805/310> Acesso em: 15 out. 2022.

DAMON, William; MENON, Janni; BRONK, Kendall Cotton. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, v. 7, n.3, p. 119-128, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254469430_Damon_W_Menon_J_Bronk_KC_The_development_of_purpose_during_adolescence . Acesso em: 12 fev. 2022.

DUARTE, Newton. **Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica**. *In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-17.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Última entrevista de Paulo Freire**. TV PUC-SP. [Entrevista concedida a Luciana Burlamaqui]. TV PUC-SP, São Paulo, 17 abr. 1997. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ul90heSRYfEA>. Acesso em: 23 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia ciência e profissão**, v. 24, p. 14-23, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/YDL7fhTPbzb9tQvd7YlKgSz/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 15 out. 2022.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 3. ed. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre a essência da linguagem: a metafísica da linguagem e a vigência da palavra**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HOLLIDAY, Oscar Jara. “Não quero ser repetido ... Quero ser reinventado”: desafios do pensamento de Paulo Freire para a atualidade. *In*: SOUSA; Carlos Ângelo de Meneses; LOPES, Carlos.; FRANZEN, Delci Maria; VALE, Elisabete Carlos (org.). **Cartas para Paulo Freire: da leitura do mundo à leitura da palavra**. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude Educação e Sociedade/UCB & Teresina: Editora Pathos, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/cartas-para-paulo-freire-da-leitura-do-mundo-a-leitura-da-palavra/>. Acesso em: 29 abr. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a Mudança e a Incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUGHRAN, John; RUSSELL, Tom (Eds.). **Teaching about teaching: purpose, passion and pedagogy in teacher education**. Psychology Press, 1997.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; 2007.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez., 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/8>. Acesso em: 15 out. 2022.

MELO JÚNIOR, Ebenezer da Silva; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. A humanização do ser humano em Paulo Freire: a busca do “ser mais”. **Formação@ Docente**, v. 3, n. 1, p. 15-30, 2012. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/12742> Acesso em 15 out. 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos. A. Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

MOREIRA, Janine; ROSA, Marisa de S. Thiago. **Educação libertadora e liberdade existencialista: um encontro entre Paulo Freire e Jean-Paul Sartre**. 2014. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/3509>. Acesso em: 14 out. 2022.

MOREIRA, Maria José. **O conceito sartreano de autonomia e a prática pedagógica de Paulo Freire**. Tese de Doutorado em Filosofia Área de Especialização em Filosofia moral e Política – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Nova Lisboa: Lisboa, 2017.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 41-2, p. 207-218, 2007. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_41-2_9. Acesso em: 2 mai. 2023.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 30 maio 2023.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Desafios da formação Universitária: Pensar a prática sob ontologia materialista. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 68, p. 239-248, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643743>. Acesso em: 15 out 2022.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxxkxJ/?format=pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Orientação vocacional e decisão**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

PINHEIRO, Viviane; SILVA, Thainá Rocha; MELO, João Pedro Nicolete. Projetos de vida de professores: mudanças e permanências cognitivo-afetivas nas identidades docentes. *In*:

MARAFON, Giovanna; TORTELLA, Jussara; ROCHA, Maria Silvia (Orgs.). **Escola e desenvolvimento Humano: contribuições da Psicologia da Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 67-89.

RITER, Helena da Silveira; DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Projetos de vida de adolescentes de nível socioeconômico baixo quanto aos relacionamentos afetivos. **Revista da SPAGESP**, v. 20, n. 1, p. 55-68, 2019. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-29702019000100005
Acesso em 14 de out 2022.

SANTOS, Vinício de Macedo. PNE e condição docente: para uma ontologia do trabalho docente. **Zetetike**, v. 24, n. 1, p. 173-188, 2016. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646536>. Acesso em: 15 out 2022.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**: Ensaio de Ontologia Fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARTRE, Jean-Paul. **A transcendência do ego**: esboço de uma descrição fenomenológica. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/>. Acesso em: 15 out. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. **Perspectiva**, v. 31, n. 1, p. 185-209, 2013. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p185>
Acesso em 15 out. 2022.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300002. Acesso em: 15 out. 2022.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. **Educação e pesquisa**, v. 25, p. 25-37, 1999. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/TqdXqkcGMYXqG3xDdgRtmwv/?lang=pt>. Acesso em: 15 out 2022.

SOCKETT, Huhg. The moral and epistemic purposes of teacher education. In: COCHRAN-SMITH, Marilyn.; FEIMAN-NEMSER, Sharon; MCINTYRE, John.; DEMERS, Kelly. **Handbook of research on teacher education**. Routledge, 2008. p. 45-65.

SOUZA, Carlos Ângelo de Meneses. Quando a tradição e a inovação se aquecem mutuamente: cartas para Paulo Freire em tempos de internet e distanciamento social. In: SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses; LOPES, Carlos.; FRANZEN, Delci Maria; VALE, Elisabete Carlos (Orgs.). **Cartas para Paulo Freire**: da leitura do mundo à leitura da palavra. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude Educação e Sociedade/UCB & Teresina: Pathos, 2021. Disponível em:
<http://editorapathos.com.br/cartas-para-paulo-freire-da-leitura-do-mundo-a-leitura-da-palavra/>. Acesso em: 29 abr. 2023.

TIRRI, Kirsi; MORAN, Seana; MENON MARIANO, Jenni. Education for purposeful teaching around the world. **Journal of Education for Teaching**, v. 42, n. 5, p. 526-531, 2016. Disponível em:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2016.1226551>. Acesso em: 15 out. 2022.

Recebido em: Maio/2023.

Aprovado em: Setembro/2023.

Os usos do conceito de branquitude para uma educação antirracista no Brasil

Thais Bonato Gomes*, Francisco Muenzer Soares**

Resumo

O presente artigo tem como intuito defender a relevância do entendimento sobre branquitude como categoria analítica para a efetivação de uma educação antirracista no Brasil. A partir do referencial teórico de(s)colonial, buscamos demonstrar a importância de deslocar as problematizações raciais das vítimas do racismo para as pessoas que usufruem dos privilégios oriundos das hierarquias raciais assim como expor a pretensa superioridade, a qual a universalização colonial pressupõe em seu projeto de racialização dos corpos. Autores e autoras de destaque no campo dos estudos críticos da branquitude, como Cida Bento, Lia Schucman e Lourenço Cardoso, são discutidos. Por fim, analisamos que são bem-vindas abordagens pedagógicas que se proponham a inserir esse debate, principalmente se houver uma perspectiva estrutural que não essencialize as identidades. De tal modo, é possível confrontar as desigualdades entranhadas na sociedade brasileira, rejeitando discursos rasos sobre “diversidade” e, sobretudo, negando a branquitude como norma.

Palavras-chave: branquitude; educação antirracista; decolonialidade.

The uses of the concept of whiteness for an anti-racist education in Brazil

Abstract

This article aims to defend the relevance of understanding whiteness as an analytical category for the implementation of an anti-racist education in Brazil. Based on the de(s)colonial theoretical framework, we seek to demonstrate the importance of shifting racial problematizations from victims of racism to people who enjoy privileges arising from racial hierarchies. As well as exposing the alleged superiority, from the colonial universalization, which precedes the racialization of bodies. Outstanding authors in the field of critical whiteness studies, such as Cida Bento, Lia Schucman and Lourenço Cardoso are discussed. Finally, we analyze that pedagogical approaches that propose to insert this debate are welcome, especially if there is a structural perspective that does not essentialize identities. In this way, it is possible to confront the inequalities embedded in Brazilian society, rejecting shallow discourses about “diversity” and, above all, denying whiteness as a norm.

Keywords: whiteness; antiracist education; decoloniality

Los usos del concepto de blanquitud para una educación antirracista en Brasil

Resumen

Este artículo tiene como objetivo defender la relevancia de comprender la blanquitud como categoría analítica para la implementación de una educación antirracista en Brasil. Con base en el marco teórico decolonial, buscamos

* Mestra em Direitos Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutoranda em Direito Internacional na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CAPES. Integrante do Eirenê/América da UFSC — Centro de Pesquisas e Práticas Decoloniais e Pós-Coloniais aplicadas às Relações Internacionais e ao Direito Internacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2915-0582>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0483612047123391>. E-mail: thaisbonatog@gmail.com.

**Bacharel em Letras — Tradução Inglês/Português pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestrando em Educação (UFPel). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa: Narrativas, Arte, Linguagem e Subjetividade (GIPNALS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5937-3192>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5371432704476537>. E-mail: chico.muenzer@gmail.com.

demonstrar la importancia de trasladar las problematizaciones raciales de las víctimas del racismo a las personas que disfrutaban de privilegios derivados de las jerarquías raciales. Así como exponer la supuesta superioridad, desde la universalización colonial, que antecede a la racialización de los cuerpos. Se discuten autores destacados en el campo de los estudios críticos de la blanquitud, como Cida Bento, Lia Schucman y Lourenço Cardoso. Finalmente, analizamos que son bienvenidos los enfoques pedagógicos que propongan insertar este debate, sobre todo si hay una perspectiva estructural que no esencialice las identidades. De esta forma, es posible enfrentar las desigualdades incrustadas en la sociedad brasileña, rechazando los discursos superficiales sobre la “diversidad” y, sobre todo, negando la blanquitud como norma.

Palabras clave: blanquitud; educación antirracista; decolonialidad.

INTRODUÇÃO

Em maior medida, o aporte teórico decolonial tem dado a atenção merecida aos processos de racialização, fornecendo maior visibilidade e novos olhares ao que pensadores como Frantz Fanon (2008) e Aimé Césaire (2020) já haviam escrito e vivenciado nas lutas de libertação colonial no século XX (Faustino, 2015; Ballestrin, 2013). Tal referencial teórico ressalta que a raça passa a ser central na distribuição hierárquica da população humana, operando funções diversas nos eixos de tripartição das colonialidades, sendo que esses eixos correspondem à colonialidade do poder, do saber e do ser.

Portanto, por meio desse referencial, o presente artigo visa compreender a branquitude e problematizá-la para efetivar uma educação antirracista no Brasil. Para isso, por meio do método dedutivo e bibliográfico, nos perguntamos: Qual é o papel da categoria analítica da branquitude para uma educação antirracista no Brasil?

Para responder a essa pergunta de pesquisa, objetivamos, especificamente: 1. apresentar as hierarquias raciais e os estudos sobre branquitude no Brasil; e 2. demonstrar como a problematização e a consciência sobre a branquitude, a partir do aporte decolonial, colaboram para a efetivação de uma educação antirracista.

Com o intuito de ter um breve panorama do quanto essa temática vem sendo abordada no campo da educação, buscamos a palavra “branquitude” junto de “educação” no periódico de artigos da Capes e nos anais das últimas três edições da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). No primeiro portal foram encontrados doze artigos, já no segundo apenas um. Desse modo, entendemos que seja pertinente trazer a discussão do conceito de branquitude para ampliar seu uso no âmbito da educação.

Hierarquias raciais: problematizando a branquitude

A universalização do sujeito branco e a conseqüente desumanização pela racialização, inferiorização e exploração de outros corpos são frutos da modernidade/do colonialismo. De acordo com Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010), o colonialismo refere-se ao momento histórico marcado pelo processo e pelos aparatos de domínio político e militar empregado para garantir a invasão e a exploração do trabalho e das riquezas das colônias, em benefício do colonizador.

Já a colonialidade é um fenômeno muito mais complexo, pois diz respeito a um padrão de poder que opera por meio da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilitando a (re)produção de relações de dominação (Restrepo; Rojas, 2010). Ou seja, não obstante o jugo escravocrata não ser mais aceito — legal e socialmente — no Brasil, as hierarquias raciais ainda estruturam a sociedade. A colonialidade que opera em diferentes âmbitos, como do saber, do poder e do ser (Quijano, 2005), impõe a diferença por meio da inferiorização do/a “outro/a”, perpetuando-se o racismo.

Essa hierarquização racial privilegiou alguns sujeitos em relação a outros, fazendo com que o racismo fosse o ponto nodal para a concretização da invasão e da exploração das colônias. Nesse sentido, Césaire (2020, p. 23-24) denuncia que o empreendimento colonial é fundado no desprezo pelas pessoas originárias, apresentando a seguinte “equação: colonização = coisificação”.

Assim, María Lugones (2014, p. 936) ressalta que o homem europeu, burguês, colonial moderno se tornou o agente de decisões da vida pública e governo, figurando como um ser de “mente e razão”. Neste trabalho, ao pensarmos sobre uma pedagogia de(s)colonial¹ e antirracista, partimos do pressuposto de que é preciso romper com essa concepção universalista e homogeneizante do que é ser humano. Segundo Ochy Curiel e Lídia Maria de

¹ Diferenciamos “descolonial” e “decolonial”, atribuindo à palavra “descolonial” as críticas ao colonialismo, à desumanização de corpos racializados e ao posterior movimento pela libertação das colônias. Já o “decolonial” vinculamos ao giro decolonial, linha crítica latino-americana que se propõe a buscar alternativas à colonialidade e à modernidade. Logo, utilizamos o “(s)”, por não restringir o entendimento do colonialismo e de suas possíveis rupturas a devir às leituras relacionadas ao giro decolonial. Autores como Frantz Fanon e Aimé Césaire vieram antes dessa virada epistêmica e escreveram a partir do contexto dos movimentos de libertação colonial. Por esse e outros motivos, por vezes, são colocados como pertencentes a diferentes epistemes — ou melhor: são disputados (FAUSTINO, 2020). Por isso, entendemos por bem realizar tal diferenciação.

Generoso (2020, p. 242), o ato de descolonizar implica entender a complexidade de relações e subordinações para as pessoas consideradas “outras”.

Isso, porque o racismo opera de forma a perpetuar as relações constituídas enquanto indivíduo colonizado-colonizador. O racismo é um elemento estrutural e estruturante do colonialismo, fundamentando a hierarquização de raças, a ausência de direitos para os/as colonizados/as e a falta de deveres dos colonizadores para com eles/elas (Memmi, 2007). Por conseguinte, é possível afirmar que, estruturalmente, não se vê a identidade de pessoas brancas, porque se parte do ponto de que são universais. Ou, como denuncia Frantz Fanon (1961, 2008) em seus escritos, a pretensão de ser indiferente à cor é usada para dar suporte a uma cor específica: a branca.

Grosfoguel (2007) baseia-se em Quijano e em Dussel para afirmar que o eurocentrismo é uma atitude colonial frente ao conhecimento, o qual se articula de forma simultânea com as hierarquias raciais. Nessa linha, conforme Grada Kilomba (2019) assevera, a diferença é articulada por meio do processo de estigma, desonra e inferiorização. Essa estigmatização pode se dar na compreensão de determinadas pessoas como “‘a/o problemática/o’, ‘a/o difícil’, ‘a/o perigosa/o’, ‘a/o preguiçosa/o’, ‘a/o exótica/o’, ‘a/o colorida/o’ e ‘a/o incomum’” (Kilomba, 2019, n.p.). Assim, indica-se como inferior aquele que não é universal, ou seja, quem é “outro/a”.

Nesse sentido, no começo da era moderna, a dialética das relações sociais em suas implicações políticas, econômicas e culturais produziu essa racialização. No contexto das Américas, os africanos, os indígenas e os demais povos originários, uma vez marcados pelo estigma e pela diferenciação racializada, tornam-se “uma espécie de quintaessência do mal” (Fanon, 1961, p. 36-37). Tal lógica maniqueísta, não raro, articula-se de modo que “chega ao extremo da sua lógica e desumaniza o colonizado”, o animalizando:

[...] na realidade, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. Alude-se aos movimentos de réptil do amarelo, às emanções da cidade indígena, às hordas, à peste, ao pululamento, ao formigueiro, às gesticulações. O colono, quando quer descrever e encontrar a palavra justa, refere-se constantemente ao bestial (Fanon, 1961, p. 38).

Sendo assim, não houve possibilidade de alteridade aos africanos, aos indígenas e aos demais povos originários no projeto colonial operado pelas principais forças europeias. Ele

impôs um padrão de poder que opera por meio da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, perpetuando relações totais de dominação (Restrepo; Rojas, 2010).

Neste trabalho, enfatizamos o fato de que não é pertinente abordar o racismo somente nas suas manifestações individuais, mas compreender o fenômeno estruturalmente. Assim, a construção da identidade brasileira foi formada a partir da inferiorização das pessoas não brancas. Silvio Almeida (2019, p. 34) explica que o racismo estrutural, em seus desdobramentos enquanto processo político e histórico, “cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática”.

Sendo assim, o racismo não escapa das instituições, que ajudam a reproduzi-lo. Mas também não se limita a elas, já que predis põem imediatamente um vínculo com a ordem social a qual elas visam resguardar. Logo, é preciso mudanças com maior profundidade nas relações sociais, políticas e econômicas para haver a possibilidade de destruição do racismo (Almeida, 2019).

Nesse entendimento, a problematização da estrutura que permitiu a construção social de raças, a sua hierarquização e a consequente exploração de corpos vai muito além de focar a pauta racial nos corpos racializados e nas suas experiências. É preciso compreender a questão racial no seu viés relacional. Ou seja, se há pessoas que ainda sofrem com as consequências das colonialidades e que têm a sua existência e os seus saberes invisibilizados, é porque alguns sujeitos são privilegiados, visibilizados e tidos como modelo.

Dessa maneira, aliamos-nos a Maria Aparecida Silva Bento — Cida Bento — (2022, p. 10) e também propomos o deslocamento do olhar do grupo “dos ‘outros’ racializados, os considerados ‘grupos étnicos’ ou os ‘movimentos identitários’ para o centro, onde foi colocado o branco, o ‘universal’, e a partir de onde se construiu a noção de ‘raça’”. Logo, o presente trabalho foca na problematização da branquitude, a fim de propor reflexões emancipatórias para uma educação antirracista.

Conforme explica Lia Vainer Schucman (2012, p. 18), os estudos críticos sobre branquitude são precedidos de pensadores como W. E. B. Du Bois, o qual, em *Black Reconstruction in America* (1935), analisou a classe trabalhadora branca norte-americana do século XIX em comparação ao trabalhador negro. Lia Schucman (2012) aponta a contribuição do autor ao enunciar a existência de um salário psicológico, apresentando a ideia de privilégios,

tanto materiais como simbólicos. Logo, Du Bois é pioneiro ao retratar a autorrepresentação de autoridade branca.

Tais ponderações de Du Bois foram sucedidas por outras que também contribuíram, posteriormente, para os estudos críticos sobre branquitude contemporâneos. Autores como Frantz Fanon e Guerreiro Ramos, desde a primeira metade do século XX, já faziam essas reflexões a fim de entender o colonizador, por exemplo. Nessa perspectiva, Guerreiro Ramos analisa as peculiaridades étnicas de brasileiros/as e as consequências do branqueamento para as próprias pessoas brancas. Ele observa, portanto, "[...] a constituição do branco em um sistema de relações raciais, e não o 'problema do negro'", conforme ressalta João Feres Júnior (2015, p. 111).

"O racismo é uma problemática branca", conforme pontuou Grada Kilomba (2016) à *Carta Capital*. Por isso, a estrutura que privilegia determinadas pessoas em relação a outras merece destaque quando propomos uma transformação educacional radical. A branquitude diz respeito ao lugar mais privilegiado da estrutura de poder. Em suma, "ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais" (Schucman; Cardoso, 2014).

Observamos que, nos últimos tempos, com a maior propagação dos debates sobre branquitude, o termo vem sendo utilizado, de forma equivocada, como sinônimo de pessoas brancas. Não compactuamos com tal uso de "branquitude", visto que partimos do entendimento estrutural do conceito, não de sua individualização. Partimos do entendimento de que branquitude é um local social de privilégio, ou seja, não se trata de indivíduos ou casos específicos, mas de uma estrutura que se vale da hierarquização racial e dos privilégios historicamente construídos a partir dessa discriminação. Trata-se, pois, de "posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam" (Schucman, 2012, p. 22).

Sem esquecer da mirada emancipatória e antirracista, perguntamos: é possível falar em uma branquitude crítica e antirracista? Lourenço Cardoso (2008, 2014) explora a existência de uma branquitude crítica e acrítica, promovendo novas perspectivas conceituais a partir do Brasil, a fim de situar o debate proveniente dos Estados Unidos e do Reino Unido. É nesse contexto que o pesquisador articula as perspectivas conceituais citadas, defendendo a necessidade de caracterizar não só o racismo, mas também quem o comete.

Para o autor, dentro da diversidade da branquitude, é possível que haja antirracismo. Uma vez que as pessoas brancas vivem o paradoxo de pertencer a um grupo opressor e poder se posicionar contra essa opressão. Dessa maneira, sua identidade racial pode se expressar na defesa desse sistema desigual (branquitude acrítica) ou na desaprovação dele, pelo menos publicamente (branquitude crítica) (Cardoso, 2014).

Todavia, partimos do entendimento de que pessoas brancas podem ser aliadas na luta antirracista, mas que a branquitude jamais o será. Isso, porque não é possível conceber que existe antirracismo em uma estrutura de poder composta por pessoas que se beneficiam das hierarquias raciais e agem para mantê-la. Conforme asseveram Leonildo Severino da Silva e Emanuelle Freitas Góes (2021, p. 530), "repensar o lugar do branco e de sua identidade racial não pode ser confundida com a construção de uma branquitude positiva". Cida Bento (2022, p. 12) negrita que existe um pacto da branquitude, o qual "possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o 'diferente' ameaçasse o 'normal', o 'universal'".

Nessa senda, a autora elenca alguns pontos sobre os pactos narcísicos da branquitude, como o fato de compreendê-los como "[...] feitos para se manter em situação de privilégio, higienizados da usurpação que os constituiu. E que se estruturam nas relações de dominação que podem ser de classe, de gênero, de raça e etnia e de identidade de gênero, dentre outras" (Bento, 2022, p. 76-77). Trata-se de um pacto majoritariamente silencioso de manutenção de poder. Cida Bento (2022, p. 77) ainda destaca a abissal diferença constituída entre quem pertence à branquitude e quem está fora dela:

A herança branca contém marcas da apropriação de bens materiais e imateriais, originárias da condição de descendente de escravocratas e colonizadores e é uma herança frequentemente tratada como mérito para legitimar a supremacia econômica, política e social. Essa herança fortalece a autoestima e o autoconceito da população branca tratada como "grupo vencedor, competente, bonito, escolhido para comandar".

Do lado oposto, a população negra é colocada como grupo perdedor, culpabilizada por suas condições de subalternidade política, econômica, educacional e social e, por essa razão, políticas de ação afirmativa são taxadas de protecionistas.

Portanto, numa sociedade historicamente composta por desigualdades raciais e sociais como a brasileira, nos parece inviável pensar numa branquitude antirracista, visto que se trata desse local social de privilégios, acordos narcísicos de autoproteção e de uma herança colonial que coloca em posição de desvantagem os corpos considerados diversos, racializados. O que

não exclui a possibilidade de problematizar a branquitude e de todos os indivíduos a contestarem, inclusive pessoas brancas aliadas à luta antirracista. Ademais, pensando nos contextos de uso e surgimento do termo branquitude, ele diz respeito a uma conscientização racial direcionada ao branco que não a aceita, que não se vê como ser racializado.

Logo, o termo — diferente das pessoas brancas — não tem características positivas, posto que é uma identidade forjada para confrontar o branco na sua posição de privilégio na estrutura social. Conforme bem enfatizam Fernanda da Silva Lima e Karine de Souza Silva (2020, n.p.): “[...] é preciso (re)afirmar o branco como identidade e repudiá-la como normatividade”. Assim, é possível, sim, autodeclarar-se uma pessoa branca e ser aliado na luta antirracista.

O reconhecimento da branquitude e a sua problematização são essenciais para novas abordagens pedagógicas que rompam com os modelos dominantes de educação. Uma educação antirracista não é um desafio apenas de pessoas racializadas, mas de toda a sociedade. Quando a predominância do conhecimento eurocentrado, que silencia outros saberes dos demais grupos étnico-raciais, é questionada, coloca-se em xeque a pretensa unicidade do que deve ser aprendido. Assim, questiona-se toda a branquitude, entendida como uma estrutura de poder, não como a coletividade de pessoas brancas.

O conhecimento europeu e a contribuição de pessoas brancas não seriam aniquilados numa educação mais plural. Muito pelo contrário, a subjugação e a hierarquização com base racial é que seriam. Dessa forma, os saberes seriam plurais e oriundos de sujeitos diversos. Nessa linha, a seguir trataremos da discussão sobre a reflexão da branquitude para uma educação antirracista, a partir de aportes críticos e de caminhos decoloniais que não se limitam a binarismos “nós *versus* eles”.

Outras abordagens para uma educação antirracista

Invariavelmente, um/a docente que trazer alguma discussão referente às relações étnico-raciais pode ser intercalado/a por uma tentativa de deslegitimação, como se a temática não fosse relevante ou, até mesmo, tivesse a finalidade de “separar” brancos e negros. Como se problematizar raça e, sobretudo, branquitude fizesse parte do engodo moderno de binarismos. A falta de interesse vem da rejeição de tensionar os processos históricos outrora ensinados de um ponto de vista que suavizava ou invisibilizava os conflitos raciais — sem

mencionar a falta de interesse em tensionar experiências cotidianas que podem revelar o preconceito das pessoas.

Tal conjuntura nada mais é do que o resultado das teorias do conhecimento que se desenvolveram enquanto a Europa viajava “descobrimo o novo mundo”. Se antes o ser humano era definido pelo pertencimento político ou religioso a uma comunidade, a partir de então o europeu transformou-se no homem universal (Almeida, 2019, p. 18-19). Roxanne Lynn Doty (1996) observa que o processo colonial de invasão dos territórios foi justificado por uma suposta superioridade, sendo considerado um “fardo do homem branco” a civilização desses “povos atrasados”.

Clóvis Moura (1988, p. 3-7) problematiza o fato de a escravidão brasileira ser compreendida como indulgente, paternal, conciliadora, em razão de uma pretensa boa índole dos colonizadores adeptos à política de miscigenação. Assim, ressalta que a construção ideológica do mito da democracia racial no país equivale a dizer que as pessoas negras estão à margem da sociedade por culpa delas, pois supostamente tiveram as mesmas oportunidades para progredir.

Com a expansão econômica mercantil fornecendo a base material para os questionamentos a respeito da unidade e da multiplicidade humana, uma série de epistemologias foi desenvolvida, muitas delas contribuindo para justificar a exploração do chamado “terceiro mundo” pelos impérios coloniais. Silvio Almeida (2019, p. 18-22) destaca o respaldo filosófico decisivo do iluminismo, assim como o advento de outras teorias que, em maior ou menor medida, auxiliaram nesse respaldo, sendo elas: o positivismo, o liberalismo, o idealismo, o darwinismo social, entre outras.

Deivison Faustino (2013) ressalta a contribuição dos escritos dos filósofos Hegel e Kant para desumanizar africanos. Entretanto, é importante pontuar que nem Almeida (2019) nem Faustino (2013) têm o objetivo de limitar os autores e epistemologias citados a partir dessa ligação. E esse também não é o nosso intuito, como autora e autor deste texto. Por óbvio, é possível se apropriar de tais autores/as e epistemologias e, ao mesmo tempo, ter uma produção de conhecimento relevante e instigante.

No filme documental *Concerning Violence* (2014), dirigido por Göran Olsson, com base no livro *Os Condenados da Terra*, de Frantz Fanon (1961), Spivak trata sobre o uso de referenciais de colonizadores por sujeitos subalternizados. A autora indiana ressalta que Fanon deixou a

lição de que é possível utilizar aquilo que “os mestres desenvolveram e dá-lhes a volta para servir aos interesses dos escravizados ou colonizados” (tradução livre). Nesse sentido, a apresentação da obra documental soma debates sobre gênero à obra, promovendo uma nova mentalidade aos ensinamentos fanonianos.

No âmbito educacional, não acreditamos que somente autores/as que se alinham a epistemologias de(s)coloniais devam ser utilizados. Cremos que é possível recorrer a esses referenciais comumente usados hegemonicamente, mas com um viés crítico e antirracista. Trata-se de uma releitura do que é ensinado e de um acréscimo de intelectuais racializados e experiências outras na estrutura curricular do ensino brasileiro.

Mais do que uma mera herança do período colonial, a destruição dos saberes e das tradições dos povos subjugados faz parte de um projeto de poder aniquilador, o qual é ponto fundante do que conhecemos como modernidade (Ballestrin, 2013). Nessa linha, Castro-Gómez (2007) enfatiza que a colonialidade do saber remete a um ponto zero do conhecimento. Nele, os saberes do Ocidente, com base nos paradigmas da modernidade, são considerados universais e científicos. Ao seguir essa lógica, todos os outros saberes são marginalizados, invisibilizados e descredibilizados socialmente.

Logo, existem dinâmicas de poder de caráter preferencial, por meio das quais se discriminam e se tornam alvo determinadas pessoas e comunidades. Isso é o que Maldonado-Torres (2008) chama de colonialidade do ser, a qual se conecta à colonialidade do poder, uma vez que o racismo, a exploração capitalista, o controle sobre o sexo e o monopólio do saber são fios condutores da percepção da história colonial moderna.

O eurocentrismo como padrão exerceu sua força na ciência e, conseqüentemente, não se isentou daquilo que entendemos como educação. Sob a ordem social vigente, a qual centraliza modos de viver por meio da acumulação de capital, os órgãos institucionais tentam integrar os sujeitos que escapam à norma — ao mesmo tempo em que as estruturas da sociedade continuam as mesmas (Krenak, 2019). Por esse motivo, Silvio Almeida (2019, p. 45) observa as práticas de escolas e universidades sob alguns contextos históricos e afirma: “no fim das contas, ao contrário do que se poderia pensar, a educação pode aprofundar o racismo na sociedade”. Assim, Grada Kilomba (2019) salienta que as universidades são espaços de violência que perpetuam discriminações.

Isso posto, o Brasil tem feito esforço — inclusive normativo — para eliminar a discriminação racial na educação. Atualmente, como aponta Cida Bento (2022, p. 67-71), o que dá suporte à integração de outras identidades que não a branca masculina é a ideia de diversidade. A autora defende que não há sentido em esse conceito ser usado como sinônimo de diferença, pois sabemos que o “diferente” é definido a partir de um sujeito referencial, um modelo: o homem branco, heterossexual, com posses.

No segundo parágrafo do 8º artigo do Plano Nacional da Educação, documento que busca estimular políticas de Estado que ultrapassam governos, podemos ver perfeitamente o referencial sinalizado por Cida Bento. O documento prescreve que: “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (Brasil, 2014).

Assim, fica evidente que o modo de vida das comunidades indígenas e quilombolas é o considerado “diferente”, enquanto o modelo mais adaptado “a virar mão de obra nos [grandes] centros urbanos” é o referencial (Krenak, 2019, p. 8). Além disso, Cida Bento (2022, p. 67) demonstra o quanto o termo “diversidade” pode servir para suavizar ou relativizar as desigualdades, deslocando as possíveis soluções para uma mudança de olhar sobre outro, não aos modos e às causas pelas quais as desigualdades se reproduzem. Portanto, as consequências desse uso do conceito de diversidade correspondem à continuidade da concepção do branco como ser universal e um combate ilusório e inócuo às desigualdades.

Nesse sentido, os estudos críticos da branquitude podem contribuir com teorias e práticas antirracistas na medida em que focam problematizar o pertencimento racial e a identidade das pessoas brancas. Trata-se de visibilizar o branco como raça e de refutar a branquitude como estrutura normativa, tirando a centralidade da pauta racial das vítimas do racismo. Sabemos que essa não é uma tarefa fácil, mas acreditamos que isso possa ser feito por meio de uma educação antirracista, que criticamente veja a desumanização que a branquitude causa.

Estamos vivenciando um período de violentos conflitos raciais. Conforme ressalta Cida Bento (2022, p. 75), estamos em um “momento de forte polarização social, impulsionada pela desigualdade de raça e gênero que vem se ampliando em razão de políticas do neoliberalismo, que, segundo Marilena Chauí, não é apenas uma mutação histórica do capitalismo, mas sim uma nova forma do totalitarismo”. Cada vez mais, notícias de ataques armados em escolas e

universidades, motivados por discursos de ódio e ideologias supremacistas brancas, repercutem nacionalmente. A autora elenca algumas situações que causam reações de autodefesa nas pessoas brancas em ambientes que estão utilizando ação afirmativa são:

Dificuldade de as pessoas brancas reconhecerem que o acesso a oportunidades e recursos é diferente para vários grupos raciais. Ou seja, não querem questionar o mito da meritocracia.

Deparar-se com pessoas negras em posição de liderança. Isso desafia a autoridade branca.

Participar de atividades em que pessoas negras falam de racismo de maneira direta, desnudando os códigos da branquitude.

Serem racializadas, já que pessoas brancas se veem e são vistas como universais.

Outros fatores reforçam e perpetuam essa fragilidade, entre eles: a autosegregação de pessoas brancas, em seus bairros, escolas, clubes, empresas; e a arrogância racial que as impede de aprender e falar de raça e racismo de maneira mais frequente e aprofundada (Bento, 2022, p. 71-72).

Logo, existe uma resistência branca para manter os espaços educacionais no seu *status quo* desigual. Trata-se de uma ruptura com um sistema de dominação secular, que coloca as pessoas que usufruem dos privilégios da branquitude na desconfortável posição de rever a estrutura de poder que as coloca em vantagem. Essas mudanças trazem à luz pautas que foram invisibilizadas ao longo da história, e esses movimentos de insurgência no âmbito da educação não são de hoje.

Conforme ilustrou Thais Bonato Gomes (2022), na década de 1930 a União Nacional dos Estudantes (UNE) já travava de inúmeros embates políticos, com pautas como o combate ao nazismo e ao fascismo e contra o analfabetismo — naquele momento a entidade era organizada majoritariamente por homens brancos. A partir da década de 1980, em razão da assembleia constituinte, diferentes movimentos sociais centraram seus esforços para a institucionalização de suas relações com as agências estatais, com intuito cidadão.

Os movimentos negros participaram ativamente das discussões de uma nova Assembleia Nacional Constituinte, sob o lema “sem a presença do negro, nenhuma constituinte será verdadeiramente democrática”, conforme expõe Natália Neris (2015, p. 56). A mobilização dos movimentos negros concretizou importantes direitos na Constituinte, como o direito à não discriminação — por meio da criminalização do racismo —; o ensino e a valorização de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro — com a proteção do patrimônio cultural —; e os direitos quilombolas (Neris, 2015).

Nessa perspectiva, Nilma Lino Gomes (2017, p. 14) aponta os movimentos negros do Brasil como educadores e produtores de saberes emancipatórios e sistematizadores de conhecimentos raciais no país. Assim, as estratégias de resistência por parte dos grupos oprimidos orientam a conquista de direitos ao longo da história. Evandro Piza Duarte (2011) enfatiza que, pela primeira vez na história constitucional brasileira, houve o reconhecimento do racismo, abrindo novas possibilidades para a prática e a interpretação jurídicas.

Desses marcos jurídicos, algumas políticas públicas e leis se formalizam em razão dessas pressões e diálogos realizados pelos movimentos negros. Alguns exemplos: Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual "[...] estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'" (Brasil, 2003), e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual "Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências" (Brasil, 2012), recentemente alterada pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos/as, pardos/as, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daquelas pessoas que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública (Brasil, 2023).

Nesse cenário, é imperioso mencionar que, quando dos debates sobre a necessidade de haver uma lei de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior, houve uma forte resistência — não somente do espectro político de direita, mas também de intelectuais progressistas, que afirmavam que a existência de cotas raciais acirraria os conflitos raciais. A partir desses debates e pressões dos movimentos negros e estudantis para a implementação das cotas raciais, passou-se a difundir muitos discursos discriminatórios, como o de que o acesso de estudantes negros, indígenas, quilombolas e de escolas públicas diminuiria a qualidade do ensino superior. Entretanto, “Assim como a ampliação da presença negra não diminui o nível de excelência das universidades, os estudos relacionados ao mundo do trabalho revelam dados muito parecidos” (Bento, 2022, p. 71).

José Carlos Cardoso (2021) afirma que a Lei nº 12.711/2012 forçou os sujeitos brancos a se verem como brancos, não apenas como cientistas, e ainda destaca que, se o movimento negro não brigasse pelas cotas, não haveria ações afirmativas para a escola pública. Quando o

movimento negro propõe essa política, o faz com base em um projeto de sociedade, não algo apenas para si.

Ele retrata que as cotas raciais foram importantes para experiências de decolonização do ensino, uma vez que os/as jovens negros e negras se auto-organizam e, ao fazerem isso, questionam coletivamente a branquitude; expõem o epistemicídio; disputam narrativas outras; interpelam o racismo acadêmico; trazem corporiedade e ancestralidade; coletivizam e transbordam as lutas; levantam a pauta da saúde mental; interseccionam as lutas (feministas; LGBTQIA+; religiosas, etc.) (Cardoso, 2021).

Logo, ao apontar as pessoas brancas como pertencentes a uma identidade racial, é possível questionar como essa relação com os outros indivíduos não brancos ocorre. Uma educação antirracista é, sobretudo, uma educação que não atribui às vítimas do racismo todo o peso de buscar por transformações radicais. A reavaliação das matrizes curriculares, a pluralidade nas instituições, as ações afirmativas, a maior democratização e o aprofundamento dos debates sobre raça devem ser meios para a busca por outras pedagogias: antirracistas e emancipatórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A colonização e a colonialidade influenciam diretamente a maneira como as relações sociais se constituem. Dessa forma, a partir dos paradigmas da modernidade, estipula-se a universalização do sujeito branco e a desumanização de outros corpos por meio da racialização, naturalizando-se esse processo sistemático de hierarquização racial.

Em relação aos possíveis trabalhos futuros, acreditamos que uma análise de como o conceito de diversidade tem sido abordado em documentos ou pronunciamentos oficiais pode ser de extrema relevância, levando em conta que ele pode servir para relativizar e suavizar as desigualdades, como apontamos no texto. De tal modo, o uso desse termo no Plano Nacional de Educação pode servir como esboço para trabalhos que se dediquem especificamente a isso, com a possibilidade de usar outros documentos, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular.

Ademais, estudos com enfoque principal em abordar possíveis metodologias de uso do conceito de branquitude em práticas educacionais são muito bem-vindos, pois é importante

repensar o lugar do indivíduo branco e a sua identidade racial, para romper com a normatividade branca. Para a propositura de uma educação antirracista, é necessário problematizar a branquitude e propor reflexões emancipatórias, que deixem de tratar a pauta racial exclusivamente sob o ponto de vista do “outro”, do “diverso”, daquele que sofre com o racismo.

Portanto, este trabalho abordou a questão da universalização do sujeito branco e a desumanização resultante da racialização, da inferiorização e da exploração de outros corpos bem como apresentou a distinção entre colonialismo e colonialidade, destacando a perpetuação das hierarquias raciais na sociedade.

Assim, o racismo foi discutido como um elemento estrutural e estruturante do colonialismo, que fundamenta a hierarquização de raças. A partir disso, é importante destacar a necessidade de uma transformação mais profunda nas relações sociais, políticas e econômicas para combatê-lo de forma efetiva.

As concepções de branquitude não essencializadas, que comportam modos de expor as disparidades raciais, conscientizar e desacomodar o indivíduo branco no seu lugar social, têm o potencial de ajudar a construir outros modelos educacionais. Cabe a todos/as nós continuarmos vigilantes para que a educação abranja as diferenças, sem que seja na perspectiva universalizante do sujeito branco, masculino e heteronormativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. E-book.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. E-book.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: set. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%20de%2009%20de%20janeiro%20de%202003)

2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005, de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2014, Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 14 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 24 jan. 2024.

CARDOSO, Lourenço. A Branquitude Acrítica Revisitada E A Branquitude. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 88–106, jun. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/152>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007)**. 2008. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARDOSO, José Carlos. Ações afirmativas no ensino superior entre desafios e acertos — Copene Sul. *In*: Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) da Região Sul (COPENE-Sul), 5., 2021, Criciúma. **[Vídeo on-line]**. Criciúma, 2021. Disponível em: Ações afirmativas no ensino superior entre desafios e acertos — Copene Sul — YouTube. Acesso em: maio 2023.

CARTA CAPITAL. "O racismo é uma problemática branca", diz Grada Kilomba. **Carta Capital**, Política, 30 jun. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/201co-racismo-e-uma-problemativa-branca201d-uma-conversa-com-grada-kilomba/>. Acesso em: 20 maio 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago Castro-Gómez; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <https://www.uv.mx/veracruz/cosustentaver/files/2015/09/14-castro-descolonizar-la-universidad.pdf>. Acesso em jul. 2020. p. 85-89.

CÉSAIRE, Aimé. **Discursos sobre o colonialismo**. Traduzido por Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

CURIEL, Ochy; GENEROSO, Lídia Maria de. Crítica pós-colonial a partir das práticas políticas do feminismo antirracista. **RTH**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 231–245, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/58979>. Acesso em: 16 nov. 2022.

DOTY, Roxanne Lynn. **Imperial encounters**: the politics of representation in North-South relations. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Traduzido por Serafim Ferreira. Lisboa: Ulisseia, 1961.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Traduzido por Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. A emoção é negra, a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do “Ser” negro. **Tecnologia e Sociedade**, v. 9, n. 18, 2013. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Curitiba, Brasil.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **Por que Fanon? Por que agora?: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. 2015**. Tese (Doutorado) — Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FAUSTINO, Deivison Mendes. Fanon era marxista? Contribuições a um debate que nem deveria existir. **Esquerda Online**, 25 set. 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/09/25/fanon-era-marxista-contribuicoes-a-um-debate-que-nem-deveria-existir/>. Acesso em: 24, jun. 2022.

FERES JÚNIOR, João. A atualidade do pensamento de Guerreiro Ramos: branquidade e nação. **Caderno CRH**, v. 28, n. 73, p. 111–125, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/SMkX3HB7SDnWr39wqgbbVDs/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 maio 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Thais Bonato. Movimento estudantil secundarista brasileiro por uma educação pública de qualidade. In: Josiane Rose Petry Veronese (Org.). **Lições de Direito da Criança e do Adolescente**. Porto Alegre: Editora Fi, 2022. v. 2.

GROSGOUEL, R. **Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios do racismo cotidiano. Traduzido por Jess Oliveira. Rio De janeiro: Cobogó, 2019. E-book.

LIMA, Fernanda da Silva; SILVA, Karine de Souza. Teorias Críticas e Estudos Pós e Decoloniais à brasileira: Quando a Branquitude acadêmica silencia raça e gênero. **Empório do Direito**, 22 jun. 2020. Disponível em: <https://emporiiodireito.com.br/leitura/teorias-criticas-e-estudos-pos-e-decoloniais-a-brasileira-quando-a-branquitude-academica-silencia-raca-e-genero>. Acesso em: 23 jun. 2022.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 22, v. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson; A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, [Online], v. 80 | 2008, publicado a 01 outubro 2012, consultado a 10 fevereiro 2023. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/695> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.695> 2008.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MOURA, Clóvis. Cem anos de Abolição do Escravismo no Brasil. **Revista teórica, política e de informação**, São Paulo, n. 15, maio 1988.

NERIS, Natália. **A Voz e a Palavra do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988)**: um estudo das demandas por direitos. 2015. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Direito) – Programa de Mestrado Acadêmico da Escola de Direito de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LADNER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, p. 117-138, set. 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do "branco" brasileiro. *In*: RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: Fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

SCHUCMAN, Lia; CARDOSO, Lourenço. APRESENTAÇÃO DOSSIÊ BRANQUITUDE. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 05-07, jun. 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/146>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Leonildo Severino da; GÓES, Emanuelle Freitas. O "Branco na Branquitude" e o "Branco Antirracista". **Revista da ABPN**, v. 13, n. 35, p. 521-533, 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Preface. *In*: Göran Olsson (Diretor). **Concerning Violence**. Produção: Final Cut for Real, 2014.

Recebido em: Maio/2023.

Aprovado em: Dezembro/2023.

Análise da produção científica sobre o uso das Tecnologias Digitais no Ensino de Ciências (2020-2022)

Leandro Carbo*, Renan Helder dos Santos Silva**

Resumo

Este trabalho objetiva averiguar os estudos recentes sobre o uso das Tecnologias Digitais no Ensino de Ciências, um estudo bibliográfico, do tipo estado do conhecimento. O levantamento foi realizado num recorte temporal de três anos, entre 2020 e 2022, por apresentarem pesquisas realizadas a partir do período da pandemia da Covid-19 e a utilização das tecnologias digitais no ensino de ciências. Utilizou-se os seguintes descritores de busca: ensino de ciências, tecnologias digitais, TDIC, pandemia e covid-19. O referido estudo foi realizado com 22 artigos e 9 dissertações, publicados nas seguintes plataformas: Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A partir da análise dos textos, verificou-se que a autora mais citada no âmbito das Tecnologias Digitais foi Vani Moreira Kenski (8 textos). No que diz respeito ao público envolvido, os mais perceptíveis são professores do componente curricular Ciências da Natureza. Ficou evidente, nos estudos, que as Tecnologias Digitais contribuem para a potencialização do ensino de ciências através de atividades planejadas que viabilizem a inserção dos estudantes no centro do aprendizado, tornando-os protagonistas desse processo. No entanto, faz-se necessário que os professores apresentem, além da curiosidade imprescindível, no que tange à aquisição do conhecimento, uma disponibilidade às inovações tecnológicas, visando uma reinvenção das suas práticas enquanto docentes.

Palavras-chave: tecnologias digitais; ensino de ciências; metodologias.

Analysis of scientific production on the use of digital technologies in science teaching (2020-2022)

Abstract

This work aims to investigate recent studies on the use of Digital Technologies in science teaching, a bibliographical study, of the state of knowledge type. The survey was carried out over a period of three years, between 2020 and 2022, as they present research carried out from the period of the Covid-19 pandemic and the use of digital technologies in science teaching. The following search descriptors were used: science teaching, digital technologies, TDIC, pandemic and covid-19. This study was carried out with 22 articles and 9 dissertations, which were published on the following platforms: Google Scholar and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). From the analysis of the texts, it was found that the most cited author in the field of Digital Technologies was Vani Moreira Kenski (8 texts). With regard to the public involved, the most noticeable are teachers of the Natural Sciences curricular component. It is evident in studies that Digital Technologies contribute to the enhancement of science teaching through planned activities that enable the inclusion of students in the center of learning, making them protagonists of this process. However, it is necessary for teachers to present, in addition to the essential curiosity regarding the acquisition of knowledge, availability to technological innovations, aiming at reinventing their practices as teachers.

Keywords: digital technologies; science teaching; methodologies.

* Doutor em Química pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências e Química - Gepeciq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5514-7040>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3693696619503114>. E-mail: lendo.carbo@ifmt.edu.br.

** Especialização em Didáticas e Práticas de Ensino (UNIFACEAR). Mestrando em Ensino (IFMT). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7961-9104>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8147812093305636>. E-mail: renansantos01@hotmail.com.

Análisis de la producción científica sobre el uso de Tecnologías Digitales en la Enseñanza de las Ciencias (2020-2022)

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo investigar estudios recientes sobre el uso de Tecnologías Digitales en la Enseñanza de las Ciencias, un estudio bibliográfico, del tipo estado del conocimiento. La encuesta se realizó en un período de tres años, entre 2020 y 2022, ya que presentan investigaciones realizadas a partir del período de la pandemia de Covid-19 y el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de las ciencias. Se utilizaron los siguientes descriptores de búsqueda: enseñanza de las ciencias, tecnologías digitales, TDIC, pandemia y covid-19. Este estudio se realizó con 22 artículos y 9 disertaciones, que fueron publicados en las siguientes plataformas: Google Scholar y la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). Del análisis de los textos, se constató que el autor más citado en el campo de las Tecnologías Digitales fue Vani Moreira Kenski (8 textos). En cuanto al público involucrado, se destacan los docentes del Componente Curricular de Ciencias Naturales. Se evidencia en los estudios que las Tecnologías Digitales contribuyen a la potenciación de la Enseñanza de las Ciencias a través de actividades planificadas que posibilitan la inclusión de los estudiantes en el centro del aprendizaje, convirtiéndolos en protagonistas de este proceso. Sin embargo, es necesario que los docentes presenten, además de la curiosidad esencial en cuanto a la adquisición de conocimientos, la disponibilidad a las innovaciones tecnológicas, con el objetivo de reinventar sus prácticas como docentes.

Palabras clave: tecnologías digitales; enseñanza de ciencias; metodologías.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19¹ provocou, em toda a humanidade, um aprendizado inédito, não obstante a dores e perdas: a iminência de se amoldarem às Tecnologias Digitais (TD). Um acontecimento sem precedentes para toda a geração do século XXI, promovendo celeremente quem já atuava com as TDs e induzindo àqueles que não costumavam fazer uso das ferramentas tecnológicas. Comerciantes, prestadores de serviços e outros tantos profissionais de súbito nos apresentavam seus produtos e serviços pelo digital (Cani *et al.*, 2020).

Com a Educação não foi diferente, pois em março de 2020, as redes de ensino públicas e privadas do Brasil suspenderam totalmente as aulas presenciais. Com isso, professores e estudantes uniram-se num mesmo desafio: reaprender a ensinar e aprender. Esse dilema caminha à teoria vigotskiana por reviver a ideologia do “aprender a aprender”, doravante, pensamentos representativos do escolanovista e do construtivismo (Duarte, 2001).

Num cenário de pandemia todos foram induzidos a empreenderem reflexões distintas e reexaminar atitudes, modos de ser, estar, de se confrontar com o outro. Uma dessas reflexões remete à efemeridade da vida, das relações e das “certezas”. Nesse contexto pandêmico, o ensino remoto foi visto como a melhor alternativa para minorar o atraso no retorno às aulas presenciais, a despeito de todos os desafios existentes.

1 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo vírus coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

Nessa perspectiva, para adaptação às aulas a distância, professores e estudantes, equiparam-se de toda criatividade existente para dar continuidade às atividades educacionais, fazendo uso da internet, bem como de todos recursos didáticos e tecnológicos disponíveis. A respeito da criatividade docente, Cordeiro (2020, p. 6) reforça que:

A criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos: criação de vídeo aulas para que os alunos possam acessar de forma assíncrona além das aulas através de videoconferência para a execução de atividades síncronas como em sala de aula.

À vista disso, ensinar fez-se um desafio a mais perante tantas incertezas vividas no contexto pandêmico, em que evidenciou-se a necessidade de que a escola se reinventasse. Mesmo que alguns profissionais da educação já utilizarem as tecnologias digitais em determinadas situações, urgiu a obrigatoriedade de se adaptarem, de forma radical, a tais recursos. A nova realidade requereu habilidades antes não impostas, em outros termos, mesmo quem não atuava com as TDICs foi obrigado a aplicá-las no processo de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia da Covid-19 (Cani *et al.*, 2020).

Na pandemia, a nossa relação com o tempo foi modificada: a ligação com o tempo que dispúnhamos para a realização de atividades como o ensino/estudo foi alterado, altera ou alterará por uma demanda coletiva e não da individualidade. Sabe-se que a tecnologia sozinha não transforma as práticas pedagógicas, todavia, o que pode ser eficaz para essa finalidade é remodelar a forma como se pensa a educação (Moreira; Schlemmer, 2020).

Para tanto, levanta-se o questionamento motivador deste trabalho: O que mostram os estudos recentes publicados em periódicos ou defendidos em programas de pós-graduação sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de ciências, durante e após o período pandêmico? A referida pesquisa tem como objetivo analisar estudos recentes a respeito da utilização de ferramentas digitais por professores na sua prática docente.

O ensino de ciências no Brasil e as tecnologias digitais em sala de aula

Atualmente, vivemos em um período de ininterruptas e rápidas transformações, principalmente no que se refere ao advento de novas tecnologias (Dias; Lopes, 2020). Nesse cenário, o ensino de ciências também necessita da utilização de atividades que possam proporcionar aos estudantes uma aprendizagem mais efetiva.

Em concordância, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe a construção de conhecimentos específicos relacionados às competências digitais que facilitam a construção de novos conhecimentos, solução de problemas e na efetiva concretização do protagonismo na vida dos estudantes (Brasil, 2017).

No decorrer dos últimos anos, o crescimento das tecnologias digitais tem proporcionado um amplo acesso à informação rápida. Nas escolas, essa realidade não é diferente, os estudantes estão conectados e interagindo com o mundo digital o tempo todo. Segundo Zacariotti e Sousa (2019, p. 618): “O acesso a informações, facilitado pela internet, as possibilidades de interação com as redes sociais vêm impactando a sociedade de um modo geral e, claro, nossos estudantes também”. Nesse contexto, é preciso inserir as tecnologias digitais de maneira efetiva na realidade do estudante. Os autores ainda reforçam que:

Na educação, o uso das mais variadas formas de ferramentas tecnológicas tem favorecido o processo de ensino e também de aprendizagem. O papel do estudante, por exemplo, muda com o amplo uso dos recursos da internet. A aprendizagem pode ser mais flexível à medida que os métodos de ensino também sejam menos engessados. É mais fácil acomodar necessidades individuais e interesse dos estudantes quando se percebe a potencialidade da aprendizagem por meio das tecnologias. (Zacariotti; Sousa, 2019, p. 619)

Desse modo, a inserção das tecnologias digitais pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, intensificando a interação e a participação dos estudantes na construção de um conhecimento que possa fazer sentido e ser, de fato, significativo.

Sabe-se que o emprego deste ou daquele recurso tecnológico de forma isolada não é garantia de melhoria da qualidade da educação. A conjunção de diversos fatores e a inserção da tecnologia no processo pedagógico da escola e do sistema é que favorecem um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. (Brasil, 2009a, p. 17)

Esse fato não retira do professor a sua relevância e a contribuição da sua presença junto ao estudante durante a construção do conhecimento. As novas tecnologias não substituirão o professor, nem diminuirão o esforço disciplinado do estudo. Elas contribuem com o fortalecimento da interação dos estudantes, proporcionando novas possibilidades para a construção da aprendizagem (Assmann, 2000).

A sociedade a qual fazemos parte apresenta um enaltecimento do conhecimento científico juntamente com o aumento gradativo da tecnologia no cotidiano, não apresentando maneiras de pensar na formação de um cidadão crítico sem associá-lo ao saber científico

(Brasil, 1997). Nessa circunstância, o referido documento acrescenta que: “mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo, é a meta que se propõe para o ensino da área na escola fundamental” (Ibid, p. 21).

Para Silva e Barbosa (2016), a inserção das tecnologias é indispensável para o desenvolvimento pleno da aprendizagem, entretanto, devem ser utilizadas de forma responsável planejada. No ensino de ciências, a disponibilidade dos recursos inovadores desperta nos estudantes interesse pelo que está sendo trabalhado. Assim, alguns conceitos abstratos ganham significado, e a aprendizagem acontece com mais estímulo e prazer.

De forma particular, o ensino de ciências apresenta a demanda de um processo de aprendizagem efetivo, amplo e participativo que possa proporcionar aos estudantes atividades mais atrativas e inseridas no contexto da sua realidade (Dias; Lopes, 2020).

Carvalho e Guimarães (2016, p. 5) acrescentam que:

No ensino de Ciências e Biologia, a tecnologia pode ser uma grande aliada, já que existem assuntos que são de complicado entendimento e podem ser vistos, por exemplo, com ajuda de vídeos, imagens em alta definição e esquemas que podem tornar o assunto menos abstrato e de melhor entendimento, sendo bastante motivador para os alunos.

Diante de exposto, as novas tecnologias introduzidas, no contexto do ensino de ciências, podem facilitar, se forem utilizadas e inseridas no ambiente escolar de maneira correta, um intenso auxílio no processo de aprendizagem. Os estudantes poderão contar com conteúdos explanados de forma interativa, contribuindo, de fato, na construção do conhecimento.

Vale ressaltar que os estudantes da atualidade encontram-se num ambiente digital, onde são constituintes de um mundo que está inserido cada vez mais no âmbito das novas tecnologias. Esses mesmos estudantes buscam estar inseridos no contexto tecnológico atual antes de encontrarem num espaço escolar. Sendo assim, compete ao professor estar preparado para ir acrescentando a tecnologia em suas aulas (Cândido; Ribeiro, 2021).

METODOLOGIA

A pesquisa foi caracterizada como um estudo bibliográfico, do tipo estado do conhecimento. Segundo Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Através das pesquisas em periódicos ou aquelas já defendidas em programas de pós-graduação país foi

possível debater sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de ciências no período pós pandemia.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que conforme Rampazzo (2002), “busca uma compreensão particular daquilo que se estuda”. Nesse mesmo sentido, Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) afirmam que “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas”. Ainda de acordo com os autores, o estudo qualitativo inquieta-se com temáticas da realidade que não podem ser quantificadas, concentrando-se na percepção e explanação da dinâmica das relações sociais.

Foi considerado um recorte temporal de três anos, entre 2020 e 2022, por apresentarem pesquisas realizadas a partir do período da pandemia da Covid-19 e a utilização das TDs no ensino de ciências. Foram utilizados os descritores de busca: ensino de ciências, tecnologias digitais, TDIC, pandemia e Covid-19.

O referido estudo foi realizado com 22 artigos e 9 dissertações, que foram publicados nas seguintes plataformas: Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para análise de dados, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), de acordo com as categorias apresentadas no Quadro 1.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 apresenta de forma sucinta os parâmetros analisados que conduziram na elaboração deste estudo, por meio das categorias estabelecidas: autores basilaes dos trabalhos, temática abordadas, público envolvido e ação pedagógica.

Quadro 1 – Parâmetros analisados nos estudos integrantes desta pesquisa

Estudo	Autores basilaes	Temáticas abordadas	Público envolvido	Ação pedagógica
Santos; Barros (2022)	Farias (2020); Nicola; Paniz (2017); Yannoulas (2013).	Percepção dos professores de ciências da rede municipal de ensino de Cajazeiras/PB.	Seis professores do componente curricular Ciências Naturais.	Perspectivas e percepções acerca do ensino remoto dos docentes do ens. fund. II.
Leal (2022)	Lopes; Macedo (2011); Ferreira	Autonomia docente, plataformas digitais e Biociências.	Apresentação de conteúdos de Biociências de um	Pesquisa autobiográfica e descritiva nos conteúdos de Biociências de um aplicativo.

	(2014); Goodson (2007)		aplicativo	
Araújo; Negrão; Andrade (2022)	Andrade; Morhy; Gonzaga (2021); Franco (2015); Medeiros <i>et al.</i> (2021).	Produção científica sobre as TDICs no ensino de ciências em tempos de pandemia.	Onze trabalhos analisados.	Realização de estudo bibliométrico em anais eletrônicos de eventos científicos brasileiros de ensino de ciências no período de 2020-2021.
Costa <i>et al.</i> (2022)	Ferreira; Cavalcante; Ribeiro (2021); Serpa; Leite (2020); Santos <i>et al.</i> (2017).	Uso de recursos educacionais digitais (RED) no ensino de Biologia.	Livros, artigos científicos, teses, dissertações e páginas da <i>Web</i> .	Pesquisa bibliográfica referente ao uso de recursos digitais e recursos educacionais abertos no ensino de Biologia.
Abreu; Kapitan go-A- Samba (2022)	Kenski (2015); Valente (1999); Maltempi (2008).	Uso de recursos tecnológicos digitais nas licenciaturas de matemática nas IES em Mato Grosso.	Dez professores que lecionam disciplinas relacionadas ao uso de recursos de Tecnologia Digital.	Análise de documentos oficiais curriculares e realização de entrevistas.
Carvalho (2022)	Kenski (2012); Bisoi; Pegorini; Valentini (2017); Mantoan (2003).	Contribuições do uso de tecnologias para o ensino de ciências e matemática na perspectiva inclusiva.	Trinta e cinco pesquisas do catálogo de teses e dissertações da Capes	Levantamento bibliográfico e mapeamento dos trabalhos com intuito de analisar as contribuições do uso dos recursos tecnológicos para o ensino de ciências e matemática na perspectiva da educação inclusiva.
Gonzaga (2022)	Libâneo (1996); Dewey (1976); Haydt (2011).	Metodologias ativas na robótica educacional e possíveis articulações no currículo de Ciências.	Uma escola particular no interior de São Paulo.	Levantamento documental e aplicação de entrevistas.
Simão	Kenski (2003); Costa; Cassimiro;	O ensino mediado por tecnologias digitais nas escolas de educação	Professores da educação básica.	Aplicação de entrevistas para uma análise do Programa Palmas <i>Home</i>

(2022)	Silva (2021); Brito; Purificação (2015).	básica de Palmas.		School.
Ribeiro; Cândido (2021)	Lévy (1998); Moran (2013); Santiago (2021); Almeida (2002).	O uso das TICs nas práticas educacionais	Professores de uma escola pública.	Relato de experiência sobre o uso das TICs durante a pandemia da Covid-19.
Trindade; Carmo; Silva (2021)	Sanhotene <i>et al.</i> (2020); Ferrari (2012); França (2020).	Percepção de professores sobre o ensino remoto emergencial na vila de Carapajó/Cametá, PÁ.	Vinte e três professores do ensino fundamental II.	Aplicação de questionários e realização de entrevistas sobre a utilização das TDICs durante a pandemia.
Oliveira; Pereira (2021).	Seixas; Calabro; Sousa (2017); Espírito Santo; Dias-Trindade (2020); Carmo; Franco (2019).	Percepção dos professores de Ciências da Natureza sobre o ensino remoto no município de Simplício Mendes/PI.	Doze professores do componente curricular Ciências da Natureza.	Aplicação de questionários sobre a percepção dos professores no ensino remoto.
Pavnoski; Hilger; Pavnoski (2021).	Berbel (2011); Lima; Moita (2011); Moreira (2001).	As tecnologias digitais e aprendizagem significativa no ensino de ciências.	40 estudantes do 4º ano de uma escola pública municipal em Cruzeiro do Iguaçu/PR.	Aplicação de seis aulas de ciências mediadas por tecnologias e metodologias,
Santos; Gama (2021)	Matos <i>et al.</i> (2019); Amorim <i>et al.</i> (2020).	Lives interdisciplinares em tempos de pandemia. uso das TICs no ensino de ciências.	Estudantes do 3º ano do ensino médio.	Aulas ministradas através de <i>lives</i> utilizando a plataforma YouTube.
Scheunemann; Almeida; Lopes (2021).	Pischetola; Miranda (2019); Garcia <i>et al.</i> (2011); Silva; Kalhil (2018).	Metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino de ciências.	28 licenciandos e professores.	Minicurso sobre metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino de ciências.

Joaquim ; Oliveira (2021)	Lu <i>et al.</i> (2020); Unesco (2021); Unicef (2021).	Percepção de professores da educação básica do estado de Alagoas sobre a utilização das TDICs no contexto do ensino remoto emergencial.	Setenta e quatro professores da educação básica	Aplicação de questionário <i>on-line</i> para elencar as percepções dos docentes sobre o uso das TDICs durante o ensino remoto.
Rodrigues (2021)	Kenski (2007). Lemos (2009). Buzatto (2006).	O uso de objetos digitais de aprendizagem no ensino de ciências.	Três professores de Ciências dos anos finais do ensino fundamental.	Aplicação de questionário. Elaboração de atividades interativo envolvendo o uso de objetos digitais de aprendizagem.
Braga (2021)	Cruz (2017); Almeida; Valente (2012). Rojo; Moura (2019).	Reflexões sobre a produção de materiais digitais por estudantes com TEA para a aprendizagem de conteúdos de Ciências.	Dois estudantes com TEA do 8º ano.	Análise do processo de mediação de estudantes com TEA na produção de material digital com abordagem narrativa.
Oliveira (2021)	Kenski (2007); Bazzo; Pereira; Bazzo (2014) Moran; Masetto; Behrens (2006).	Percepção dos professores de Ciências de escolas estaduais de Cascavel/PR sobre o uso das tecnologias digitais no contexto da pandemia da Covid-19.	9 professoras de ciências.	Análise documental e categorial. Aplicação de entrevistas.
Dias; Lopes (2020)	Passos (2014); Leite (2019); Fuentes (2012).	O uso do <i>Scratch</i> no ensino de ciências.	Uma turma do 8º ano do ensino fundamental.	Observação das aulas mediadas pelo uso do <i>Scratch</i> ; apresentação das etapas do jogo; aplicação de questionário.
Bertuss o <i>et al.</i> (2020)	Leite (2015); Prensky (2001); Giraffa (2013).	O uso das TICs no ensino de ciências.	Sessenta e dois professores de ciências.	Aplicação de questionário sobre o uso de das TICs nas suas respectivas aulas.
Rocha <i>et al.</i> (2020)	Kenski (2012); Borba; Penteado (2015); Moreira; Schlemmer (2020).	Uso de tecnologias digitais no processo de ensino durante a pandemia.	123 professores que atuam no ensino fund. II e ensino médio.	Aplicação de questionários sobre a utilização das TDICs durante a pandemia.

Oliveira; Corrêa; Morés (2020)	Santos (2020); Moreira; Schlemmer, (2020); Trevisani; Corrêa, (2020).	Formação docente e Tecnologias Digitais em tempos de pandemia e ensino remoto.	Professores da educação básica.	Curso de formação docente sobre como dar continuidade as aulas no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19.
Kraemer; Forigo; Krul (2020)	Janz (2020); Carvalho (2004).	Processos de aprendizagem nas aulas de ciências durante o período pandêmico.	Três professores da rede pública do ensino fundamental II que lecionam na área das Ciências da Natureza.	Aplicação de questionário com intuito de elencar argumentos de como a pandemia interferiu no processo educativo.
Ramos; Cardoso; Carvalho (2020)	Sasseron; Solino; Ferraz (2015); Ferri; Küster; Nascimento (2015); Gregório; Matos; Oliveira (2016).	O uso da ferramenta digital simulador <i>Phet</i> no ensino de Ciências.	Trabalhos que abordam o tema.	Revisão bibliográfica através dos sites: Google acadêmico, Scielo, e periódicos da Capes.
Oliveira; Aquino; Cavalcante (2020)	Oliveira <i>et al.</i> (2020); Cunha <i>et al.</i> (2011); Moreira (2005).	Aprendizagem significativa crítica no ensino de ciências através de estratégias com aporte tecnológico.	Alunos do 3º ano do ensino médio.	Relato de experiências (construção e análise de mapas conceituais) a partir do uso de estratégias significativas com aporte tecnológico no ensino de ciências.
Oliveira; Oliveira (2020)	Kenski (2012); Sanmartí (2009). Zichermann; Cunningham (2011).	Ensino de ciências e o uso de tecnologias digitais.	Alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.	Aplicação de jogo do software BioMais para abordagem de conteúdos do sistema reprodutor humano.

Rodrigues; Dias (2020)	Brito; Purificação (2008); Martinho; Pombo (2009); Osborn; Hannessy (2003).	A utilização das TDICs na aplicação do currículo de Ciências da Natureza.	Professores do Ensino Fundamental II que lecionam o componente curricular Ciências da Natureza.	Aplicação de questionário com intuito de investigar quais são os instrumentos das TDICs que os professores utilizam nas aulas de Ciências da Natureza.
Siqueira et al. (2020)	Aquino et al. (2020); Jordão (2009); Paraná (2018).	TDICs, formação de professores e conteúdos de zoologia.	Artigos, teses, dissertações.	Levantamento bibliográfico para um mapeamento de trabalhos.
Bianchini (2020)	Zanon; Freitas (2007); Leme (2018). Borba (2018).	Formação continuada para o uso das tecnologias digitais no ensino de Ciências e Matemática.	Professores dos anos iniciais de uma rede pública do Vale do Taquari.	Estudo de caso para investigar as implicações de um curso de formação continuada com foco nas tecnologias digitais.
Lima (2020)	Pinto (2005); Santos (2017). Machado (2015).	O ensino de Biologia mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).	Professores da área Ciências da Natureza.	Levantamento bibliográfico. Aplicação de questionários e entrevistas para elencar as contribuições, dificuldades e possibilidades ao ensino de ciências e Biologia mediado pelas TDICs, através do projeto e-Nova Educação.
D9 Spada (2020)	Kenski (2008); Schlemmer (2015); Klein (2014).	Tecnologias digitais na escola.	Estudantes e professores do ensino médio integral.	Realização de grupos de discussão através do aplicativo <i>WhatsApp</i> para compreender de que modo a sala de aula tem se apropriado da cultura digital.

Fonte: Elaborados pelos autores.

Atualmente, sabemos que as Tecnologias Digitais estão cada vez mais inseridas em todas as áreas, inclusive na educação. Dentro desse contexto, o ensino de ciências pode ser, de fato, potencializado por meio da utilização de diversas ferramentas tecnológicas que

transformam o processo de aprendizagem em um momento mais atrativo, lúdico e interativo. Ademais, o estudante se torna parte primordial do seu processo de aprendizagem.

A análise dos estudos realizados a partir das percepções de professores sobre o uso das Tecnologias Digitais, verificou-se através dos estudos de: Santos e Barros (2022); Trindade, Carmo e Silva (2022); Oliveira e Pereira (2021); Joaquim e Oliveira (2021); Abreu, Kapitango-A-Samba (2022); Gonzaga (2022); Simão (2022); Ribeiro e Cândido (2021); Scheunemann, Almeida e Lopes (2021); Rodrigues (2021); Oliveira (2021); Bertusso (2020); Rocha, Loss, Almeida, Motta e Kalinke (2020); Oliveira, Corrêa e Morés (2020); Kraemer, Forigo e Krul (2020); Rodrigues e Dias (2020); Bianchini (2020) e Lima (2020). Ficou evidente que é fundamental a disponibilização de cursos de formação que contemplem o uso das TDs para que os professores possam inteirar-se de conteúdos, programas, softwares atuais, uma vez que, esses recursos tecnológicos estão em constantes atualizações e inovações.

Para Santos e Barros (2022), faz-se necessário a disponibilidade de cursos de formação para docentes, visando à construção de professores com maiores habilidades no uso das TD, resultando assim, uma potencialização de sua prática docente. Concomitante a isso, Joaquim e Oliveira (2021) destacam a necessidade de criação de políticas públicas que proporcionem a inserção, de maneira efetiva das TDs nas escolas, uma vez que para esse processo acontecer, é necessário investimentos de infraestrutura e uma eficiente manutenção da mesma. Além disso, sugerem a utilização de mecanismos que possam diagnosticar, com certa frequência, a utilização das TDs por professores e estudantes, visando, assim, fazer em adequações de itinerários, de acordo com as especificidades vivenciadas no chão das Escolas.

É importante destacar que os professores devem sempre procurar aperfeiçoamento de forma individual, tendo em vista a rapidez nas mudanças dos recursos tecnológicos, inviabilizando formações em tempo hábil, devido ao planejamento das instituições mantenedoras. Esses apontamentos vão ao encontro de Bertusso *et al.* (2020), quando afirmam que é relevante que os professores não dependam apenas das formações oferecidas pelas instituições, mas procurem sempre estar atualizados no que diz respeito à utilização de ferramentas digitais, uma vez que as mesmas se desenvolvem brevemente.

Com relação aos estudos analisados de: Braga (2021); Santos e Gama (2021); Dias e Lopes (2020); Oliveira, Aquino e Cavalcante (2020); Oliveira e Oliveira (2020); Spada (2020) e Pavnoki, Hilger, Pavnoski (2021), que foram desenvolvidos por meio da participação de

estudantes, ou seja, através do uso da TDs nas aulas de Ciências da Natureza, nota-se que embora os professores utilizem o modelo tradicional de ensino, faz-se necessário a inserção de recursos tecnológicos aliados a metodologia presente. Uma vez que as TDs estão inseridas no cotidiano dos estudantes com a função de potencializar o processo de aprendizagem, contribuindo assim com a transformação das aulas do componente curricular Ciências da Natureza, consideradas difíceis pela maioria dos estudantes, em aulas interativas e repletas de significado.

Tais observações corroboram com as afirmações de Santos e Gama (2021), para quem a utilização das TDs no ensino de ciências estabelece um cenário incentivador, visto que os estudantes ficam mais concentrados e interagem mais durante o processo de aprendizagem. Dentro desse contexto, Oliveira, Aquino e Cavalcante (2020) enfatizam que a utilização das TDs no âmbito educacional se caracteriza como uma estratégia eficiente que pode contribuir para o desenvolvimento crítico dos estudantes. Além disso, eles ressaltam a importância da utilização das TDs na educação, uma vez que esta contribui para um processo de ensino mais humano, significativo e qualitativo.

Também é importante destacar que os recursos digitais utilizados de maneira isolada não são soluções para todos os obstáculos que se encontram no meio educacional. As TDs são meios para incentivar o desenvolvimento do processo educativo. Essa constatação vai ao encontro de Scheunemann, Almeida e Lopes (2021), quando enfatizam que as Tecnologias Digitais não podem ser vistas como uma saída para os problemas educativos, e sim como uma ferramenta que possa fomentar a construção de estudantes protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem.

Em relação aos estudos analisados de: Araújo, Negrão e Andrade (2022); Carvalho (2022); Costa, Sufiatti, Arantes e Castro (2022); Ramos, Cardoso e Carvalho (2020); Siqueira, Sovierzoski, Lucas, Neto (2020) e Lima (2020) que se caracterizam como bibliográficos e Leal (2022) com seu estudo autobiográfico, ficou evidente que os mesmos foram desenvolvidos a partir do contexto da pandemia da covid-19 vivenciado entre os anos de 2020/2021 e suas consequências na área educacional. Desse modo, ficou evidente a importância das Tecnologias Digitais no período citado anteriormente, uma vez que esses recursos foram indispensáveis para a propagação do processo de aprendizagem durante o ensino remoto emergencial. Conforme Araújo, Negrão e Andrade (2022), as Tecnologias Digitais continuarão sendo utilizadas no âmbito

educacional; diferente do contexto pandêmico, agora os recursos digitais serão utilizados de modo programado, com propósitos e finalidades pedagógicas.

Nesse contexto, Siqueira, Sovierzoski, Lucas e Neto (2020) destacam a importância da utilização das TDs no âmbito científico educacional, servindo como uma ferramenta eficaz para estudantes e professores, uma vez que contribuem para uma variedade de práticas que proporcionam um processo de aprendizagem eficiente e que contribua cada vez mais com o desenvolvimento de sujeitos protagonistas do seu próprio aprendizado. Além disso, cabe ressaltar que os referidos estudos também apresentam as limitações, desigualdades e dificuldades que os professores enfrentaram durante o período pandêmico que por si, já carregava muito sofrimento e incertezas pela população mundial.

Leal (2022) acrescenta que as TDs foram eficazes para aqueles estudantes que tiveram acesso, orientação e estímulo durante o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para a maioria que não teve esse importante suporte foi um período repleto de distanciamento do convívio escolar e da oportunidade de aprendizado. Verificou-se ainda que, dos estudos analisados no aspecto metodológico, a maioria das pesquisas utilizam como métodos de coleta de dados, a prevalência da aplicação de questionários e entrevistas. Nesse contexto, pode-se observar que os participantes das pesquisas, em sua maioria são professores e estudantes da educação básica que estão inseridos a partir dos anos iniciais até participantes que atuam no ensino médio.

Em síntese, o desenvolvimento de estudos relacionados à educação, que estão inseridos no contexto das TDs, auxiliam o desenvolvimento de medidas que possibilitem uma reorganização das rotas que estão sendo utilizadas para alcançar o resultado final, que nesse caso, é o pleno desenvolvimento dos estudantes. Sendo assim, dar voz a estudantes e professores que estão vivenciando e inseridos plenamente nesse processo é essencial para a elaboração de políticas públicas e estratégias eficientes que possam, de fato, cada vez mais contemplarem as especificidades encontradas no chão da escola. Esse processo de escuta e análise deve ser constante. Sendo assim, as referidas pesquisas são essenciais para o progresso educacional, contribuindo para escolhas mais sensatas que façam sentido na vida de professores e estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TDs no ensino de ciências contribuem para enriquecer a prática pedagógica dos professores, deixando-a mais interativa e proporcionando um efetivo processo de aprendizagem. Nos estudos analisados, é notória a potencialização do ensino através de atividades planejadas que viabilizem a inserção dos estudantes no centro do aprendizado, tornando-os protagonistas desse processo.

Nesse sentido, observa-se um carecimento de formações continuadas dentro do contexto das Tecnologias Digitais, posto que na área tecnológica, as mudanças ocorrem frequentemente. Do mesmo modo, salienta-se a falta de aparato tecnológico de qualidade em algumas instituições de ensino. Ademais, é necessário o surgimento de políticas públicas que viabilizem a inserção e permanência das TDs no âmbito educacional. Além disso, os professores precisam estar disponíveis as inovações tecnológicas com intuito de uma reinvenção das suas práticas enquanto docentes.

Mediante as informações adquiridas através desse estudo, observou-se a citação em vários artigos da autora basilar Vani Moreira Kenski no âmbito das Tecnologias Digitais. No que diz respeito ao público envolvido, os mais perceptíveis são professores do componente curricular Ciências da Natureza.

Diante do exposto, as leituras de artigos e dissertações que propiciaram o desenvolvimento deste estudo, salientaram que independente da proposta de atividade, as Tecnologias Digitais, quando utilizadas de forma planejada, são ferramentas eficazes no processo de aprendizagem.

Por fim, destaca-se a importância das pesquisas acadêmicas, uma vez que a elaboração deste artigo só foi possível através da produção de variados estudos, que assim como este, tem a finalidade de contribuir para a potencialização de práticas que contribuam com o processo de aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Vandineia Anjos de; KAPITANGO-A-SAMBA, Kilwangy Kya. Uso de recursos de tecnologias digitais nas licenciaturas em matemática nas instituições públicas de ensino superior em Mato Grosso. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 12, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8838>. Acesso em: 25 fev. 2023.

ARAÚJO, Ayra Bianca Soares; NEGRÃO, Felipe. da Costa.; NASCIMENTO DE ANDRADE, Alexandra. PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, Brasil, v. 10, n. 3, p. e22050, 2022. DOI: 10.26571/reamec.v10i3.13889. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/13889>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, v. 29 n. 2, p. 7-15. maio/ago., 2000. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/882>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERTUSSO, Fernando Rodrigo; MACHADO, Ester de Godoy; TERHAAG, Marcela Moreira; MALACARNE, Vilmar. A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino de Ciências: um paradigma a ser vencido. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i12.11099>. Acesso em: 4 fev. 2023.

BIANCHINI, Rejane. **Formação continuada para o uso de tecnologias digitais no ensino de ciências e matemática dos anos iniciais: possibilidade(s) de desenvolvimento profissional**. 2020. 194 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s_ite.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de tecnologias educacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia_tecnologias_atual.pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é o Covid-19?** Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CÂNDIDO, Elivaine Alves; RIBEIRO, Cristiana Sousa de Jesus. As TICs, uma emergência para o fazer pedagógico em tempos de pandemia. **Revista Alembra**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 102-16, 2021. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/alembra/article/view/1104>. Acesso em: 04 fev. 2023.

CANI, Josiane Brunetti; SANDRINI, Elizabete Gerlânia Caron; SOARES, Gilvan Mateus; SCALZER, Kamila. Educação e Covid-19: A arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista Ifes Ciência**, v. 6, n.1, p. 23-39, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713>. Acesso em: 30 maio 2023.

CARDOSO, Kitawann Tayrone de Sousa Nunes; RODRIGUES, Joeline Conceição de Sousa; TORRES, Raimundo Leoberto; BRITO, Fernando Wesley Pinheiro; RAMOS, Marcos Coelho; LINS, Williams dos Santos; CARVALHO, Maria do Carmo Silva; SILVA, Edivan Amancio. O ensino de ciências com o uso da ferramenta digital simulador phet por meio da estratégia investigativa nos anos finais do ensino fundamental. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 8, p. 81493-509, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n8-388>.

CARVALHO, Laís de Jesus; GUIMARAES, Carmen, Regina Parisotto. Tecnologia: um recurso facilitador do ensino de Ciências e Biologia. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 9, 2016, Aracaju. **Anais [...]** Aracaju: UNIT, 2016. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2301/716>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

CARVALHO, Patrícia Souza. **Contribuições do uso de tecnologias para o Ensino de Ciências e Matemática na perspectiva inclusiva: um estudo a partir de Teses e Dissertações**. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2022.

CAVALCANTE TRINDADE, Lays do Carmo; FONSECA DO CARMO, Lorena; ANDRADE DA SILVA, Bruno. 2021. **Percepção dos professores sobre o ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19, na Vila de Carapajó/Cametá, Pará. Perspectivas Em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v.8 n.18, p. 385-395. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i18.13146>. Acesso em: 26 fev. 2023.

CORDEIRO, Karolina Maria Araújo. O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. 2020. Disponível em: <<http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>>. Acesso em: 15. nov. 2022.

COSTA, Douglas Martins; SAFIATTI, Jonathan Antônio; ARANTES, Rozana Cristina; CASTRO, Fábio de Jesus. O uso de recursos educacionais digitais no ensino de biologia: contribuições em tempos de pandemia. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 6, n.5, p. 374-88. Edição Especial/2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.66602>. Acesso em: 18 fev. 2023.

COSTA, José Raimundo Silva; ANDRADE, Viviane Toraci Alonso de. Tecnologias digitais na educação e BNCC: proposta do Aluno-Ciborgue-Hacker. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20526>. Acesso em: 25 fev. 2023.

DIAS, Rosemary Santa Brígida; LOPES, Paulo Tadeu Campos. O uso do Scratch no ensino de Ciências com uma turma do oitavo ano do ensino fundamental numa escola municipal de Xinguara/PA. **Redin**, Taquara/RS, FACCAT, v. 9, n. 1, p. 224-35, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 17 dez. 2022.

DIAS, Tatiane Maria da Silva; RODRIGUES, Carla Fonseca de Andrade. A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na aplicação do currículo de Ciências da Natureza. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS | ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anais do CIET: EnPED: 2020**. São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1148>>. Acesso em: 26 fev. 2023.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. Disponível em:

<http://afoiceemartelo.com.br/posfsa/autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZAGA, Sabrina Espíndola. **Metodologias ativas na robótica educacional: possíveis articulações com o currículo de Ciências?** 2022. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2022.

JOAQUIM, Sivaldo; OLIVEIRA, Wilk. As percepções dos professores da educação básica sobre o uso de tecnologias digitais no ensino remoto emergencial. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 81–90, 2021. DOI: 10.22456/1679-1916.121190. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/121190>. Acesso em: 22 fev. 2023.

KRAEMER, Salete A.; FORIGO, Franciele Meinerz; KRUL, Alexandre José. Processos de ensino e de aprendizagem nas aulas de ciências do ensino fundamental em período pandêmico. n. 1, 2020. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (ENACED) E SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS (SIEPEC). 2020. **Anais [...]**. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/article/view/18780/17523>. Acesso em: 25 fev. 2023.

LEAL, Cristianni Antunes. Autonomia docente, plataformas digitais e as Biociências: um estudo autobiográfico na Educação Pública Estadual do Rio De Janeiro. **Revista Ciências & Ideias**. v. 13, n. 3, p. 258-78, 2022. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/2179>. Acesso em: 04 fev. 2023.

LIMA, Glauber de Oliveira. **O Ensino de Biologia mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e os desafios e possibilidades do projeto e-Nova Educação**. 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Biologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Governador Valadares, 2020.

MÁXIMO, Maria Elisa. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid-19. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 2, p. 235-247, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/sh4bXpyhyNmPgSH4snCTrKx/#>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://cointer.institutoidv.org/smart/2020/pdvl/uploads/1181.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

OLIVEIRA, Caroline Oenning de; OLIVEIRA, André Luís de. Ensino de Ciências e uso das Tecnologias Digitais: Uma proposta de sequência de Ensino Investigativa sobre o Sistema Reprodutor Humano. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS,

2020. **Anais do CIET:EnPED:2020**. São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1887>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

OLIVEIRA, Eduarda Rodrigues Grunevald. **A percepção de Professores de Ciências de Escolas Estaduais de Cascavel/PR a respeito do uso de Tecnologias Digitais no contexto da pandemia da Covid-19**. 2021. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

OLIVEIRA, Ivan Santos; PEREIRA Nataniela Hosana. Ensino Remoto em tempos de pandemia: Percepção dos professores de Ciências da Natureza no município de Simplício Mendes – Piauí. **Revista Form@re**, v. 9, n. 2, p. 16-32, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/13172>. Acesso em: 11 fev. 2023.

OLIVEIRA, José Antônio Bezerra de; AQUINO, Kátia A. S.; CAVALCANTE, Patrícia Smith. Estratégias com Aporte Tecnológico para Promoção da Aprendizagem Significativa Crítica no Ensino de Ciências. *In*: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 5, 2020. Evento On-line. Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344845640_Estrategias_com_Aporte_Tecnologico_para_Promocao_da_Aprendizagem_Significativa_Critica_no_Ensino_de_Ciencias. Acesso em: 25 fev. 2023.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino Remoto emergencial em tempos de Covid-19: Formação docente e Tecnologias Digitais. **Rev. Int. de Form. de Professores** (RIFP), Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br>. Acesso em: 18 fev. 2023.

PAVNOSKI, Luciano; HILGER, Thaís Rafaela; PAVNOSKI, Fabiana Luiza. A tecnologia digital e as metodologias alternativas: ferramentas para a promoção da aprendizagem significativa no ensino de ciências. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 56701-12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-196>. Acesso em: 18 fev. 2023.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Loyola, 2002.

RIBEIRO, Cristiana Sousa de Jesus; CANDIDO, Elivaine Alves. Tecnologias da Informação e Comunicação: uma emergência para o fazer pedagógico em tempos de pandemia. *In* **Revista Alembra** – RA Confresa-MT V. 3. N. 6. Janeiro a junho 2021.

ROCHA, Flavia Suheck Mateus; LOSS, Taniele; ALMEIDA, Braian Lucas Camargo; MOTTA, Marcelo Souza; KALINKE, Marco Aurélio. O uso de Tecnologias Digitais no Processo de Ensino durante a Pandemia da Covid-19. **Revista Interações**, v. 16, n. 55, p. 58-82, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.20703>. Acesso em: 11 fev. 2023.

RODRIGUES, Jacinta Antônia Duarte Ribeiro. **Da lousa à tela: o uso de objetos digitais de aprendizagem no ensino de ciências**. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

SANTOS Kallyanne Fernandes da Silva; BARROS José Deomar de Souza. Ensino remoto: perspectivas e percepções dos professores de Ciências da rede municipal de ensino de Cajazeiras PB. **Pesquisa e Ensino em Ciências Exatas e da Natureza**, n. 6, p. e1855, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.29215/pecen.v6i0.1855>. Acesso em: 04 fev. 2023.

SANTOS, Shaiala Aquino dos; GAMA, Aline Dourado Sena. Lives interdisciplinares em tempos de pandemia: uma utilização das TICS como recurso didático no ensino de ciências. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p.13245-9, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n2-103>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SCHEUNEMANN, Camila Maria Bandeira; ALMEIDA, Caroline Medeiros Martins de; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino de Ciências: uma investigação com licenciandos e professores em serviço. **Revista Thema**, v. 19, v. 3, p.743-59, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1512/1924>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SILVA, Raimunda Leila; BARBOSA, Alessandro Rodrigues. Ensino de Ciências e Tecnologias Digitais: Desafios e Potencialidades. **Ciclo Revista: Vivências em Ensino e Formação**, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/index.php/ciclo/article/view/218>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SIMÃO, José Francisco Rocha. **O ensino mediado por tecnologias digitais no trabalho das escolas municipais de educação básica de Palmas**. 2022. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022.

SIQUEIRA, Gisele Carvalho de; SOVIERZOSKI, Hilda Helena; LUCAS, Lucken Bueno; COELHO NETO, João. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), formação de professores e conteúdos de Zoologia: um mapeamento em publicações nacionais no âmbito do Ensino de Ciências. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e617974496, 2020. Disponível em: <https://www.rsjournal.org/index.php/rsd/article/view/4496>. Acesso em: 26 fev. 2023.

SPADA, Welerson Mazzo. **Tecnologias digitais na escola: do cruzamento de olhares a uma proposta para a sala de aula no ensino médio**. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

ZACARIOTTI, Marluce Evangelista Carvalho; SOUSA, José Luís dos Santos. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como Recurso de Mediação Pedagógica. **Revista Observatório**, v. 5, n. 4, p. 613-33, jul. 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4674>. Acesso em: 26 fev. 2023.

Recebido em: *Julho/2023*.

Aprovado em: *Dezembro/2023*.

A infância em face da racionalidade neoliberal: mediação e dessimbolização da linguagem em sociedades complexas

Mateus Lorenzon*, Angelo Vitório Cenci**

Resumo

Neste artigo de caráter bibliográfico discute-se a interface entre a mediação e a infância à luz da racionalidade neoliberal, dando especial ênfase aos processos de empobrecimento da linguagem e dessimbolização do imaginário ocorridos no contexto contemporâneo. Em consonância com Dardot e Laval (2016), entende-se o neoliberalismo como uma racionalidade que transborda os limites do mercado e transversaliza as diferentes instituições, fenômenos e relações sociais. Na primeira seção discorre-se sobre o fenômeno da mediação da infância, buscando identificar de que modo as normas neoliberais fazem-se presentes nesse processo. Na segunda seção, analisa-se a inter-relação existente entre mediação, o empobrecimento da linguagem e as mudanças no imaginário. À guisa de conclusão, aponta-se que as mídias digitais consistem em uma estratégia eficiente de produção da subjetividade neoliberal, na medida que permitem a interiorização de normas de conduta, desenvolvimento de hábitos psíquicos que almejam a satisfação imediata e o apelo ao consumo. Essas mudanças, por sua vez, refletem no empobrecimento do imaginário que, conseqüentemente, torna-se um empecilho na busca de racionalidades alternativas ao neoliberalismo.

Palavras-chave: neoliberalismo; mediação; infância.

Childhood in face of neoliberal rationality: mediatization and desymbolization of language in complex societies

Abstract

This bibliographical article discusses the interface between mediatization and childhood in a neoliberal society, giving special emphasis to the processes of language impoverishment and the desymbolization of the imaginary that occur in the contemporary context. In line with Dardot and Laval (2016), neoliberalism is understood as a rationality that goes beyond the limits of the market and transversalis the different dimensions of society. In the first section of the study, the phenomenon of early childhood mediatization is discussed, seeking to identify how neoliberal norms are present in this process. In the second section, the existing interrelationship between mediatization and changes in the imaginary is analyzed, as well as how they are related to neoliberal rationality. It is concluded that digital media consist of an efficient strategy for the production of neoliberal subjectivity, as they allow the internalization of norms of conduct, development of psychic habits that aim at immediate satisfaction and the appeal to consumption. These changes, in turn, reflect on the impoverishment of the imaginary which, consequently, becomes an obstacle in the search for alternative rationalities to neoliberalism.

Keywords: neoliberalism; mediatization; childhood.

* Mestre em Ensino pela Univates. Doutorando em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (PROSUC/CAPEs II). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9402-5820>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9829699736308568>. E-mail: mateusmlorenzon@gmail.com

** Doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (2006) e pós-doutorado pela UNICAMP/SP (2012). Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1997). Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF). Coordena o Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE-UPF), o Grupo de Estudos em Ética, Democracia e Educação (GEDE-UPF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0541-2197>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5553067405853480>. E-mail: cenci@upf.br.

La infancia ante la racionalidad neoliberal: mediatización y desimbolización del lenguaje en sociedades complejas

Resumen

En este artículo de carácter bibliográfico se discute la interfaz entre la mediatización y la infancia a la luz de la racionalidad neoliberal, dando especial énfasis a los procesos de empobrecimiento del lenguaje y desimbolización del imaginario ocurridos en el contexto contemporáneo. En consonancia con Dardot y Laval (2016), se entiende el neoliberalismo como una racionalidad que trasciende los límites del mercado y transversaliza las diferentes instituciones, fenómenos y relaciones sociales. En la primera sección se discute el fenómeno de la mediatización de la infancia, buscando identificar de qué manera las normas neoliberales están presentes en este proceso. En la segunda sección, se analiza la interrelación existente entre mediatización, el empobrecimiento del lenguaje y las mutaciones en el imaginario. A modo de conclusión, se señala que los medios digitales consisten en una estrategia eficiente de producción de la subjetividad neoliberal, en la medida en que permiten la interiorización de normas de conducta, el desarrollo de hábitos psíquicos que buscan la satisfacción inmediata y el llamado al consumo. Estos cambios, a su vez, se reflejan en el empobrecimiento del imaginario que, consecuentemente, se convierte en un obstáculo en la búsqueda de racionalidades alternativas al neoliberalismo.

Palabras clave: neoliberalismo; mediatización; infancia.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, observa-se uma reviravolta ou ruptura civilizacional decorrente de alterações na condição humana (Dufour, 2005). A crise hodierna transversaliza os diferentes âmbitos da vida em sociedade, não restringindo-se somente às instituições, mas também às relações sociais e na própria subjetividade humana. Vive-se um período de constituição e consolidação da Pós-Modernidade, momento este marcado por uma volátil reconfiguração nas estruturas econômicas, sociais e culturais, bem como pelo fim das metanarrativas e a consolidação progressiva da lógica de mercado como racionalidade (Dufour, 2005).

A racionalidade neoliberal caracteriza-se, sobretudo, por uma crença ilimitada no acúmulo de capital, desejo insaciável no lucro e generalização da competição (Boltanski, Chiapello, 2009; Dardot, Laval, 2016). Casara (2021) identifica ainda, que a racionalidade neoliberal tem uma “pretensão de totalidade” (Idem, p. 170), levando a uma generalização de normas de conduta características da empresa. Assim, observa-se o transbordamento da lógica neoliberal para além dos limites do mercado, havendo um esforço de governo e a mobilização de um conjunto de mecanismos de subjetivação dos indivíduos, fazendo com que eles introjetem as normas características da racionalidade neoliberal.

O capitalismo em sua forma contemporânea (neoliberalismo) é, conforme Boltanski e Chiapello (2009), um sistema absurdo, tendo em vista que requer uma ampla mobilização dos indivíduos sem apresentar uma justificativa legítima. A formação do neosujeito, que se insere na

sociedade neoliberal espontaneamente, não pode ser por meio das estratégias coercitivas das sociedades disciplinares. Han (2018) argumenta que o neoliberalismo inventa novas técnicas de poder que operam em nível psicológico, isto é, um psicopoder. Por sua vez, Dufour (2005) e Casara (2021) pressupõem que, para o neoliberalismo ter se constituído em uma razão-mundo, torna-se necessário mudanças no imaginário e alterações simbólicas no indivíduo.

Diante do exposto, identifica-se que as mudanças ocorridas nos diferentes âmbitos da sociedade almejam a formação de uma nova economia psíquica (Casara, 2018). Tendo em vista que os diferentes fenômenos econômicos, culturais e sociais que compõem o quadro de reconfiguração da sociedade são complexos e estão interrelacionados, neste artigo, dadas as especificidades deste gênero discursivo, focaliza-se a discussão na relação entre a racionalidade neoliberal e a midiaticização da Infância. Busca-se discutir a interface entre a midiaticização e a infância à luz da racionalidade neoliberal, dando especial ênfase aos processos de empobrecimento da linguagem e dessimbolização ocorridos no contexto contemporâneo.

Para a discussão proposta, parte-se do pressuposto que a manutenção e a consolidação do neoliberalismo requerem um neosujeito que tenha introjetado em si as normas neoliberais (Casara, 2021). Esse processo de subjetivação ocorre por meio da mobilização de múltiplas estratégias de aplicação de poder ou, conforme Casara (2021, p. 301), de “[...] um conjunto de elementos, dispositivos, aparelhos, instituições, técnicas e ações economicamente organizadas que fazem com que as figuras do mercado e da empresa se tornem o centro e o modelo de todas as atividades de produção e reprodução da sociedade”. Acrescenta-se ainda que a racionalidade neoliberal é onipresente e totalitária, não permitindo a existência de “lugares vacantes na existência” (Sadin, 2017, s/p).

Em concomitância com essa extensibilidade da lógica de mercado a todas esferas e dimensões da existência, vivencia-se um outro fenômeno social e cultural que Sadin (2018) nomeia de siliciocolonização da vida, isto é, a onipresença de tecnologias que realizam a gestão digital do mundo. Este fenômeno tem provocado posicionamentos divergentes e, por vezes, antagônicos que envolvem desde uma postura pessimista até um otimismo ingênuo. Este artigo busca afastar-se de ambos os pensamentos, reconhecendo a mídia como um vetor importante de socialização de crianças desde a mais tenra idade. Em concomitância, reconhece-se que o uso não é puramente instrumental, mas por ser perpassado pela normatividade neoliberal, tem se constituído como um recurso para a subjetivação do neosujeito.

Mídias digitais e Neoliberalismo: Processos de Socialização e Subjetivação do Neosujeito

Parte-se do pressuposto de que o neoliberalismo é uma racionalidade dominante que transversaliza os diferentes contextos contemporâneos (Dardot, Laval, 2016). Observa-se, contemporaneamente, a existência de novas estratégias de poder, especialmente psicopolíticas, que são mobilizadas para a formação de um neosujeito adequado à sociedade neoliberal. O processo de transformação do neoliberalismo de teoria econômica para uma razão-mundo, não foi um ação intencional ou decorrente de um conciliábulo de grandes detentores de capital. Dardot e Laval (2016), apoiados nas discussões foucaultianas, argumentam que a hegemonia da racionalidade neoliberal decorreu de uma “estratégia sem sujeitos” (Dardot, Laval, 2016, p. 192), na qual há uma conjuntura econômica e política que relacionam-se de modo recíproco, permitindo a constituição desta racionalidade.

A racionalidade neoliberal excede os limites do mercado, passando a agir como “uma espécie de programação para o funcionamento da sociedade [...] [que] leva tanto a um imaginário, a um conjunto de imagens partilhadas, quanto a uma normatividade, um conjunto de mandamentos e condutas” (Casara, 2021, p. 35). As instituições e, também, os indivíduos passam a introjetar e condicionar-se a partir dos valores do mercado (Casara, 2021). Assim, com o espraiamento do neoliberalismo surge um novo “[...] modo de governar pessoas e sociedades, ou mesmo, um modo de ser-no-mundo” (Casara, 2019, p. 47).

O entendimento da existência da correlação entre as mudanças na economia mercantil e as demais dimensões da vida humana também é evidenciada por Dufour (2008). Para o autor, é necessário perceber as interações entre o mercado e “[...] economia política, economia do vivo, a economia simbólica, a economia semiológica e a economia psíquica” (Dufour, 2008, p. 254), mas reconhecendo que elas não ocorrem em relação de causa e efeito. Essas diferentes mudanças “[...] se reforçam, de modo que mutações gerais podem sugerir depois de terem aos poucos propagado” (Idem, *Ibidem*).

A racionalidade neoliberal passa a avançar sobre as instituições jurídicas ou culturais que possam servir de contrapeso ao poder econômico (Laval, 2019). A economia psíquica e a subjetividade não passam incólumes a estas mudanças (Dufour, 2008), pois o neoliberalismo passa a prefigurar “[...] a formação de um novo homem e de novas relações baseadas na competição e na concorrência” (Petry, Cenci, 2019, p. 441). O neosujeito caracteriza-se,

sobretudo por estabelecer uma lógica concorrencial, inclusive consigo mesmo, bem como passa a estar disposto a reduzir todas as suas relações sociais a aspectos mercadológicos (Dufour, 2005; Dardot, Laval, 2016; Han, 2017a, 2021a).

Se, por um lado, a estabilidade, sustentação, a contínua expansão e a coesão social do neoliberalismo requerem um novo sujeito, por outro essa subjetividade ideal não é espontânea ou natural, mas decorrente de um conjunto de estratégias e intervenções a fim de ser formada (Dardot, Laval, 2016; Laval, 2019; Han, 2020; Casara, 2021). Logo, mobiliza-se um conjunto de “[...] máquinas de produção de subjetivismos” (Casara, 2021, p. 301) que permitirão, por meio de um conjunto de técnicas, instituições e estratégias, introjetar nos indivíduos o conjunto de valores da racionalidade neoliberal.

Técnicas de poder e estratégias de subjetivação não são novidades do sistema neoliberal. A inovação do neoliberalismo consistiu em organizar o poder de modo *smart*, isto é, “o sujeito submetido não tem aqui nem sequer consciência de sua submissão” (Han, 2021a, p. 35). Há a maximização da eficiência de aplicação do poder, por este não se valer mais de estratégias repreensivas ou “[...] não se oprime as necessidades, mas se as estimula” (Han, 2021a, p. 43). Diante do exposto, pretende-se analisar de que modo as normas neoliberais, descritas por Casara (2021), estão presentes no processo de midiatização da sociedade. Em síntese, almeja-se identificar de que modo a utilização de mídias digitais por crianças acaba subjetivando-as e permitindo a introjeção dos valores neoliberais.

A utilização de mídias digitais é um fenômeno contemporâneo, não apresentando uma restrição geracional. Azevedo et al (2022), em estudo quantitativo desenvolvido com intuito de analisar o uso de mídias por mães e bebês com idade entre 0 e 36 meses, identificam um uso crescente deste recurso em momentos tais como de descanso, durante as refeições, em momentos de brincar e em passeios. Ainda, conforme o estudo, as mães encontram nos dispositivos digitais um recurso considerado pertinente para manter o comportamento das crianças ou ocupá-las enquanto as progenitoras realizam atividades domésticas.

O uso de mídias digitais por crianças com até 24 meses também foi tema de investigação para Mallmann e Frizo (2019). Em seu estudo, as autoras identificaram que os pais oferecem desde a tenra idade recursos digitais para as crianças como uma estratégia para auxiliá-los em momentos de necessidade. Logo, as mídias manteriam as crianças ocupadas, liberando os familiares para a realização de demais afazeres. Nesta mesma perspectiva, Sobral

(2019), em pesquisa realizada com pais de crianças de 3 a 6 anos, identifica que há uma concepção de inevitabilidade do uso de mídias digitais pelas crianças. .

O processo de siliciocolonização da infância não pode ser dissociado das mudanças na economia mercantil e das reconfigurações das relações empregatícias que os familiares das crianças estão submetidos. Antunes (2005), ao analisar a reconfiguração do mundo do trabalho, identifica, por exemplo, a crescente precarização dos vínculos de emprego, a ampliação da participação feminina e o crescimento do trabalho em domicílio. Identifica-se ainda uma mudança no orçamento familiar, no qual parcelas significativas da renda passam a ser apropriadas pelos detentores do poder econômico (Dowbor, 2017)¹, reduzindo significativamente o acesso à cultura e ao lazer, que, por sua vez, são oferecidas como um serviço a ser pago pelo usuário. Soma-se a isso que os adultos também são neosujeitos dotados de uma subjetividade concorrencial, constantemente ameaçados pelas estatísticas de desemprego que transmitem uma mensagem simbólica a respeito da necessidade de ser produtivo a qualquer custo. Infere-se que esse conjunto de mudanças econômicas e nas relações trabalhistas faz com que a siliciocolonização da infância seja apresentada como uma alternativa legítima aos momentos de lazer.

Diante do exposto, torna-se instigante uma análise criteriosa da correlação entre o uso de mídias digitais por crianças e a formação do sujeito neoliberal. Essa relação é hipotetizada por Han (2021a, p. 43) ao afirmar que “[...] o hipercapitalismo festeja uma hipercomunicação que transpassa por tudo, tornando tudo translúcido e transformando tudo em monetário”. Posição similar é adotada por Sadin (2017, 2018), para quem, atualmente, há a constituição do tecnoliberalismo, isto é, um período em que dispositivos digitais permitiriam a produção contínua de dados sobre o indivíduo e, conseqüentemente, haveria a mercantilização e monetarização da vida.

Frente a isso, torna-se pertinente analisar dados relativos aos modos que crianças com idade entre 0 a 12 anos utilizam mídias digitais. Os estudos citados anteriormente (Mallmann, Frizo, 2019; Sobral, 2019; Almeida, 2021; Almeida et al, 2022) focalizam em crianças de 0 a 6

¹ A fim de evidenciar a complexidade da questão posta, poderia-se analisar, por exemplo, a relação entre a reorganização dos espaços da cidade e a privação do direito ao lazer, bem como o emparedamento da infância e seu fechamento no núcleo familiar em decorrência de mudanças conjunturais.

anos, identificando um uso recreativo e que, gradualmente, desenvolve-se de modo solitário e sem a mediação dos familiares. A pesquisa TICs Kids Online 2021 (Cetic, 2022), por sua vez, identificou que, aproximadamente, 20% das crianças e adolescentes começaram a ter acesso à internet antes de completar 6 anos. Ainda em relação ao estudo, foi identificado que crianças com idade entre 9 e 11 anos, utilizam-se de dispositivos digitais principalmente para jogos online com múltiplos jogadores (66%), jogos individuais (64%), assistir vídeos, séries e filmes (80%), ouvir música (80%) e utilização de redes sociais, havendo um maior destaque para o TikTok (78%).

Supõe-se que a correlação entre a midiática da infância e o neoliberalismo opera em duas direções. O primeiro englobaria um apelo constante ao consumo, por meio da oferta de publicidade personalizada, enquanto o segundo refere-se diretamente a interiorização das normas e valores neoliberais. Diante disso, torna-se necessário atentar-se não apenas ao conteúdo que as crianças têm acesso ao utilizar dispositivos tecnológicos, mas, sobretudo, ao modo como os empregam e quais as reverberações nos seus processos de subjetivação.

Se outrora haveria o desenvolvimento de uma publicidade fundada no conhecimento demográfico, as mídias digitais levam ao seu aperfeiçoamento, principalmente, em decorrência do psicometria, o que faz com que haja uma personalização das ofertas de produtos e serviços. Nessa perspectiva, O'Neil (2020) chama atenção que as empresas proprietárias de mecanismos de busca, plataformas de compartilhamento de vídeos e redes sociais, não são prestadoras ou comprometidas com um bem público, mas sim são empresas de publicidade e propaganda que monetizam as informações por elas oferecidas.

Ao utilizar dispositivos digitais, os indivíduos permitem a produção de dados sobre si mesmos. Assim, Han (2021a, p. 44) afirma que o “O Big Data torna possível prognósticos do comportamento humano [o que] torna possível intervir na psique humana e influenciá-la, sem que a pessoa a quem isso foi feito perceba”. A personalização da publicidade e dos produtos que são oferecidos ao usuário das mídias digitais não é resultante do acaso, mas sim fruto de cálculo e aplicação de um conhecimento científico. Não há apenas um apelo ao consumo, mas uma ação planejada para ser “[...] capaz de influenciar nosso comportamento num nível que fica embaixo do limiar da consciência” (HAN, 2020, p. 23).

A pesquisa TICs Kids Online - 2021 (Cetic, 2022) evidencia a eficiência desses mecanismos de publicidade, tendo em vista que 53% dos familiares identificaram que seus

filhos solicitaram que fossem comprados produtos ou serviços que foram encontrados online. Assim, se o “liberalismo é antes de mais nada isto: a liberação das paixões/pulsões” (Dufour, 2008, p. 262), a mediação das crianças permite o direcionamento delas ao consumo.

A liberação das pulsões (Dufour, 2005, 2008) está diretamente associada a processos de subjetivação decorrentes da racionalidade neoliberal. Assim, passa-se a analisar de que modo os dispositivos digitais “passam [...] formatar a subjetividade através de técnicas que buscam definir o que é o interesse de cada um” (Casara, 2021, p. 206). Com base em estudos empíricos, especialmente a pesquisa TICs Kids Online - 2021 (Cetic, 2022) identifica-se que os principais usos que crianças realizam das mídias digitais referem-se ao: a) acesso de materiais audiovisuais em plataformas de compartilhamento de vídeos ou sites e aplicativos de streaming; b) uso de redes sociais, em especial o TikTok. c) gamificação e jogos online. Identifica-se que em cada uma das categorias citadas, podem ser identificadas a presença de uma ou mais normas neoliberais.

As plataformas de compartilhamento de vídeos, tais como o YouTube, e os sites/aplicativos de streaming, como Netflix², Amazon Prime e Disney Plus, podem ser compreendidos como um grande catálogo de material sob demanda que pode ser acessado pelos usuários. Assim, ao buscar uma informação ou um recurso para entreter-se, o sujeito depara-se com um catálogo de possibilidades, cabendo unicamente a ele realizar a escolha daqueles que mais satisfazem os seus interesses imediatos. Não há necessidade de negociação, de argumentação, mas apenas seguir um impulso à satisfação imediata e, muitas vezes, acrítica.

Entende-se que quando, desde a mais tenra idade, a criança tem possibilidade de realizar escolhas orientadas somente pelo seu desejo há a formação de um habitus psíquico voltado para o imediatismo, o que leva a uma percepção de que “[...] o interesse pessoal seja percebido como superior a todos os outros fatores” (Casara, 2021, p. 205). Os interesses pessoais são sobrepostos aos possíveis limites e à negatividade, tornando-se visível uma mudança nos valores da sociedade, pelo qual o egoísmo passa a ser compreendido como uma virtude aceita (Han, 2022c).

² O slogan da Netflix - “See what’s next” - é elucidativo na medida que indica o caráter de infinitude.

A relação entre a economia mercantil e a economia pulsional também é discutida por Dufour (2005, 2008), para quem, na sociedade contemporânea, há uma narrativa da mercadoria, na qual, apresenta-se a cada pulsão um objeto mercadológico correspondente. Contudo, o autor afirma que essa satisfação imediata dada ao desejo serve apenas como uma estratégia de inserção do indivíduo no circuito de consumo (Dufour, 2005).

Entende-se que essa satisfação imediata do desejo pode conduzir o indivíduo a um ciclo de consumo e insatisfação (Melman, 2008). O sujeito subjetivado pela normatividade neoliberal que busca remover a negatividade e não consegue dar sustentação ao desejo (Lebrun, 2008), torna-se incapaz de participar da vida social/política, pois a limitação do desejo é necessária a fim de manter a coesão social e, este processo, conforme Dufour (2008, p. 262) precisa iniciar “desde a formação do indivíduo, caso contrário, depois, é tarde demais”.

De modo similar a valorização excessiva do desejo, potencializada pela facilidade de acesso e a liberdade de escolha, o uso de redes sociais, tais como o Tik Tok evidenciam a constituição de uma sociedade transparente, permitindo a submissão de “[...] âmbitos da vida que até então eram inacessíveis à intervenção comercial a uma exploração comercial (Han, 2020, p. 42). Soma-se a isso, a possibilidade delas constituírem um panóptico aperspectivo, permitindo um “[...] ser iluminado e tornando transparente a partir de todos os lugares, por cada um” (Han, 2017a, p. 106). Além disso, a norma da transparência, conforme Casara (2019, 2021), está diretamente associada ao empobrecimento da linguagem e a simplificação da complexidade.

A nova linguagem digital impede que temas de interesse sejam abordados de modo público e, pela sua curta duração, tornam a reflexão e racionalização algo difícil de ocorrer (Han, 2021). Soma-se a isso, que, conforme exposto anteriormente, nas mídias digitais predomina a norma de busca pela satisfação dos desejos, fazendo com que a “[...] nossa atenção não seja mais dirigida a temas relevantes para a sociedade como um todo” (Han, 2022b, p. 35).

O modo de comunicar-se nas mídias digitais difere-se radicalmente daquele necessário para a discussão de grandes temas políticos e existenciais. Postmann (2001), na obra, propositivamente nomeada “Divertir-se até morrer: O discurso público na era do Show Business” [tradução livre], já alertava esse questionamento ao analisar a democratização do acesso a televisores. Para o autor, as reflexões de caráter filosófico ou necessárias para uma

maior compreensão da realidade exigiriam uma linguagem complexa, tendo em vista que a linguagem simplória excluiria o conteúdo.

Torna-se inevitável o estabelecimento de um paralelo com as condições contemporâneas, nas quais o entretenimento predomina sobre a informação (Han, 2022b). A comunicação digital apela aos afetos ou, conforme Casara (2019, p. 163) “o universo do espetáculo é o da ilusão, da aparência de acontecimento capaz de gerar sensações extraordinárias e hiperbólicas”. Assim, infere-se que o entretenimento deteriora a razão, levando o indivíduo a um processo de atomização e incapacidade de atentar-se às situações complexas. Além disso, os algoritmos, após elaborarem o perfil psicométrico do indivíduo, alimentam as suas percepções de mundo, apresentando o indivíduo a comunidades tribais que ignoram as informações que podem colocar sua identidade em risco (Han, 2022a, 2022c). Inicia-se, desta forma, um processo de fim do homem público e de constituição de sociedades pós-democráticas (Casara, 2019).

Em suma, as redes sociais corroboram para a formação de um indivíduo egoísta, incapaz de participar, democraticamente, dos debates públicos. Por ser acrítico e introjetar a normativa da satisfação pessoal, ele torna-se mais propício aos apelos do consumo e torna-se incapaz de elaborar uma crítica ou alternativas à racionalidade neoliberal. É a naturalização deste processo que leva o indivíduo a não perceber seu estado de subjugação, isto é, “[...] ele sente-se livre. O capitalismo se aperfeiçoa no capitalismo do curtir. Devido a sua permissividade, não precisa temer nenhuma resistência, nenhuma revolução” (Han, 2022c, p. 53). No entanto, esse indivíduo atomizado quer adquirir visibilidade e aceitação social, isto é, busca, por meio de views, likes ou outros mecanismos indicativos de sua valorização social.

Neste processo de exposição, pode-se identificar uma terceira norma neoliberal e, que de certa forma é o cerne do neosujeito: o indivíduo como empreendedor de si mesmo, isto é, a formação de um sujeito capaz de autogovernar-se (Dardot, Laval, 2016; Casara, 2021). O fenômeno de Youtubers, Influencers ou produtores de conteúdo revela essa disposição de mercantilizar a própria imagem, transformando-se em objeto e renunciando à própria dignidade. O neosujeito busca a concorrência, isto é, o “[...] ato ou efeito de relacionado a tentativa de alcançar a primazia sobre algo em detrimento de outras pessoas” (Casara, 2021,

p. 232), nem que para isso seja necessário colocar a própria integridade física ou psicológica em risco, vide os exemplos de desafios promovidos em redes sociais.

Ao objetificar-se, o neosujeito passa a não reconhecer os seus pares em sua alteridade, transformando-se “[...] em um objeto disponível e consumível” (Han, 2022c, p. 97). Com isso, todos são apresentados ao indivíduo “[...] uma empresa perigosa para os interesses do eu. Mesmo em instituições como a família, o outro cada vez mais é identificado como um adversário a ser vencido” (Casara, 2021, p. 233). Com isso, os valores de solidariedade, empatia e senso de comunidade passam a ser irrelevantes.

O valor da competição e do empenho individual também apresenta-se em jogos online, no qual desde a mais tenra idade, as crianças aprendem e interiorizam esses valores centrais da racionalidade neoliberal. Por meio de rankings, premiações e todo um conjunto de elementos característicos da gamificação, os indivíduos são levados “[...] trabalhar a si mesmo com intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz” (Dardot, Laval, 2016, p. 333). A busca pela eficiência e o estímulo à concorrência transversaliza até mesmo as relações do sujeito com as instituições, tornando-se perceptível, por exemplo, na quantidade de propostas digitais e analógicas gamificadas e também na constituição de uma neopedagogia (Laval, 2019).

A partir desta exposição, buscou-se evidenciar que o uso que crianças fazem das mídias digitais corrobora para a constituição de uma subjetividade fundamentada na racionalidade neoliberal. Não há distinção entre o modo de agir virtual e as ações na realidade, isto é, nas interações presenciais. Assim, para Han (2022c, p. 44) “o dedo que digita torna tudo consumível. O dedo indicador que pede mercadorias ou alimentos transfere forçosamente o seu hábito consumista para outras áreas. Tudo o que ele toca se transforma em mercadoria”.

Reconhece-se que a eficiência dos aparatos tecnológicos como estratégias de subjetivação, deve-se a naturalidade com que são concebidos, a extensibilidade com que se distribuem pela sociedade e a capacidade de serem manipulados pelos indivíduos desde a mais tenra idade. Ao abordar a economia libidinal, Dufour (2008, p. 38) apontava que “[...] quanto mais o adestramento ao consumo começa cedo, mais os resultados são garantidos”. Pensa-se que o mesmo pode ser aplicado para a formação da subjetividade neoliberal, tendo em vista que, quando o processo inicia-se na primeira infância há menores riscos de formar indivíduos que interroguem ou questionem a coesão social e o projeto neoliberal.

Observa-se que o desenvolvimento de técnicas de poder sociopolíticas é otimizado pela difusão de dispositivos digitais de comunicação. Sadin (2017, 2018), Han (2018, 2019, 2020, 2022a, 2022b, 2022c) e O'Neil (2020) analisam, sob diferentes perspectivas teóricas, a interrelação entre neoliberalismo e as mídias digitais. Resguardadas as diferenças conceituais entre os autores, há uma convergência ao apontar que as tecnologias digitais, diferentemente de uma visão puramente otimista e instrumental, estão associadas à constituição de um novo modelo de sociedade e de homem. Assim, os novos aparatos de pensamento inauguram uma nova forma de dominação.

A normatividade neoliberal está difusa por todo tecido social e transpassa os diferentes fenômenos culturais, sociais e, também, tecnológicos. A siliciocolonização do mundo (Sadin, 2018) torna-se um campo oportuno para o neoliberalismo, tendo em vista que permite a existência de novos mercados, mas também a otimização de estratégias psicopolíticas de gestão e subjetivação. Na próxima seção do estudo, busca-se aprofundar essa análise, identificando a presença da normatividade neoliberal nas mídias digitais, focalizando, especificamente, nos usos realizados por crianças desde a mais tenra idade.

Diante destas inferências, parecem surgir duas possibilidades. A primeira consistiria em uma aceitação desta infância neoliberal, percebendo-a como uma produção social, cultural e histórica. É uma infância para os novos tempos e que precisaria ser adequada a racionalidade neoliberal. Contudo, a literatura contemporânea (Dufour, 2005, 2008; Lebrum, 2008; Melman, 2008; Han, 2017b; Casara, 2019, 2021) têm evidenciado que a emergência do indivíduo perverso ou psicótico, capaz de levar a uma ruína civilizacional. O segundo posicionamento, a qual filia-se neste texto, consiste em prosseguir com uma análise das consequências da formação acrítica de neosujeitos, para então buscar alternativas à racionalidade neoliberal.

Infância, Midiatização e a Dessimbolização da Linguagem: Implicações contemporâneas

Nesta seção do artigo, busca-se analisar as mudanças que os processos de hipermidiatização e introjeção das normas neoliberais acarretam na esfera simbólica. Busca-se analisar de que modo ocorrem os processos de dessimbolização da linguagem e, conseqüentemente, o empobrecimento subjetivo das crianças. Os fundamentos teóricos da discussão proposta encontram-se em Dufour (2005, 2008) e Cassara (2019, 2022). Salienta-

se que parte-se do pressuposto de que o homem precisa ser pensado na linguagem, pois ela encontra-se inexoravelmente ligada à formação imaginário (Dufour, 2008; Casara, 2021).

Ao realizar uma análise dos regimes totalitários, em especial o III Reich alemão, Faye (2009) já evidenciava a relação existente entre a manutenção ou consolidação de determinados modos de exercer o poder e a sua relação com a linguagem. O mesmo pode ser observado, por exemplo, no romance distópico 1984 de George Orwell ([1949] 2003). Na obra literária, um dos aspectos centrais consiste na existência do idioma fictício Novilíngua, caracterizado, especialmente, por ser resultado de um esforço dos filólogos em reduzir e condensar a língua. A língua é apresentada por Orwell (2003) não como algo instrumental, mas sim como indispensável para o pensamento. A língua, na distopia orwelliana, é transparente. Não há espaço para metáforas, usos poéticos e devaneios. No entanto, essas características do idioma não são relacionadas a aspectos estéticos, mas sim um esforço deliberado para agir sobre o pensamento. Logo, poderia-se operar um processo de condensação das palavras até o ponto de impedir que os falantes realizassem críticas ou questionamentos ao sistema hegemônico. Subjacente à distopia de Orwell (2003) há um reconhecimento da relação entre a linguagem e as representações (imaginário) que o homem possui acerca do mundo. Contudo, essa relação, como demonstrado, por exemplo, por Faye (2009), não é restrita ao universo ficcional, pois “[...] qualquer mudança na sociedade que pretenda assumir ares de legitimidade exige uma luta pelo imaginário” (Casara, 2019, p. 77).

Conforme exposto anteriormente, o neosujeito introjeta, desde a mais tenra idade, valores e normas da racionalidade neoliberal. Com isso, ele assume como uma postura natural a busca hedonista da satisfação pessoal, o consumo exacerbado e o estabelecimento de relacionamentos orientados pela lógica mercadológica, no qual assume todos como competidores ou objetos. Tendo em vista que há uma ausência de confiança no outro, torna-se necessário que as relações estabelecidas sejam simples e transparentes (Han, 2017a).

A sociedade transparente é uma sociedade marcada pela racionalidade total, em que todos os elementos podem ser mensurados e a eles atribuídos valores monetários. Ela relaciona-se de modo imanente ao sujeito neoliberal, tendo em vista que é, ao mesmo tempo, uma condição para ele atuar, mas também um reflexo da introjeção da racionalidade neoliberal.

Nesse viés, há uma ênfase em valores monetários em detrimento dos valores simbólicos. Para Dufour (2005, p. 13) “os homens não devem mais entrar em acordo com os valores simbólicos transcendentais, simplesmente devem se dobrar ao jogo da circulação infinita e expandida da mercadoria”. Sob esta ótica, as tensões existentes entre a racionalidade neoliberal e as metanarrativas modernas, pode ser compreendido como um esforço para desmantelar qualquer possibilidade de atribuição de valor simbólico. Assim, a racionalidade neoliberal possui um caráter colonialista, a medida que ela esforça-se por deslegitimar qualquer forma de coexistência, buscando reduzir “[...] os valores transcendentais, os valores imensuráveis” (Casara, 2019, p. 53).

No entanto, este processo de dessimbolização não é restrito à esfera econômica ou aos relacionamentos sociais, mas acaba sendo perceptivo no âmbito da linguagem. Traçando um paralelo com o romance distópico de George Orwell, pode-se afirmar que há uma Novilíngua se constituindo sem a necessidade de um esforço deliberado por parte de filólogos. Se a primeira conexão entre a hipermediação da infância e a dessimbolização da linguagem decorre da ação das mídias digitais na internalização das normas neoliberais, a segunda conexão é uma associação direta entre a mediação e a mutação da linguagem.

A mediação da infância manifesta-se, por exemplo, pelo uso excessivo de dispositivos digitais como promotores de entretenimento. A cultura TikTok, os vídeos de curta duração, o apelo aos aspectos afetivos e os memes tornam-se formas de linguagem predominantes na virtualidade. Por suas características, eles tornam-se empecilhos para a reflexão crítica bem como visam ser breves, objetivos e transparentes (Han, 2022b), isto é, preconizam um ideal de simplicidade que “[...] leva ao abandono de palavras e de figuras de linguagem bem como a modificações na articulação entre o significante e o significado” (Casara, 2021, p. 258). Em contrapartida, Dufour (2005) aborda uma perspectiva mais radical dos processos de mediação e construção do simbólico. Ao analisar o uso da televisão em substituição as narrativas discursivas dos familiares aponta que, mais do que dessimbolizar, a presença de dispositivos digitais impediria até mesmo “o acesso a funções simbólicas e [...] uma certa integridade psíquica mínima” (Dufour, 2005, p. 130).

A linguagem empobrecida, na qual “as palavras são marteladas” (Dufour, 2005, p. 181), possibilita a constituição de uma sociedade marcada por um clima de “indigência intelectual”

(Casara, 2021, p. 271). Essa cultura é decorrente de uma relação entre linguagem e imaginário, no qual uma linguagem empobrecida e dessimbolizada leva, inexoravelmente, à “[...] sentidos empobrecidos, estruturalmente violentos, pois se fecham à alteridade, às nuances e à negatividade que é constitutiva do mundo e se faz presente em toda percepção da complexidade” (Casara, 2018, p. 90).

Uma linguagem pobre leva, inevitavelmente, a uma construção de um imaginário simplório e disposto à aceitação da realidade em uma perspectiva determinista (Casara, 2019). Pressupõe-se assim que a midiaticização da infância, além da otimização da produção de uma subjetividade adequada a sociedade neoliberal está diretamente associada à constituição de uma sociedade transparente e uma linguagem dessimbolizada. Com isso, consegue-se agir diretamente na produção do imaginário, fazendo com que os indivíduos aceitem acriticamente o que está posto e os torne incapaz de elaborar críticas ou buscar alternativas à racionalidade hegemônica. Logo, a hipermidiaticização do mundo pode ser compreendida como um mecanismo neoliberal que minimiza qualquer possibilidade de mudanças ou proposição de alternativas.

Uma das características do neoliberalismo é a sua pressuposição de acumulação e consumo ilimitadas (Dardot, Laval, 2016). No entanto, é essa ânsia pelo consumo que pode transformar a racionalidade neoliberal em um sistema autofágico e detentor de uma gênese autodestrutiva que ocasionará a ruína civilizacional. O excesso de produtividade e a constituição do eu-empresa levaram ao esgotamento do indivíduo, a naturalização da violência neural e o surgimento de uma epidemia de doenças decorrentes do excesso de desempenho (Han, 2017b). Soma-se a isso uma intensa volatilidade de valores e a corrosão do caráter (Sennett, 2019), a constituição de sujeitos perversos ou psicóticos (Dardot, Laval, 2016) e a emergência de uma sociedade pós-democrática (Casara, 2018, 2019).

Em apertada síntese, pode-se identificar que a dessimbolização do mundo leva ao fim das interdições simbólicas (Dufour, 2008). Com isso, há uma perda de legitimidade de qualquer sistema normativo, banaliza-se a violência e os valores de justiça e legitimidade passam a ser personalizados, o que “[...] abre caminho à afirmação desproporcional tanto da convicção e de certezas delirantes quanto dos valores força e dureza” (Casara, 2018, p. 92). Assim, o grande risco contemporâneo é que, sob uma perspectiva de crença absoluta no progresso da humanidade e uma postura de neofilia frente ao desenvolvimento tecnológico,

exista gênese da ruptura civilizacional. Assim, diferentemente de uma profecia tecnocrática que anuncia um futuro mais igualitário, democrático e permeado por valores humanos, a humanidade aproxima-se a passos largos da barbárie.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutiu-se a interface entre a mediação e a infância à luz da racionalidade neoliberal, dando especial ênfase aos processos de empobrecimento da linguagem e dessimbolização do imaginário. Partiu-se do pressuposto de que a consolidação e manutenção da racionalidade neoliberal como hegemônica está umbilicalmente relacionada à formação do neosujeito, o que mobiliza múltiplas maquinarias de produção de subjetividades. Na sequência, argumentou-se que as tecnologias digitais não estão incólumes a essa extensibilidade da racionalidade neoliberal e buscou-se identificar a presença dessas normas nas mídias digitais.

A partir da identificação da presença dessa normatividade, tornou-se possível perceber que crianças, desde a mais tenra idade, estão submetendo-se a técnicas de introjeção da racionalidade neoliberal. A silicicolonização permitiu a constituição de formas ainda mais eficientes de subjetivação daquelas características da sociedade disciplinar e de controle, pois não demanda de uma instituição e, também, não encontra limitações temporais. Nos momentos de descanso, de lazer, de recreação, nos espaços públicos, mas também nos momentos mais íntimos da vida familiar, a onipresença das mídias digitais faz com que ocorra um contínuo processo de sujeição e introjeção da normatividade e dos sistemas de valores neoliberais.

Observou-se que a mediação da infância opera em um duplo sentido. Inicialmente, ela permite a mercantilização da existência da vida, na medida que, ao utilizar dispositivos digitais, há uma permanente produção de dados e informações algorítmicas do usuário. Por meio da psicometria, torna-se possível identificar perfis de usuários e personalizar ofertas e serviços, operando em nível pré-reflexivo. Assim, há um apelo mais eficiente ao consumo, no qual oferece-se imediatamente produtos adequados à satisfação dos desejos. No entanto, como observou Dufour (2005), essa funcionalização do desejo, resultando do encontro da economia pulsional e da economia de mercado, apenas ampliará a propensão ao consumo.

A existência de uma publicidade, bem como um conjunto de mercadorias, destinadas à infância encontra-se inexoravelmente relacionada à percepção de que a criança passa a ter uma maior participação nas decisões orçamentárias da família (Lebrun, 2008). No entanto, a constituição da “ideologia da criança-rei” (Lebrun, 2008, p. 36), não pode ser dissociada de outros fenômenos contemporâneos que também são transversalizados pela lógica neoliberal, tal como fim das metanarrativas e da conseqüente crise de legitimidade geracional instaurada no seio familiar. Em busca de legitimar sua função e obter o amor filial, os pais costumam atender aos anseios de consumo de seus filhos, nem que para isso necessitem recorrer ao crédito. Assim, o neoliberalismo alimenta-se e lucra da crise que ele mesmo ocasiona. A midiatização da infância, além do apelo ao consumo, também leva à introjeção das normas neoliberais, à medida que a criança, ao utilizar dispositivos digitais constitui um hábito psíquico (Casara, 2021). Diante disso, as mídias digitais operam como um mecanismo eficiente para apresentar e introjetar nas crianças, desde a mais tenra idade, o imaginário neoliberal. Conforme exposto ao longo do texto, a midiatização acarreta um processo de empobrecimento da linguagem e, conseqüentemente, uma mutação no simbólico. Em síntese, essa dessimbolização do mundo impede que o indivíduo tenha uma compreensão complexa da realidade. Este neosujeito, devido a precariedade do seu imaginário, não consegue participar de debates públicos, nem ser partícipe da produção de uma crítica à racionalidade neoliberal.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maíra Lopes. *et al.* Intervenção Educativa sobre uso de mídias digitais na primeira infância. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 1, p. 103-116, jun. 2022. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702022000100009&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 22 dez. 2022.
- ANDREOLI, Vittorino. **Homo stupidus stupidus**. Milão/Itália: Mondadori Libri S.p.A., 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**. Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- CASARA, Rubens R. **Contra a miséria neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.
- CASARA, Rubens R. **Sociedade sem lei: Pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**. A nova arquitetura do poder, sob denominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.
- DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**. Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia Freud, 2008.
- DUFOUR, Dany-Robert. **O Divino mercado**. A revolução cultural liberal. Rio de Janeiro: Companhia Freud, 2005.
- FAYE, Jean-Pierre. **Introdução à Linguagem Totalitária**: teoria e transformação do relato. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro**. Sociedade, percepção e comunicação hoje. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022a.
- HAN, Byung-Chul. **Capitalismo e impulso de morte**: Ensaios e Entrevistas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.
- HAN, Byung-Chul. **Hiperculturalidade**. Cultura e globalização. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.
- HAN, Byung-Chul. **Infocracia**. Digitalização e a crise da democracia. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022b.
- HAN, Byung-Chul. **Não-coisas**: Reviravoltas do mundo da vida. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022c.
- HAN, Byung-Chul. **No enxame**: Perspectivas do digital. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018.
- HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica** - O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. 7 ed. Belo Horizonte, MG: Editora yiné, 2020.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017b.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEBRUN, Jean-Pierre. **A perversão comum**: Viver juntos sem outro. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008.
- MALLMANN, Manoela. Y.; FRIZZO, Giana. B. O uso das novas tecnologias em famílias com bebês.: um mal necessário? **Revista Cocar**. Edição Especial. nº 7. Set/Dez. 2019. p. 26-46.
- MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade**. Gozar a qualquer preço. Rio de Janeiro: Companhia Freud, 2008.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Relatório da Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil.** TIC Kids Online Brasil - 2021.

Disponível em <http://cetic.br/pt/arquivos/kidsonline/2021/criancas>. Acesso 20 de dezembro de 2022.

O'NEIL, Cathy. **Algoritmos de destruição em massa:** Como o Big Data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia. Santo André, SP: Rua do Sabão, 2020.

ORWELL, George. **1984.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PETRY, Cleriston.; CENCI, Ângelo. V. Comum: por um princípio pedagógico. **Educação Unisinos.** v. 23. n. 3. Jul/Set. 2019. p. 439-454.

POSTMAN, Neil. **Divertirse hasta morir:** El discurso público en la era del show business. 2 ed. Barcelona/Espanha: Ediciones de la Tempestad, 2001.

SADIN, Eric. Entrevista O Tecnoliberalismo lança-se à conquista integral da vida. **Instituto Humanitas Unisinos.** Junho de 2017. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/568991-o-tecnoliberalismo-lanca-se-a-conquista-integral-da-vida-entrevista-com-eric-sadin> Acesso: 19 de dezembro de 2022.

SADIN, Eric. **La siliconizacion del mundo.** La irresistible expansión del liberalismo digital. Buenos Aires/Argentina: Caja Negra, 2018.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. São Paulo: Editora Record, 2019.

SOBRAL, Jacqueline. “Não tem como não dar”: crianças pequenas, tecnologias móveis e estratégias de mediação familiar. **Revista Cocar.** Edição Especial. nº 7. Set/Dez. 2019. p. 153-167.

Recebido em: *Dezembro/2023.*

Aprovado em: *Fevereiro/2024.*

BELL HOOKS: princípios éticos e pilares educacionais para a construção da Comunidade Pedagógica

Teresa Christina da Cruz Bezerra*, Ivanilde Apoluceno de Oliveira** e Kássya Christinna Oliveira Rodrigues***

Resumo

Neste ensaio, tecemos reflexões sobre a Comunidade Pedagógica elaborada por Bell Hooks (2017), trazendo os contributos de sua ética amorosa, comprometida com as diferenças, para o processo criativo da sala de aula libertadora ancorada na Educação como Prática da Liberdade. Objetiva este ensaio dialogar com princípios éticos e pilares educacionais presentes na Comunidade Pedagógica de Bell Hooks que orientam práticas educativas de enfrentamento ao racismo e todas as formas de exclusão social. Trata-se de um ensaio teórico com reflexões ancoradas em obras de Bell Hooks (2017, 2019, 2020, 2021a, 2021b) e de autores afins ao seu pensamento libertador. Entre os resultados, identificou-se que a ética inscrita na obra de Bell Hooks permite a sensibilização de educadores/as e educando/as para assumirem posturas inclusivas na sala de aula e os pilares educacionais da comunidade pedagógica: abraçar a mudança, a conversação, o ensinar o pensamento crítico, o compartilhar histórias são colaborativos com a práxis da sala de aula libertadora.

Palavras-chave: Bell Hooks; educação como prática da liberdade; comunidade pedagógica.

BELL HOOKS: ethical principles and educational pillars for building the Pedagogical

Abstract

In this essay we reflect on the Pedagogical Community created by Bell Hooks (2017), bringing the contributions of his loving ethics, committed to differences, to the creative process of the liberating classroom anchored in Education as a Practice of Freedom. The aim of this essay is to dialogue with ethical principles and educational pillars present in the Bell Hooks Pedagogical Community that guide educational practices to combat racism and all forms of social exclusion. This is a theoretical essay with reflections anchored in works by bell hooks (2017, 2019, 2020, 2021a, 2021b) and authors similar to his liberating thought. Among the results, it was identified that the ethics inscribed in Bell Hooks' work allows the awareness of educators and students to assume inclusive positions in the classroom and the educational pillars of the pedagogical community: embracing change, conversation, teaching critical thinking and sharing stories are collaborative with the praxis of the liberating classroom.

Keywords: Bell Hooks; education as a practice of freedom; pedagogical community.

* Mestre em Gerontologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP). Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Terapeuta Ocupacional pela UEPA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7494-0239>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3804240215158243>. E-mail: cruzbezerrat@gmail.com.

** Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa-México. Pós-doutora em Educação pela PUC-RJ. Docente e pesquisadora do PPGED e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular (UEPA). Bolsista produtividade do CNPq2. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>. E-mail: nildeapoluceno@gmail.com.

*** Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Integrante do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire- Nep/Uepa; Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos/Ufopa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2433-9167>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2224456390745830>. E-mail: kassyaor@gmail.com.

BELL HOOKS: principios éticos y pilares educativos para la construcción de la Comunidad Pedagógica

Resumen

En este ensayo reflexionamos sobre la Comunidad Pedagógica creada por Bell Hooks (2017), trayendo los aportes de su ética amorosa, comprometida con las diferencias, al proceso creativo del aula liberadora anclada en la Educación como Práctica de Libertad. El objetivo de este ensayo es dialogar con los principios éticos y pilares educativos presentes en la Comunidad Pedagógica Bell Hooks que orientan las prácticas educativas para combatir el racismo y toda forma de exclusión social. Se trata de un ensayo teórico con reflexiones ancladas en obras de Bell Hooks (2017, 2019, 2020, 2021a, 2021b) y autores afines a su pensamiento liberador. Entre los resultados, se identificó que la ética inscrita en el trabajo de Bell Hooks permite la concientización de educadores y estudiantes para asumir posiciones inclusivas en el aula y los pilares educativos de la comunidad pedagógica: abrazar el cambio, conversar, enseñar pensamiento crítico y compartir historias. son colaborativos con la praxis del aula liberadora.

Palabras clave: Bell Hooks; la educación como práctica de la libertad; comunidad pedagógica.

INTRODUÇÃO

Neste ensaio, tecemos reflexões sobre a Comunidade Pedagógica elaborada por Bell Hooks¹ (2017; 2020; 2021a), trazendo contributos de sua Ética Amorosa comprometida com as diferenças, para o contexto criativo da sala de aula libertadora ancorada na Educação como Prática da Liberdade. Reflexões situadas historicamente em uma conjuntura em que o capitalismo na perspectiva neoliberal cria cenários sofisticados de formas de exclusões; portanto produz práticas que ratificam a manutenção do racismo, do capacitismo, do sexismo, da homofobia, entre outras negações do humano como ser de alteridade. Contextos oportunos para a criação de movimentos revolucionários insurgentes “paridos/partejados” no cotidiano. Movimentos que mobilizem corpos humanos resistentes para o enfrentamento e a luta, esperançados em sonhos possíveis de transformações sociais que signifiquem positivamente as diferenças.

Entre esses movimentos e lutas de enfrentamento e de resistência está Bell Hooks que tem uma trajetória de luta contra o racismo bem como contra todas as formas de discriminação e exclusão social e educacional.

Com base na educação como prática de liberdade de Paulo Freire (2006), Bell Hooks apresenta a proposta de construção de uma Comunidade Pedagógica, pautada em princípios

¹ Bell Hooks (2017) nos autoriza a escrever o seu nome em letras minúsculas como forma de evidenciar o seu pensamento, todavia, neste texto, trazemos o seu nome grafado com letra maiúscula com a intencionalidade de destacar a substantividade de uma importante intelectual negra oriunda do Sul dos Estados Unidos da América, sobretudo uma mulher e intelectual do mundo.

éticos, visando a uma sala de aula libertadora, a qual é ativada a partir dos seguintes pilares: abraçar a mudança, a conversação, o ensinar o pensamento crítico e o compartilhar histórias.

Hooks (2021b, p. 30 e 80) considera que para garantir a sobrevivência humana precisamos nos organizar em comunidades, porque a convivência em comunidades alimenta a vida, são fontes de esperança e o “lugar onde nossa paixão por conectar e por aprender é constantemente alimentada [...] Comunidade é uma concepção de mundo onde as pessoas se conectariam com base na humanidade compartilhada”.

A opção da educadora Bell Hooks por cruzar fronteiras para incluir e construir comunidades amorosas de resistência, conhecidas como Comunidades Pedagógicas ou Comunidades de Aprendizagem, está intimamente vinculada ao seu estar sendo no mundo. Por ter nascido ao sul dos Estados Unidos da América, criticou a militância *black power* baseada no Norte e na Costa Oeste por rejeitar a visão de comunidade e condenar as pessoas brancas com base na cor da pele, e não nas crenças e nos comportamentos, percebendo-as como sempre e somente racistas.

A luta antirracista baseada no Sul nutriu nela a noção de que todos/as somos um, sendo possível vislumbrar um povo diverso, vivendo em comunidade, com justiça e em paz. Desta forma, a luta antirracista não se encerrava na conquista dos direitos civis, incluía, ainda, o fim da discriminação e a integração da diversidade humana em comunidades sob o *ethos* da alteridade (Hooks, 2020).

A autora critica a educação colonizadora que socializa para a docilidade débil e estéril, fazendo os/as educandos/as seguirem resignadamente para a morte, ao aceitarem e trabalharem em prol da manutenção dos sistemas de dominação (racismo, sexismo, exploração de classe, imperialismo, capacitismo).

A educação como ferramenta de colonização que serve para ensinar estudantes a serem fiéis ao *status quo* tem sido a norma largamente aceita, de modo que não se pode culpar o enorme corpo docente composto por educadores que simplesmente ensinavam da forma como foram ensinados (Hooks, 2020, p. 61).

Porém, para ela “a recusa de tomar atitude em relação ao que se acredita enfraquece a moralidade e a ética individuais, assim como as de toda a cultura” (Hooks, 2021b, p. 127).

A sua ética amorosa apresenta alguns princípios: a alegria, a autorrealização, o crescimento espiritual, a honestidade, a franqueza, a integridade pessoal, o conhecimento, o

cuidado, a interdependência, o amor, a esperança, a justiça e a liberdade, que iluminam práticas educativas insurgentes e que, portanto, permitem a realização do enfrentamento ao racismo, ao capacitismo, ao machismo, entre outras tecnologias de exclusões vigentes em contextos em que se presentificam os corpos com marcadores de diferenças.

O objetivo deste estudo é dialogar com princípios éticos e pilares educacionais presentes na Comunidade Pedagógica de Bell Hooks que orientam a sua Pedagogia Engajada como prática da liberdade.

Consiste em um ensaio teórico com reflexões ancoradas nas obras de Bell Hooks (2017, 2019, 2020, 2021) e de autores afins ao seu pensamento libertador como Dussel (2012) e Freire (2000; 2006). O ensaio justifica-se por ser um texto leve no qual vamos dialogando com a autora ao mesmo tempo em que tecemos reflexões sobre a sua Comunidade Pedagógica pautada em princípios éticos que se nutrem da vida em comunidade, bem como em pilares que sustentam sua Pedagogia Engajada com grupos humanos colocados em condições de subalternidade, mas que nesta Pedagogia têm a possibilidade de erguer suas vozes.

Meneghetti (2011, p. 322) comunica que o ensaio teórico “caracteriza-se pela sua natureza reflexiva e interpretativa, diferente da forma classificatória da ciência. Assim, para o autor, “a forma ensaística é a forma como são incubados novos conhecimentos, até mesmo científicos ou pré-científicos [...] Sua radicalidade está no seu não-radicalismo dogmático” (p. 323).

COMUNIDADE PEDAGÓGICA: PRINCÍPIOS DA ÉTICA AMOROSA

Hooks (2017), ao narrar a história da sua vida, conta que, diferente da escola segregada, na dessegregada precisava “engolir” mentiras supremacistas brancas, situação que lhe causava dor e sofrimento, sentimento confirmado com a vivência patriarcal experimentada no espaço de sua casa. Neste contexto de dor, a jovem mulher negra encontra na teoria insurgente uma ética que a autoriza a viver. Uma ética que preza pela vida, mesmo em contextos de corpos com marcadores de diferenças.

Identificamos nos escritos de Bell Hooks uma ética que se aproxima da ética da libertação de Enrique Dussel (2012) e da ética humana de Paulo Freire (2000), para os quais a ética tem como critério de valor primeiro: a vida.

A ética de Hooks envolve um viver baseado em princípios e valores éticos que orientam a convivência coletiva. Nas palavras de Hooks (2021b, p. 137):

Para vivermos nossa vida com base em princípios de uma ética amorosa (demonstrando cuidado, respeito, conhecimento, integridade e vontade de cooperar), temos de ser corajosos. Aprender como encarar nossos medos é uma das formas de abraçar o amor. Talvez nosso medo não vá embora, mas já não ficará no caminho. Aqueles de nós que já escolheram adotar uma ética amorosa, permitindo que ela governe e oriente o modo como pensamos e agimos, sabemos que, ao deixar nossa luz brilhar, atraímos e somos atraídos por outras pessoas que também mantêm sua chama acesa. Não estamos sozinhos.

Hooks (2021b, p.123, 124 e 130) considera que “uma ética amorosa pressupõe que todos têm o direito de ser livres, de viver bem e plenamente. Para trazer a ética amorosa para todas as dimensões de nossa vida, nossa sociedade precisaria abraçar a mudança”. Considera que “Indivíduos que escolhem amar podem alterar e alteram a própria vida para honrar a primazia da ética amorosa. Explica que “abraçar uma ética amorosa significa utilizar todas as dimensões do amor — “cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento” — em nosso cotidiano”.

Assim, como a ética de Dussel (2012), a ética amorosa de Hooks se configura como uma ética do cotidiano, isto é, precisa ser efetivada no processo de libertação no cotidiano das práticas e interações sociais. A ética amorosa seria o caminho de possibilidade da libertação:

A dominação não pode existir em qualquer situação social em que prevaleça uma ética amorosa. É importante lembrar a percepção de Jung, de que, se o desejo de poder predomina, o amor estará ausente. Quando o amor está presente, o desejo de dominar e exercer poder não pode ser a ordem do dia. Todos os grandes movimentos sociais pela liberdade em nossa sociedade têm promovido uma ética amorosa. A preocupação em relação ao bem coletivo de nosso país, de nossa cidade ou vizinhança, baseada em valores amorosos, faz com que todos busquemos nutrir e proteger esse bem (Hooks, 2021b, p. 134).

Portanto, a ética e a amorosidade estão contidas em suas reflexões. O amor da autora pela vida, pela educação, pelo conhecimento e pelos seres humanos, anuncia uma pedagogia implicada em uma ética amorosa, que atravessa todas as dimensões de nossa vida, que nos convoca à tolerância, ao abraço das diferenças, ao entendimento de que nossa vida está intimamente ligada àquela que nos irmana a humanidade e a luta pelo direito de sermos livres, de viver bem e plenamente.

Os princípios que compõem a ética amorosa de Bell Hooks são: a alegria, a autorrealização e o crescimento espiritual; a honestidade, a franqueza e a integridade pessoal como valores; o conhecimento; o cuidado; a interdependência; o amor, a esperança, a justiça, e a liberdade.

A alegria, a autorrealização e o crescimento espiritual

Hooks (2021b; 2017; 2020) preza por uma educação que se pauta na vida, no crescimento e na possibilidade do ser humano *ser mais*, máxima aprendida também com Freire (2006). Tudo isso é possível e realizável a partir da promoção de encontros educativos nos quais as pessoas, os/as estudantes possam significarem-se mutuamente seres capazes de agregar saberes, de produzirem conhecimentos e de compreender que tudo isso atravessa um corpo integral, portanto, biopsicossocial e espiritual. Um corpo gregário que, na interlocução com outros, é afeto e é afetado por uma onda solidária, alegre, séria, portanto ética, que permite o crescimento e a vitalidade de todos que compõem essa comunidade. Nas palavras da autora:

Não conheço ninguém que tenha adotado uma ética amorosa e não tenha se tornado uma pessoa mais **alegre e mais realizada**. A suposição comum de que o comportamento ético acaba com a diversão na vida é falsa. Na realidade, viver eticamente garante que os relacionamentos em nossa vida, incluindo encontros com estranhos, alimentem o nosso crescimento espiritual (Hooks, 2021b, p. 125). (grifo nosso).

Dessa maneira, percebemos nos escritos da autora a ética amorosa como um o caminho possível para proporcionar ao ser humano ser mais alegre, situação oportunizada a partir do encontro com o outro, também humano (Buber, 2004). Encontro que pode realizar-se como pessoa humana, ser da integralidade, que tem entre os componentes de sua complexa existência a condição espiritual, tão negada em contextos formativos, especialmente de nível superior que preza por uma racionalidade científica moderna que fragmenta o humano.

A honestidade, a franqueza e a integridade pessoal como valores

Sobre os princípios “da honestidade, da franqueza e da integridade pessoal como valores” a autora nos convida mais uma vez a subverter a lógica malvada na qual está ancorada o estado capitalista e a educação subserviente que se forja neste lugar. Subverter essa lógica, portanto, implica “ter fé nas pessoas”, esperar outras relações possíveis. Verbo que se traduz na materialização de práticas educativas outras, emergentes, insurgentes, possíveis, que

estão na beira, na borda e que podem ser tecidas no cotidiano, tendo a ética amorosa como horizonte existencial. Dessa forma, Hooks (2021b, p. 124) anuncia que:

O compromisso com uma ética amorosa transforma nossa vida ao nos oferecer um conjunto **diferente de valores** pelos quais viver. Em grande e em pequena escalas, fazemos escolhas baseadas na crença de que a **honestidade, a franqueza e a integridade pessoal** precisam ser expressas nas decisões públicas e privadas (grifo nosso).

Esses princípios são fundamentais para formar e transformar a vida das pessoas como cidadãos. Tal como a autora, compreendemos o ser humano como ser de escolhas, da autonomia e da conversa, neste sentido, precisa definir os valores que orientam os seus afazeres. Neste contexto, a ética amorosa de Hooks aponta esses valores como fundamentais para as ações humanas em sociedade: a honestidade, a franqueza e a integridade pessoal.

O conhecimento

Em suas obras, Bell Hooks (2017; 2020; 2021a), com frequência, expõe as políticas de vergonha e humilhação que reiteradamente afetam a autoestima, a saúde mental e emocional de estudantes e profissionais da educação, em especial negros e negras. Na sociedade estadunidense e, especificamente no contexto educacional, a autora denuncia que negras e negros são cotidianamente submetidos à descrença de suas capacidades e ao descrédito em relação a seus conhecimentos e à sua cultura ancestral. Destaca a autora que “dentro da academia patriarcal, as mulheres são levadas a escolher entre os vieses sexistas no conhecimento, que reiteram a dominação baseada em gênero, e as formas de conhecimento que intensificam a consciência de igualdade de gênero e autodeterminação da mulher” (Hooks, 2021a, p. 34). A sala de aula apresenta-se como um “microcosmo da cultura do dominador” na qual os(as) professores (as) exercem o poder autocrático, institucionalmente validado, decidindo quanto à relevância ou à insignificância de uma experiência, de um conhecimento ou outro. Expressa Hooks (2017, p. 191) que:

Habitamos instituições reais onde pouquíssimas coisas parecem ter mudado, onde há pouquíssimas mudanças no currículo, quase nenhuma mudança de paradigma, e onde o conhecimento e a informação continuam sendo apresentados de maneira convencionalmente aceita.

Na contramão do vivenciado, a autora defende que se realmente existe o desejo de uma educação como prática da liberdade, é preciso compreender que a prática educativa engajada

e democrática liberta o conhecimento da asfixia causada pelo ponto de vista e pelo pensamento capitalista imperialista patriarcal supremacista branco. Neste sentido, o acesso ao conhecimento tem a função de esclarecer e viabilizar o processo de transformação da vida humana e da sociedade. Para a autora, o princípio do conhecimento pressupõe:

Entender o **conhecimento** como um elemento essencial do amor é vital, pois somos diariamente bombardeados com mensagens que nos dizem que o amor está relacionado ao mistério, ao que não podemos conhecer. (Hooks, 2021b, p. 130 – 131). (grifo nosso).

Bell Hooks (2021a, p.92) afirma que os (as) educadores (as) democráticos (as) compartilham conhecimento fora da sala de aula; deslocam-se pelo mundo compartilhando conhecimento ao mesmo tempo em que aprendem diversas maneiras de transmitir informação, afastando “a noção de que acadêmicos não têm contato com o mundo externo aos sagrados salões da academia”. No movimento democrático e inclusivo de partilha do educador e da educadora, a comunidade pedagógica de Hooks se instala e se fortalece por meio da alegria, do amor, da cumplicidade, da solidariedade e da autorrealização. Trata-se da articulação de conhecimentos de diferentes procedências e, nesse processo, se constroem aprendizagens significativas e transformadoras com repercussões ao longo de toda a vida. Segundo a autora: “educadores zelosos abrem a mente, permitindo aos estudantes acolher um universo de conhecimento que está sempre sujeito à mudança e ao questionamento” (Hooks, 2021a, p. 154).

Desta forma, o fazer pedagógico engajado e democrático compreende o conhecimento como experiência que enriquece a vida integralmente, intimamente ligado à cura e à plenitude; é a educação que “diz respeito a encontrar e reivindicar nossa existência e nosso lugar no mundo” (Hooks, 2021a, p. 91), que permite nosso deslocar em territórios “flutuantes”, logo mutáveis, nos quais necessitamos “aprender constantemente a estar presentes no agora. Se não estamos engajados por completo no presente, ficamos presos ao passado e nossa capacidade de aprender diminui.

O cuidado

A ética pensada e vivida por Bell Hooks (2022c) preza, fundamentalmente, por relações de cuidado com o outro humano. Compreende a autora que a relação *eu-outro* não é de oposição, que justifica a opressão e a exclusão, mas uma junção de “eus”, que incorpora uma

realidade coletiva. No processo do encontro, o princípio do cuidado permite a identificação do eu e do outro como de alteridade, mesmo com os marcadores das diferenças presente em ambos. Nas palavras de Hooks (2019, p. 77-78):

Descartando a noção de que o eu existe em oposição a outro que deve ser destruído, aniquilado (pois, quando saí do mundo segregado de casa e passei a viver com e entre pessoas brancas e seu saberes, aprendi essa maneira de compreender a construção social do eu), evoquei os saberes que havia aprendido de pessoas negras do sul não escolarizadas. Nós aprendemos que o eu existia em relação, era dependente, para sua própria existência, das vidas e das experiências de todas as pessoas; o eu não como “um eu”, mas a junção de “muitos eus”, o eu como a incorporação de uma realidade coletiva passada e presente, família e comunidade.

O cuidado está relacionado à autonomia de escolhas, ao posicionamento crítico e à liberdade dos sujeitos transformarem suas vidas e a sociedade. Assim, na ética amorosa de Hooks, homens e mulheres precisam ser reconhecidos societalmente humanos, sendo garantidos espaços democráticos em que possam expressar-se multissensorialmente, bem como possam se reconhecer como humanos, como seres de capacidades, de modo que se aprendendo humano, será capaz de narrar e escrever a sua humanidade.

A Interdependência

Hooks (2021a) compreende a interdependência como prática básica da vida humana em sociedade e na educação. Compreende que a interdependência permite reconhecer que a sala de aula não deve ser lugar para a afirmação de nenhuma forma de dominação. Constitui espaço de sustentação da democracia e do direito de todos à educação; de nutrição do pensamento crítico, de forma a criar contextos de descolonização das mentes e de zelar pela autoestima e pela integridade física e emocional uns dos outros.

Freire (2018, p. 22-23) comunica ser a interdependência necessária à existência. Narra como virtude a “carência”, a necessidade que o ser humano tem do outro. Comunica o autor:

Sempre digo que me sinto uma pessoa imensamente carente e creio que uma das minhas melhores virtudes é este sentimento de carência, de necessidade do outro e da outra. Jamais me senti bastando-me a mim mesmo. Necessito de outros. E é, talvez, por isso que posso entender que os outros também necessitem de mim.

Interessante essa reflexão sobre a interdependência humana, sobre a lembrança que Hooks e Freire nos trazem de ser o humano, um ser gregário. Lembrança necessária em contextos de isolamento, de alienação da vida em comunidade com a máxima “cada um no seu quadrado” propagada pelo sistema capitalista. O princípio da interdependência precisa ser lembrado cotidianamente e com ele está intimamente conectado o do cuidado.

O Amor, a esperança e a justiça

O amor constitui para Hooks (2021b, 112-113 e 114) uma “força espiritual que une e interliga todas as vidas”; uma “força ativa que deveria nos levar a uma comunhão mais ampla com o mundo”. Sendo assim, o amor é visto pela autora como uma ação, como um fazer ético que envolve responsabilidade e comprometimento:

Começar por sempre pensar no amor como uma ação, em vez de um sentimento, é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assuma responsabilidade e comprometimento. Somos com frequência ensinados que não temos controle sobre nossos “sentimentos”. Contudo, a maioria de nós aceita que escolhemos nossas ações, que a intenção e o desejo influenciam o que fazemos. Também aceitamos que nossas ações têm consequências (Hooks, 2021b, p. 55).

Tanto para Bell Hooks (2021b) quanto para Paulo Freire (2020), o amor constitui tarefa do sujeito, portanto, uma ação que inaugura o diálogo, a conversação, por ser “uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam (Freire, 2020, p. 36). Assim, a educação amorosa, democrática e engajada não deseja apropriar-se do outro; ela implica luta contra o egoísmo, um fazer que compreende o outro e o respeita, em sua alteridade. Destarte, “o amor e o abuso não podem coexistir. Abuso e negligência são, por definição, opostos a cuidado” (Hooks, 2021b, p. 48).

Na comunidade pedagógica de Bell Hooks (2021b, p. 55), o princípio do amor se apresenta como forma de superar a opressão e as ações de desumanização, porque considera que “quando amamos, expressamos cuidado, afeição, responsabilidade, respeito, compromisso e confiança”. É pelo amor e no amor que renovamos nossa esperança e nossa humanidade; com amor caminhamos unidos rumo à construção de um mundo mais solidário, mais humano e mais justo. É o amor concernente à esperança da superação da opressão e da dominação, e à justiça, como informa a autora:

Manifestações de prática amorosa renovam nossas esperanças e restauram a alma. Em todo o mundo, a teologia da libertação oferece aos explorados e aos oprimidos uma visão de liberdade espiritual ligada às lutas pelo fim da dominação. [...] Sem justiça, não pode haver amor (Hooks, 2021b, p. 112).

Em vista disso, é possível afirmar que a esperança em Hooks (2017; 2021b) apresenta relação com o inédito viável de Paulo Freire (2000), porque aponta para a perspectiva de enfrentamento e a viabilidade de superação das desigualdades sociais. A liberdade e a justiça precisam ser vistas possíveis de serem realizadas e que a vida humana pode ser modificada.

Nossa esperança está [...] em nos dedicar a uma visão sobre a vida na qual a liberdade e a justiça para todos não sejam mais um sonho, mas a realidade a ser adotada se quisermos sobreviver, se quisermos que o planeta sobreviva. Somente quando trabalhamos pela mudança é que vemos nitidamente que ela pode acontecer, que nossa vida pode ser transformada, que podemos sempre renovar nossos espíritos e reacender nossa esperança (Hooks, 2022c, p. 277).

Isto posto, educar consiste em uma vocação arraigada na esperança e fundada no amor, na qual a justiça possibilite uma análise mais crítica e complexa da realidade e o engajamento com a inclusão social:

Sempre que amamos a justiça e nos colocamos ao lado da justiça, recusamos binarismos simplistas. Nos recusamos a permitir que qualquer pensamento anuvie nosso julgamento. Abraçamos uma lógica inclusiva. Reconhecemos o limite do nosso conhecimento (Hooks, 2021a, p. 45).

O desejo de educar para o amor, para a esperança e para a justiça engajou Bell Hooks (2017; 2021a) na luta pela transformação da sala de aula em um lugar para a prática da liberdade, com questionamento de ideias e dos hábitos de ser, reconhecimento franco de o quanto nossas preferências políticas moldam nossa pedagogia e necessidade contínua de examinar criticamente o modo como nós, professoras e professores, conceituamos como deve ser o espaço do aprendizado. Nesse ambiente democrático, é necessário que todos sintam a responsabilidade de contribuir, por intermédio da abertura radical e do rigor intelectual, para um processo educativo que conduz mentes radicalmente colonizadas para a autorrecuperação; prática educativa que implica empoderamento, libertação, transcendência e renovação da vitalidade.

A autora destaca:

Se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras

devem ser vistos como válidos e legítimos. Isso não significa que não sejam sujeitos a críticas ou questionamentos críticos ou que não haja ocasiões em que a entrada dos poderosos nos territórios dos impotentes serve para perpetuar as estruturas existentes. Esse risco, em última análise, é menos ameaçador que o apego e o apoio contínuos aos sistemas de dominação existentes, particularmente na medida em que afetam o ensino, como ensinamos e o que ensinamos (Hooks, 2017, p. 175).

Considera Hooks (2021a) que a educação do desamor, da humilhação e da desumanização concede aos educadores o poder autocrático de decisão quanto à relevância ou à insignificância de saberes e experiências e empreende o cultivo de seres humanos profundamente confusos, indecisos e desesperançosos, resultando na perda de conexão com a humanidade, com os ecossistemas, com a vida, impedindo a criação de comunidades vitais de resistência.

A Liberdade

A liberdade em Hooks (2022b, p. 85) está em superar todas as formas de opressão, de classe, de gênero, racial, etc., viabilizando os direitos e a igualdade social para todos os seres humanos. Ela explica que:

A liberdade (e por esse termo eu não tenciono evocar algum *whisky wash* que deixa suspenso o mundo do faz como quiseres) como igualdade social positiva que garante a todos os humanos a oportunidade de modelar o seu destino na riqueza e produtividade comum, só pode ser uma realidade completa quando o nosso mundo não for mais racista e sexista.

Neste sentido, a luta ético-política pela superação da opressão e desigualdade social não envolve só questão de classe, engloba questões raciais, sexistas, entre outras. Educar para a Liberdade significa modificar as práticas enquanto docente, investir na vida, dialogar na/com a diferença, compartilhar mundos, nutrir uma permanente abertura, buscar novos conhecimentos, acreditar na possibilidade do outro e valorizar ações coletivas e solidárias, com vistas à superação de todas as formas de opressão.

Na Comunidade Pedagógica, compreende Hooks (2021a) que há que se reconhecer a capacidade de ser livre, de opinar, de optar e de criticar de todo ser humano; um ambiente no qual pessoas, culturas, saberes, experiências e visões de mundo são integradas, sem parâmetros de hierarquia e com a valorização de todos os membros que formam a Comunidade.

A capacidade de ser livre, optar e criticar está presente em Freire (2005) quando aponta para a possibilidade do ser humano integrar-se na sociedade.

Oliveira (2000) explica que, segundo Freire, pela integração, os homens e as mulheres se humanizam e se constituem sujeitos. Neste sentido, ser sujeito é ser integrado à realidade social, face sua capacidade de optar, problematizar e transformar a sociedade. Entretanto, na medida em que são impedidos de optar e problematizar o contexto sociocultural em que vivem, sendo submetidos a prescrições alheias (como as propagandas ideológicas, políticas e comerciais), não sendo suas decisões, porque resultam de comandos estranhos, eles não se integram, mas acomodam-se, ajustam-se a determinadas situações, coisificam-se, alienam-se e desumanizam-se. A luta pela humanização, então, se caracteriza pela afirmação do ser humano como pessoa humana e se constitui em uma posição ético-política (Oliveira, 2015, p. 57).

Assim, desta ética emergem palavras-força: a alegria; o encontro; a realização; o crescimento; a transformação; valores de vida, o conhecimento, o cuidado, a interdependência, amor, esperança, justiça e liberdade. Palavras-força que oportunizam um campo semântico, que conferem sentidos positivos ao ser humano que vive e convive fecunda relação com as diferenças.

Hooks (2021a, p. 67) compreende como transgressão ética as práticas que se apropriam da influência do patriarcado supremacista branco capitalista imperialista na “construção de cada aspecto de nossa cultura, incluindo a maneira como aprendemos, o conteúdo do que aprendemos e o modo como somos ensinados” e partilha sobre a necessidade do reconhecimento de que o patriarcado supremacista branco opera relações hierarquizadas de poder, relações que ratificam transgressões éticas.

Entende a autora, que quando somos ensinados em estruturas hostis à liberdade de expressão e a questionamentos das relações verticalizadas e hierarquicamente desumanas que sustentam a dominação, perdemos a esperança e, conseqüentemente, somos invadidos por um cinismo que naturaliza a violência e a morte, bem como comunica sobre a impossibilidade da paz, “sobretudo entre pessoas que são diferentes, que não têm nem aparência nem discurso semelhantes, que não comem a mesma comida, não adoram os mesmos deuses, nem falam a mesma língua” (Hooks, 2021a, p. 46).

Em face da transgressão ética viabilizada por relações hierarquizadas, por posturas autocráticas, pela negligência do diálogo, pelo não reconhecimento das diferenças, Bell Hooks

reflete em sua Ética Amorosa encaminhamentos práticos para o exercício na sala de aula como expressão da Liberdade.

COMUNIDADE PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA LIBERTADORA: PILARES PEDAGÓGICOS

O engajamento da autora com a criação da Comunidade Pedagógica orientada pela educação como prática da liberdade a conduziu na busca de estratégias pedagógicas que servissem para mudar a concepção e práticas educacionais opressoras vigentes, tendo por base os princípios de sua ética amorosa.

Gomes e Faria (2021, p. 288) destacam que:

Hooks (2013), assim como Paulo Freire, acredita na construção de uma educação humanista, antirracista, anti-homofóbica etc, que reconheça as especificidades do aluno, que quebre o silêncio, que garanta voz ao estudante, que seja capaz de estimular o senso crítico e que avance para uma prática que os liberte das opressões. Todavia, para que isso aconteça, é necessário que o professor se desfaça de modelos pedagógicos arcaicos, em que a relação professor/aluno é vista de forma vertical e hierárquica, e o aluno como um sujeito passivo e vazio de conhecimento.

Hooks corrobora a visão de Paulo Freire da necessidade de superar a educação antidemocrática e opressora por meio de uma educação humanista e libertadora. Em uma Comunidade Pedagógica o fazer da sala de aula é um lugar construtivo para o aprendizado crítico e libertador, que perpassa por um fazer pedagógico pautado nos princípios éticos: a alegria, a autorrealização, o crescimento espiritual, a honestidade, a franqueza, a integridade pessoal, o conhecimento, o cuidado, a interdependência, o amor, a esperança, a justiça e a liberdade, e em alguns pilares pedagógicos entre os quais: abraçar a mudança, conversação, ensinar o pensamento crítico e compartilhar histórias.

Abraçar a mudança

A autora compreende que as pessoas podem mudar seus pensamentos e práticas, por isso a importância do compromisso ético-político com a mudança social. Ela narra:

Enquanto crescia em um mundo de *apartheid* racial, eu sempre soube que havia pessoas brancas corajosas que sacrificavam poder, *status* e privilégio para serem antirracistas. Eu as ouvia quando, na casa da minha avó, no lado branco da cidade, expressavam suas crenças na justiça. Eu as vi cruzar fronteiras num tempo em que isso era muito perigoso. Quando eu era criança,

sabia que pessoas brancas eram **capazes de mudar** (Hooks, 2020, p. 104). (grifo nosso).

Assim, para abraçar a diversidade humana na sala de aula, Bell Hooks (2017) destaca que educadores e educadoras devem ter disposição para mudar os currículos dos cursos e a natureza de sua prática pedagógica. Neste contexto, o corpo docente precisa desaprender o racismo para aprender sobre a colonização e a descolonização e compreender plenamente a necessidade de criar uma experiência democrática de aprendizado.

Nesta perspectiva, ser educador/a antirracista significa: ser profundamente comprometido/a com a luta pela libertação; confrontar as questões de raça e gênero, proporcionando respostas significativas para perguntas problemáticas e meios acessíveis e apropriados para comunicar essas respostas; questionar como e o que aprendemos; dialogar sem medo do conflito; utilizar o conflito como catalisador para uma nova maneira de pensar e para o crescimento coletivo; examinar criticamente sua postura e a transformação de sua consciência; e, mostrar-se disposto/a a discutir publicamente as mudanças no seu pensamento.

Na Comunidade Pedagógica isso significa instituir locais de formação onde educadores e educadoras possam expressar seus temores e, simultaneamente, aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula atravessada pelas diferenças e o currículo intercultural. Destaca a autora:

O engajamento sincero, justo e apaixonado com a diferença e com a alteridade me dá oportunidade de viver com justiça e amor. A diferença potencializa a vida. E isso não pode ser confundido com noções superficiais de inclusão ou de vivenciar uma diversidade na qual uma pessoa permanece em espaço de privilégio enquanto se aproveita daqueles que são considerados “os outros”. Falo da diversidade que permite a uma pessoa ser fundamentalmente tocada, totalmente transformada. Os resultados dessa transformação são a mutualidade, a parceria e a comunidade (Hooks, 2021a, p. 186).

Desta forma, faz-se necessário o engajamento do corpo docente em discussões práticas acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para construir e manter a Comunidade Pedagógica, os (as) educadores (as) engajados (as) precisam “ter coragem para aceitar períodos de esgotamento e reagir a eles, para acolher a dor da perda e da separação” (Hooks, 2021a, p. 59).

Neste sentido, a autora defende períodos de afastamento do educador da sala de aula, no momento em que este percebe o desestímulo, o esgotamento e a desesperança em relação

ao ensino. Diante do cansaço em lecionar, a autora sugere que educadores façam pausas para avaliar sua situação pessoal no intuito de identificar qualquer aspecto da experiência pedagógica que permaneça atraente e divertido. Essas pausas serviriam como “lembrete para o fato de que não há sistemas fechados, que todo sistema tem uma lacuna e que esse espaço é um lugar de possibilidade” (Hooks, 2021 a, p. 64).

Conversação

A educadora Bell Hooks (2020, p. 31 e 85) defende o diálogo como o espaço central da pedagogia democrática e engajada. Neste sentido, a autora anuncia que, “em grande parte, a aquisição de conhecimento chega até nós, na vida diária, por meio de conversas. Como ferramenta de ensino, dentro e fora da sala de aula, a conversação é incrivelmente democrática”. Assim, a pedagogia engajada centra a atenção na questão da voz - Quem fala? Quem ouve? E por quê?, pois “as conversas não são unidimensionais; elas sempre nos confrontam com diferentes formas de enxergar e de saber”. Ela explica:

O ambiente acadêmico é separado somente quando trabalhamos para torná-lo assim. É uma falsa dicotomia que sugere que acadêmicos e/ou intelectuais podem conversar somente entre si, que não podemos ter esperança de conversar com as massas. A verdade é que fazemos escolhas, que escolhemos nosso público, que escolhemos quais vozes ouvir e quais vozes silenciar. Se eu não falo numa linguagem que pode ser compreendida, então há poucas chances para o diálogo (Hooks, 2019, p. 168).

A autora parte do princípio que conversar envolve doação, compartilhamento de poder, saberes e conhecimento sendo, portanto, uma iniciativa de cooperação. Defende que ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro é um exercício de reconhecimento que garante que nenhum educando permaneça invisível na sala de aula (Hooks, 2017; 2020). De acordo com a educadora:

Um modelo de aprendizado baseado na conversa é útil principalmente quando a sala de aula é diversa. Todos nós fomos, em alguma medida, socializados para nos sentir confortáveis em escutar ou falar durante uma conversa, de modo que é menos provável que se ergam barreiras defensivas. Nos debates em sala de aula que não são conversas, é comum a ideia de que apresentar argumentos e refutações é a única maneira de abordar questões relevantes. Discussões baseadas em conflitos quase sempre convidam a mente a fechar, ao passo que a conversa como meio de interagir nos provoca a abrir a mente (Hooks, 2020, p. 83-84).

Sobre o diálogo, Soares e Costa (2019, p. 142 e 143) referem que “em consonância com a dialogicidade freireana, Hooks defende o papel do diálogo na formação de uma comunidade de aprendizado”. E acrescentam que: “o diálogo, marca comum entre as comunidades de aprendizado freireanas e hookeanas, é a ação mais simples e talvez por isso também a mais difícil de ser acolhida nos mais diversos ambientes de ensino”.

Ao escrever sobre o diálogo para a construção de uma comunidade de aprendizagem, a autora nos convida ao diálogo amoroso, ético e engajado; diálogo que nutre intelectualmente e espiritualmente os educandos e as educandas, engajando-os no material obrigatório com uma consciência aumentada. Trata-se de um diálogo que possa incluir diferentes vozes, no ambiente educacional ou fora dele, de modo a reanimar a esperança e a fundar o sentimento de comunidade diante das barbáries cotidianas.

Ensinar o pensamento crítico

No projeto pedagógico de Bell Hooks (2020), pensar é uma ação e o pensamento é o lugar onde se formulam perguntas e se une teoria e prática no anseio de encontrar respostas. Dito isto, podemos afirmar que a Pedagogia Engajada da autora consiste em uma estratégia de ensino que busca educar seres humanos para pensar criticamente, situando-os como sujeitos históricos e da transformação, com vontade de autorrealização e autodeterminação. Assim, o cerne do pensamento crítico tem por base o anseio por saber e compreender o funcionamento da vida.

Quando estudantes me perguntam o que eu mais espero deles, digo que minha intenção não é fazer com que se tornem “pequenos e pequenas bell hooks”. Eles não precisam pensar como eu. Minha esperança é que, ao aprenderem a pensar criticamente, estarão se autorrealizando e se tornando autodeterminados (Hooks, 2020, p. 274).

Bell Hooks (2019, p. 76) orienta sua práxis (ação e reflexão) libertadora resgatando o esforço dos oprimidos, dos subalternizados, dos dominados para o desenvolvimento da consciência crítica para identificar as forças que os exploram e dominam. Consiste em uma práxis pedagógica para criação de “resistência efetiva e significativa, para fazer a transformação revolucionária”, pois é a medida que o ser humano, integrado no contexto, reflete e se engaja na luta pela transformação das condições opressoras e desumanizadoras, “que ele mesmo se constrói e se torna sujeito” (Freire, 2016, p. 69).

Ao abordar o desenvolvimento do pensamento crítico como um dos pilares de sua Pedagogia Engajada, a educadora Bell Hooks (2020, p. 36) admite que:

O aspecto mais empolgante do pensamento crítico na sala de aula é que ele pede a iniciativa de todas as pessoas, convidando ativamente todos os estudantes a pensar com intensidade e a compartilhar ideias de forma intensa e aberta. Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera.

Nesta perspectiva, o pensamento crítico tanto viabiliza a formação de uma comunidade de aprendizagem como empodera os sujeitos a enfrentarem e a resistirem às opressões sociais.

Por fim, compreendemos que educar como prática de liberdade envolve a descoberta de respostas para as infundáveis perguntas que a criança faz motivada por sua curiosidade, por meio do questionamento e do desenvolvimento do pensamento crítico. A criticidade, então, rompe com a conformidade, com a obediência, com a desesperança, com o determinismo e faz emergir um sujeito histórico, ético, amoroso e engajado, capaz de construir a vida no mundo e a sua história, com foco no bem comum da humanidade.

Compartilhar histórias

Hooks (2019, p. 166) afirma que:

Nas instituições educacionais onde aprendemos a desenvolver e fortalecer nossas habilidades de escrita e análise, também aprendemos a pensar, escrever e falar de uma maneira que tira a atenção da experiência pessoal. Porém, se quisermos alcançar nosso povo e todas as pessoas, se quisermos permanecer conectados (especialmente aqueles de nós cujas origens familiares são pobres e de classe trabalhadora), devemos compreender que o relato da história pessoal de alguém fornece um exemplo significativo, uma forma de as pessoas se identificarem e se conectarem.

O desafio de educar em salas de aulas diversas, exige, segundo Hooks (2020; 2021a), a interação de múltiplas culturas e subjetividades, bem como de múltiplos saberes. Todavia, é notório que quanto mais diversa a sala de aula, maior a probabilidade de conflitos e de contestações, além de haver diferentes níveis de conhecimento, impedindo os professores de se valerem de um conhecimento compartilhado para construir uma comunidade. Considera que para simplificar a sala de aula, muitos professores retiram a experiência pessoal da sala de aula,

impedindo o aprendizado de habilidades que facilitarão o lidar com um mundo ainda não completamente antirracista, mas que já é diverso.

De acordo com Hooks (2017; 2020, p. 134), o aprendizado na diversidade nutre a conscientização e o pensamento crítico para a compreensão do funcionamento da vida, facilita o transitar em relações de alteridade e contribui para o acolhimento amoroso de subjetividades, muitas delas subalternizadas e silenciadas, porém, em um ambiente democrático, têm a oportunidade de emergir. Entende, ainda, que “se permitirmos a possibilidade de lágrimas, uma insurreição de conhecimento subjugado pode ocorrer”. Assim, transgredir rumo à libertação do fazer pedagógico e da sala de aula perpassa pela conexão dos humanos entre si, com suas culturas, com suas subjetividades e com suas histórias.

Na visão de Bell Hooks (2020, 2021a, 2017), o compartilhamento de histórias, sobretudo as histórias pessoais, faz emergir um alicerce para o aprendizado em comunidade, pois ao compartilhar tanto as experiências pessoais, quanto ouvir as peculiaridades de cada voz, nutre-se a autoestima dos educandos, preparando-os para viver num mundo diverso. Como estratégia pedagógica sinaliza que o compartilhamento de histórias em sala de aula, requer alguns cuidados por parte de educadores/as, entre os quais: assegurar o uso da experiência como ferramenta pedagógica e que não usurpe a leitura obrigatória; integrar e usar a confissão pessoal como meio de aprender mais sobre o material obrigatório; criar um ambiente onde os/as educandos/as aprendam que, além de falar, é importante ouvir os outros com respeito; a sala de aula deve ser um lugar onde as coisas são ditas a sério – não sem prazer, não sem alegria – mas a sério e para serem levadas a sério; afirmar o valor das vozes dos/as educandos/as e dar ênfase à partilha; os/as educadores/as têm de praticar a liberdade de falar, de compartilhar histórias tanto quanto os/as educandos/as; e, criar um contexto comunitário para o aprendizado, no qual educadores/as e educandos/as estão igualmente comprometidos com a criação de uma comunidade de aprendizagem.

Entre as atividades propostas por Bell Hooks, destacamos: a produção de textos que narrem histórias e trajetórias de vida; escrita de textos que se relacionem às leituras obrigatórias; produção e leitura de parágrafos curtos sobre o conteúdo obrigatório; escrita de textos pessoais concluindo frases ou respondendo a questões; produção e compartilhamento de narrativas

autobiográficas; realização de debates sobre questões políticas trazidas à tona a partir de obras literárias, de histórias de vida e outros materiais (Silva; Wenczenovicz, 2021).

Ainda no âmbito das estratégias e interlocuções, Silva e Wenczenovicz (2021, p. 43) esclarecem que:

A autora enfatiza a importância de colocar as cadeiras em círculo para que assim todas e todos se vejam e possam ser ouvidos/as; critica o afastamento físico do docente (em alguns ambientes acadêmicos, a presença de um praticável ou púlpito para que o/a professor/a fique numa posição de destaque em relação aos estudantes/; enfatiza a importância de estabelecer acordos com o grupo de estudantes desde o início do percurso de aprendizagem, um deles é que todos precisam contribuir oralmente em suas aulas, através da leitura em voz alta de seus textos, e/ou pela participação das discussões orais.

Na visão de Hooks (2020), em geral, por meio da escrita e compartilhamento de histórias descobrimos mais coisas sobre os educandos e podemos melhor adequar as estratégias pedagógicas para a inclusão na sala de aula e para o aprendizado em comunidade. Na comunidade de aprendizagem, educadores/as também precisam escrever e compartilhar suas histórias pessoais de forma a iluminar o material indicado, desmantelando hierarquias desnecessárias, que muitas vezes contribuem para o silenciamento dos/as educandos/as, ou seja, compreendendo que, mesmo estando vulneráveis, podem acreditar que seus pensamentos porque suas ideias receberão a consideração e o respeito apropriados.

Desta forma, na sala de aula engajada, segundo Silva e Wenczenovicz (2021), a experiência pessoal articulada à leitura obrigatória e incorporada à práxis (ação e reflexão) prepara educadores e educandos para a abertura radical, porque esse exercício permite que a voz de todos/as seja ouvida, além de promover uma atmosfera de cooperação e de escuta profunda que conduzirá a todos/as nos seus processos de autorrealização e autodeterminação, intensificando o desenvolvimento intelectual e a capacidade de viver mais plenamente no mundo.

Na construção de uma comunidade pedagógica, Gomes e Farias (2021) consideram que as (os) educadoras (os) precisam descentralizar o conhecimento teórico e aproximá-lo da prática para que haja criação de sentido na vida das educandas e dos educandos, ou seja, devem permitir o transitar de modos de conhecer e hábitos de ser, integrando teoria e práxis, nutrindo a abertura radical e rigor intelectual na sala de aula.

A pedagogia engajada proposta por Hooks apresenta princípios éticos e pilares educacionais fundamentais para a construção de uma comunidade pedagógica, com práticas

mais humanizadas, dialógicas e críticas, visando a superar o racismo, o machismo e todas as formas de opressão social, com vistas a uma sociedade mais humana e que respeite as diferenças e diversidades socioculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da escrita deste ensaio, realizamos análise do pensamento de Bell Hooks na construção da Comunidade Pedagógica, que se coloca como uma prática pedagógica insurgente que se contrapõe ao modelo rígido da escola convencional colonialista: racista, sexista, capacitista, conteudista, homofóbica, gordofóbica e racionalista.

Comunidade Pedagógica que se fundamenta em princípios de uma ética amorosa e nos pilares educacionais da Pedagogia Engajada: abraçar a mudança, a conversação, o ensinar o pensamento crítico, o compartilhar histórias que viabilizam a materialidade de construção de sala de aula libertadora, território ético-político, no qual as pessoas que têm inscrito em seus corpos marcas de diferenças possam saber *ser mais*, da alteridade.

Princípios éticos que apontam valores e práticas para o desenvolvimento de ações coletivas, solidárias, amorosas e libertadoras com vistas a uma sociedade mais justa e humana. O pensamento ético-educacional de Bell Hooks nos provoca a alçar voos ousados, lembrando sempre de que, nesta jornada, precisamos cotidianamente educar os nossos medos, para que não percamos a esperança face a tantos processos excludentes que precisam ser superados, de que a sociedade pode e deve ser modificada e de que somos sujeitos de escolhas e de ações transformadoras.

REFERÊNCIAS

- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2004.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular**. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: CORTEZ, 2016, 167p.

- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- GOMES, Aparecida Dias Terras; FARIA, Roselita Soares de. **A construção de uma educação antirracista**: um ensaio acerca das ideias de Bell Hooks. *CIAS. Direitos Humanos e Educação*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 283–298, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/5517>. Acesso em: 10 maio. 2023.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo** [recurso eletrônico]: políticas arrebatadoras / bell hooks; tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. Recurso digital.
- HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.
- HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.
- HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021a.
- HOOKS, Bell. **Tudo sobre amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021b.
- HOOKS, Bell. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante, 2022a.
- HOOKS, Bell. **E eu não sou eu uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. 10ª edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022b.
- HOOKS, Bell. **Escrever além da raça**: teoria e prática. São Paulo: Elefante, 2022c, 308p.
- MENEGHETTI, Francis Kanashiro. **O que é um Ensaio-Teórico?** *Documentos e Debates Rev. adm. contemp.* 15 (2), Abr 2011. acessado em 14.10.2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/#>
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- SILVA, Ana Carolina Martins da; WENCZENOVICZ, Thaís Janaína (Orgs). **Direitos humanos, educação e políticas públicas**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2021. 236 p.
- SOARES, Maria Helena Silva. COSTA, Roberta Liana Damasceno. **Sobre a educação como prática de liberdade**: Lições e diálogos entre Paulo Freire e Bell Hooks. *Kalagatos*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 129–145, 2021. DOI: 10.23845/kalagatos.v16i2.6592. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/6592>. Acesso em: 24 maio. 2023.

Recebido em: Outubro/2023.

Aprovado em: Fevereiro/2024.

Língua de sinais e resistência de sujeitos surdos: análise discursiva de uma piada em Libras da TV INES

Matheus Batista Barboza Coimbra^{*}, Élcio Aloisio Fragoso^{**}

Resumo

A língua de sinais e os sujeitos surdos enfrentaram, no decorrer da história, diversas tentativas de silenciamento. Discutindo sobre isso, o objetivo deste artigo é analisar uma piada em Libras, disponibilizada como parte da programação da TV INES, a qual funciona como um mecanismo de resistência surda. Como pressupostos teóricos e metodológicos, tomamos a perspectiva da Análise de Discurso materialista, conforme postulada por Pêcheux e Orlandi. Os resultados da pesquisa nos permitem dizer que os sujeitos surdos são vistos como inferiores e sofreram diferentes formas de repressão. No entanto, esse apagamento e silenciamento produzem os movimentos de resistência de sujeitos surdos, tendo em vista que os sentidos sempre podem ser outros.

Palavras-chave: língua de sinais; sujeitos surdos; resistência.

Sign language and resistance of deaf subjects: discursive analysis of a joke in Libras on TV INES

Abstract

Sign language and deaf subjects have faced various attempts of silencing throughout history. Discussing this, the aim of this article is to analyze a joke in LIBRAS, made available as part of TV INES programming, which functions as a mechanism of deaf resistance. Adopting the theoretical and methodological assumptions of Materialist Discourse Analysis, as postulated by Pêcheux and Orlandi, our research results allow us to assert that deaf subjects are perceived as inferior and have undergone different forms of repression. Nevertheless, this erasure and silencing generate movements of resistance among deaf subjects, considering that meanings can always be reconfigured.

Keywords: Sign language; deaf subjects; resistance.

La lengua de señas y la resistencia de sujetos sordos: análisis discursivo de un chiste en Lengua de Señas Brasileña (Libras) de la TV INES

Resumen

La lengua de señas y los sujetos sordos han enfrentado a lo largo de la historia diversos intentos de silenciamento. En este contexto, el objetivo de este artículo es analizar un chiste en Libras, presentado como parte de la programación de TV INES, la cual funciona como un mecanismo de resistencia de la comunidad sorda. Adoptando

^{*} Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UNIR). Doutorando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com bolsa CAPES. Professor de Linguagens do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) - Campus Poços de Caldas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7889-2518>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4441664054226284>. E-mail: matheus.coimbra@ifsuldeminas.edu.br.

^{**} Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Adjunto pela Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, lotado no Departamento Acadêmico de Línguas Vernáculas (DALV), Campus de Porto Velho. Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras (PPGML/UNIR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6807-7851>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0480649113661832>. E-mail: elciofragoso@unir.br.

como supuestos teóricos y metodológicos la perspectiva del Análisis del Discurso materialista, tal como postulado por Pêcheux y Orlandi, nuestros resultados de investigación nos permiten afirmar que los sujetos sordos son percibidos como inferiores y han sufrido diferentes formas de represión. No obstante, este borrado y silenciamiento generan movimientos de resistencia entre los sujetos sordos, considerando que los significados siempre pueden ser reinterpretados.

Palabras clave: Lengua de señas; sujetos sordos; resistencia.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, temos como objetivo analisar discursivamente uma piada em Libras, veiculada à programação da TV INES, à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso materialista propostos por Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil. Essa piada, vista como discurso, funciona como um mecanismo de resistência surda. Para realizar essa análise, retomamos os discursos sobre a resistência de sujeitos surdos e a disputa da língua de sinais com a língua oral. Posteriormente, selecionamos como *corpus* parte da programação da TV INES, mais especificamente, a análise de uma piada em Libras intitulada “Branca de Neve e os 8 anões”.

A TV INES foi criada em 24 de abril de 2013 pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), em parceria com a Acerp (Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto), e tem o objetivo de disponibilizar conteúdos informativos e culturais acessíveis em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para telespectadores surdos. Toda a sua programação é bilíngue, com sinalização em Libras e o uso de legendas e locução em Língua Portuguesa. Além disso, toda a programação é disponibilizada online, podendo ser acessada a qualquer tempo e em qualquer lugar no qual haja acesso à internet. Os programas dessa TV possuem conteúdos diversificados e veiculam matérias jornalísticas, educativas e de entretenimento (Silva, 2017). Entretanto, mesmo possuindo uma grande relevância social para a comunidade surda, essa TV foi descontinuada em março de 2021.

A perspectiva teórico-metodológica deste trabalho, como mencionado, é a da Análise de Discurso materialista. Nesse sentido, compreendemos a AD como uma disciplina de entremeio, a qual “se estrutura no espaço que há entre a linguística e as ciências das formações sociais” (Leandro-Ferreira, 2020, p. 23). Entretanto, a AD não faz um simples aproveitamento dos conceitos dessas áreas, pois é uma disciplina que questiona tais conceitos, reformulando-os. Dessa forma, a Análise de Discurso nos dá a possibilidade de trabalharmos com os efeitos de sentido (discursos) produzidos em um determinado objeto discursivo. É uma disciplina que “trabalha para desconstruir o sentido único, posto, estável, soberano” (Leandro-Ferreira, 2020,

p. 24). Logo, acreditamos que essa perspectiva teórica torna possível alcançarmos o objetivo proposto nesta pesquisa.

Resistência de sujeitos surdos

O Congresso de Milão, que ocorreu em 1880, foi um marco na história dos surdos no mundo. Nesse evento internacional, foi decidido que o oralismo deveria ser o único método utilizado na educação de surdos. Desse modo, as línguas sinalizadas foram proibidas nas instituições escolares. De acordo com Strobel (2009, p. 34), “nenhuma outra ocorrência na história da educação de surdos teve um grande impacto nas vidas e na educação dos povos surdos. Houve a tentativa de fazer da língua de sinais em extinção”.

Na tentativa de dar a aparência de uma ação democrática, nesta ocasião, foi realizada uma votação com os presentes no Congresso, a qual aprovou, quase com unanimidade (150 votos a favor e 14 contra), a seguinte resolução:

O Congresso:

Considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento,

Declara:

Que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo (INES, 2011[1880], p. 4-5).

Dessa maneira, “a linguagem de sinais” é significada como inferior a “linguagem oral”. Isso é posto como algo “incontestável”, produzindo o efeito de sentido de que não havia possibilidade para uma outra interpretação, ou seja, temos uma proibição de um sentido-outro. Ninguém poderia questionar esse fato, pois o discurso científico, considerado legitimado, apoiava esse posicionamento, já que, no imaginário social da época, a aquisição da língua oral proporcionaria a “reintegração do surdo-mudo à sociedade”. Ainda, sobre esse ponto, Lima e Lopes (2020, p. 229) afirmam:

As deliberações do congresso de Milão, como ficou conhecido, foram amplamente seguidas pelas instituições que atendiam às pessoas com surdez em todo o mundo. Além disso, os dizeres proferidos nesse evento foram cristalizados no imaginário social e passou-se a produzir, pelo interdiscurso, novos dizeres que, ao manterem os sentidos já estabilizados, produzem a atualização de uma memória do discurso sobre o surdo, a surdez e sobre a oralização.

A decisão tomada nessa ocasião não foi apoiada pelos surdos. Embora estivessem presentes alguns professores surdos no Congresso de Milão, eles não puderam votar, pois todos que possuíam direito ao voto eram ouvintes. Os surdos apenas presenciaram, em silêncio, a proibição da língua de sinais. “As suas ‘vozes’ não foram ouvidas e excluídas de seus direitos de votarem” (Strobel, 2009, p. 34). Cabe ressaltar que o veredicto não afetava apenas a comunidade surda local, mas mundial, pois se tratava de um congresso internacional, e os efeitos das decisões recairiam no mundo todo, inclusive, no Brasil.

Desse modo, observamos uma tentativa de silenciamento dos sujeitos surdos. A esse respeito, para a Análise de Discurso, o silenciamento pode ser compreendido, discursivamente, como uma proibição de sentidos (Orlandi, 1995). No entanto, a proibição promulgada no Congresso de Milão não era simplesmente um tipo de censura sobre o que podia ou não ser dito. Trata-se de algo muito mais grave, pois foi interdito o uso de línguas sinalizadas, línguas essas utilizadas por diferentes comunidades surdas. Assim, tirou-se, de maneira arbitrária, o direito dos surdos de se expressarem em uma língua (de sinais).

Na perspectiva teórica da Análise de Discurso materialista, a língua é compreendida como a base material para que o discurso aconteça (Orlandi, 2009). Em outras palavras, a língua é o “lugar material onde se sustentam os processos discursivos responsáveis pela produção de sentidos” (Leandro-Ferreira, 2020, p. 181). Dessa maneira, ao tirar dos surdos o direito de se expressarem em língua de sinais, tira-se deles a base material para que os seus discursos sejam produzidos nessa língua. Não se trata somente do impedimento de sentidos, mas sim do impedimento de produzir discursos em línguas sinalizadas. É um tipo de silenciamento mais perverso, pois não impede o sujeito surdo somente de dizer x ou y, mas o impede de produzir qualquer discurso em língua de sinais. Portanto, trata-se de uma tentativa de extermínio da língua de sinais e de toda uma comunidade linguística que faz uso dela.

Durante este período conturbado da história dos surdos, há relatos chocantes de torturas físicas que tinham o objetivo de impedi-los de usar a língua de sinais. Por exemplo, surdos relatam que suas mãos eram amarradas nas escolas para que não conversassem em língua de sinais com outros colegas surdos (Gesser, 2009). Caso não seguissem as regras, poderiam ter suas mãos colocadas em água quente como castigo por se expressarem em língua de sinais. Todas essas atrocidades foram tentativas de exterminar as línguas sinalizadas. Assim,

“as opressões das práticas ouvintistas são comuns na história passada e presente para o povo surdo” (Strobel, 2007, p. 27).

No entanto, o movimento de silenciamento gera resistência. Nesse sentido, conforme Orlandi (1995, p. 13):

Pensada através da noção de silêncio, como veremos, a própria noção de censura se alarga para compreender qualquer processo de silenciamento que limite o sujeito no percurso de sentidos. Mas mostra ao mesmo tempo a força corrosiva do silêncio que faz significar em outros lugares o que não “vinga” em um lugar determinado. O sentido não para; ele muda de caminho.

Assim, o que não “vingou” em um determinado lugar e época, ou seja, o uso livre da língua de sinais, resistiu e, na atualidade, os surdos têm o direito de se expressarem em línguas sinalizadas. Desse modo, embora tenha feito um caminho tortuoso, a língua de sinais “vingou”, e as tentativas de exterminá-la, portanto, não foram bem-sucedidas. Conforme postulado por Orlandi (1995), o sentido não para, mas muda de caminho, e foi isso o que aconteceu. Dito de outra forma, “o que é silenciado retorna e retorna muitas vezes de formas imprevisíveis nos movimentos de resistência” (Mariani, 2020, p. 21).

De fato, os sujeitos surdos resistiram, de uma forma imprevisível, ao extermínio das línguas sinalizadas. As instituições escolares especializadas no ensino de surdos que proibiram o uso da língua de sinais não alcançaram o seu objetivo. Na verdade, o efeito foi contrário, pois seus alunos surdos continuavam utilizando e difundindo a língua de sinais, mesmo que escondido. Agrupar alunos surdos em uma mesma instituição não acabou com a língua de sinais em troca da oralização. O efeito foi o inverso disso, ou seja, o fortalecimento da língua de sinais e a continuidade do seu uso pela comunidade surda (Gesser, 2009).

Assim, a escola é um espaço institucional de encontro de sujeitos surdos, e, portanto, um espaço de enunciação em que determinada língua (de sinais) circula, como também vestígios de uma língua oral – já que o sujeito surdo é constituído entre línguas. Desse modo, o sujeito surdo e a circulação da língua de sinais resistiram, apesar de todas as tentativas de extermínio. Com isso, a forma como o sujeito surdo é significado é deslocada. Esse sujeito é significado como incapaz, infeliz e anormal (Coimbra; Fragoso, 2023). Por meio dos movimentos de resistência, outros sentidos tornam-se possíveis.

Essa outra maneira diferente de significar o sujeito surdo é uma demonstração de sua resistência a um discurso dominante ouvintista. A partir dessa outra formação discursiva, ser

surdo não mais é mais significado como algo negativo ou como um problema. Ser surdo passa a significar uma maneira diferente de experienciar o mundo por meio da visualidade. Não se trata de alguém incompleto, infeliz ou inferior. Assim, o surdo passa a ter o direito de manifestar-se a partir da posição sujeito surdo, a qual difere da posição sujeito ouvinte, mas jamais inferior a esta última. Esse deslocamento abre espaço para novos discursos, como a possibilidade de dizer: "Tenho orgulho de ser surdo!"

A partir disso, notamos um deslocamento da representação social sobre sujeitos surdos. Essa representação parte do discurso médico que considera o surdo como deficiente ou incompleto (Coimbra; Fragoso, 2023). Tal discurso é possível de tornar-se outro, a partir dos movimentos de resistência dos sujeitos surdos. Nesse ponto, segundo Gallo (2016, p. 13), “as associações e os movimentos sociais e políticos que defendem tal grupo lutam por uma quebra de paradigma, por um rompimento dessa imagem do surdo como um corpo em que há uma falta, entendida como patologia pela clínica”.

Desse modo, conforme Strobel (2007, p. 33):

Quando a sociedade deixa o surdo ser ele mesmo, carece tirar as máscaras e assim chega o momento de o povo surdo enfrentar a prática ouvintista, resgatar-se e transformar-se no que é de direito: parte de nós mesmos, de termos orgulho de ser surdo!

Afinal, de acordo com Orlandi (1998, p. 17): “O processo de resistência é justamente isso: estabelecer um outro lugar de discurso onde se possa (re)significar o que ficou ‘fora’ do discurso”.

Língua de sinais versus língua oral

As línguas de sinais, por muitas décadas, foram consideradas inferiores quando comparadas às línguas orais. Muitos a enxergavam apenas como mímica e que se assemelhava à linguagem utilizada por macacos (Gesser, 2009). Desse modo, não a consideravam como uma língua, mas apenas como um tipo de linguagem. Essa concepção sobre as línguas de sinais é tão forte que, até em nossos dias, muitos ainda utilizam a expressão "linguagem de sinais". Tal imaginário linguístico em circulação explicita o pensamento dominante da época, pois, conforme Mariani (2003, p. 79): “Vale dizer, portanto, que uma política linguística determinada se insere em um domínio de pensamento de uma época, ou seja, nas redes de sentidos que regulam o campo de saberes e o imaginário linguístico em circulação”.

Essa maneira de ver as línguas de sinais começa a se deslocar com as pesquisas do linguista William Stokoe na década de 1960. Os seus estudos indicaram que as línguas sinalizadas possuem o mesmo nível de complexidade de uma língua oral e que, portanto, não devem ser consideradas rudimentares ou inferiores (Quadros; Pizzio; Rezende, 2007).

Apesar do reconhecimento das línguas de sinais como língua, ainda há uma disputa entre a língua oral e a língua de sinais, pois existe uma tensão entre a língua minorizada e a língua dominante (Buscácio; Baalbaki, 2020). Nesse sentido, no Brasil, observamos essa disputa entre a Libras e a Língua Portuguesa, em que a segunda, claramente, é a língua dominante do país. Tratando desse cenário brasileiro, Buscácio e Baalbaki (2020, p. 50-51) teorizam:

a constituição do espaço de enunciação brasileiro (...) se dá na tensão continuada entre a língua dominante, dotada de escrita, que vai assumir os papéis imaginários de língua nacional e língua oficial, e a resistência, oferecida pelas línguas minorizadas – como é o caso da Libras.

A Língua Portuguesa encontra-se em uma posição privilegiada quando comparada à Libras, pois sua modalidade escrita é bem difundida e utilizada por seus falantes. Refletindo sobre a importância da escrita para a gramatização de uma língua, Pfeiffer (2001, p. 180) destaca:

para que haja gramática é preciso que haja o efeito de unidade da língua e este é construído no processo de gramatização em uma relação circular línguas-língua-gramática, balizada pela escrita que, por sua vez, é conformada por uma memória discursiva em que um de seus sentidos é recoberto pela própria ideia de urbanidade.

Dessa forma, a escrita possibilita o processo de gramatização de uma língua, o seu fortalecimento e um efeito de unidade. No caso da Libras, embora não seja considerada uma língua ágrafa, ainda são pouco conhecidas as suas formas de escrita, como, por exemplo, o SignWriting (Stumpf, 2005). Assim, a Língua Portuguesa assume a posição de língua nacional e cabe a Libras o lugar de língua minorizada, pois, de acordo com Buscácio e Baalbaki (2020, p. 50):

Há um processo de apagamento das outras línguas que são apresentadas apenas sob a forma da oralidade e, acrescentaríamos, da sinalização. Ou seja, línguas sem escrita não teriam o mesmo status e reconhecimento de língua nacional, uma vez que a escrita parece lhe imputar legitimidade e unidade.

No Brasil, temos o reconhecimento da Libras por meio da legislação federal, conforme a Lei nº 10.436/2005. Essa lei, em seu 1º artigo, garante: “É reconhecida como meio legal de

comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2005, 1º art). No entanto, embora haja o reconhecimento da Libras, “observamos que a Libras é tomada como língua-tolerada – pela via do assistencialismo ou da difusão da política governamental” (Buscácio, Baalbaki, 2020, p. 63-64). Portanto, a Língua Portuguesa é considerada a língua nacional, e a Libras assume a posição de “um meio de comunicação”, produzindo o efeito de sentido de que serve, apenas, como um instrumento. A partir disso, observamos a necessidade de resistência e deslocamentos para que a Libras possa ser significada não como uma “língua-tolerada” ou “um meio de comunicação”, mas sim como língua; uma língua que produz sentidos.

Análise discursiva: piada em Libras da TV INES (Branca de Neve e os 8 anões)

Selecionamos como *corpus* uma piada narrada em Libras disponibilizada na programação da TV INES. O título da piada é “Branca de Neve e os 8 anões”. A seleção desse *corpus* não se deu de forma aleatória, tendo em vista que essa escolha já é um gesto de análise (Orlandi, 2009). Observamos que essa narrativa produz uma crítica na forma como o sujeito surdo é significado, produzindo efeitos de sentido que se relacionam com o objetivo desta pesquisa, isto é, analisar discursivamente a programação da TV INES e compreender como os sujeitos surdos são significados em seus discursos.

Adicionalmente, como justificativa para a escolha deste *corpus*, consideramos o discurso de humor como uma forma de resistência. Falando sobre esse tipo de discurso, Gadet e Pêcheux (2004, p. 196) afirmam:

Além disso, há tudo o que separa uma ideologia dominada - pela qual a “normalidade” que lhe é historicamente imposta é o absurdo que se deve aceitar tal qual para sobreviver - de uma ideologia dominante e expansionista, reforçando a sua normalidade pela demonstração do seu absurdo.

Dessa forma, quando um discurso dominante é posto como uma “normalidade”, como na formulação de uma piada, trabalha-se com essa normalidade para demonstrar o seu “absurdo”. E, nesta piada escolhida como parte do *corpus* deste trabalho, observamos esse tipo de funcionamento, tendo em vista que as situações de exclusão vividas por sujeitos surdos são postas como uma “normalidade”, e, a partir disso, fica demonstrado um “absurdo”. Dito de outra maneira, em uma piada (uma narrativa contada que indica uma “normalidade”) temos a demonstração de um “absurdo” (a exclusão sofrida por sujeitos surdos na história). Assim, a

piada “A Branca de Neve e os 8 anões” funciona como um mecanismo de resistência contra a dominação imposta a sujeitos surdos, denunciando as formas como esses sujeitos foram dominados no decorrer da história. Logo, os efeitos de sentido produzidos nesta piada são relevantes para a análise discursiva proposta neste trabalho, pois ajuda-nos a compreender a forma como os sujeitos surdos são significados na história e os seus movimentos de resistência.

Segue a seguir a transcrição, em Língua Portuguesa, da piada em Libras intitulada “Branca de Neve e os 8 anões”¹, vinculada à programação da TV INES:

Quadro 1 - Transcrição em português da piada em Libras “Branca de Neve e os 8 anões”

O vídeo inicia com o encontro de um homem surdo com dois amigos surdos:

Amigo 1 - Olá! Está rindo do quê?

Amigo 2 (contador da piada) - Um amigo me contou uma história. Vocês querem que eu conte?

Amigo 1 - Sim! Quero! Deve ser uma piada...

O vídeo corta a cena dos três amigos conversando e inicia a história dramatizada:

Veio o dono do teatro e depois veio o produtor com uma ideia. O produtor mostrou o cartaz da peça “Branca de Neve e os Oito Anões” e pergunta ao dono do teatro:

- Você gostou da ideia?
- Sim, eu gostei.
- Então, vamos levar isso ao público?
- Sim!

O produtor da peça fechou o cartaz, foi andando, organizaram tudo e, depois que ficou pronto, divulgaram a peça por meio de cartazes. Chamaram as pessoas, contrataram a equipe e ensaiaram bastante. E chegou a Branca de Neve. Ela tratava bem a todos os anões, mas tratava com mais carinho o oitavo, dando quase nenhuma atenção aos demais. Eles ficaram muito zangados e com ciúmes do oitavo anão. Por isso, resolveram fazer uma rebelião contra o produtor da peça. Dessa forma, combinaram de ir reclamar com o produtor. Quando fizeram isso, os setes anões gritavam e se manifestavam. O produtor da peça, assustado, diz:

- Calma, pessoal! O que aconteceu?

¹ O vídeo pode ser acessado integralmente na plataforma da TV INES pelo link: <http://tvines.org.br/?p=2440> ou <https://youtu.be/0tStGAofLmA>. Acesso em: 3 fev. 2021.

- Nós não queremos que este anão continue na peça. Não é justo ele receber toda atenção da Branca de Neve e nada para nós! Vamos parar de participar da peça!

O diretor da peça concordou com os sete anões e chamou o oitavo anão e disse-lhe:

- Desculpa, mas vou te mandar embora!

Então, a equipe organizou tudo rapidamente e mudou o nome da peça para “Branca de Neve e os Sete Anões”. A peça começou e multidões encheram o teatro para a apresentação. Todos se sentaram e viram o novo cartaz da peça: “Branca de Neve e os Sete Anões”, mas acharam estranho, pois no bilhete que compraram mencionava oito anões. Todos no teatro conversam e fofocam sobre esse assunto.

A cena volta para o grupo de amigos surdos, composto agora por sete pessoas.

Amigo 1 - Espera! Não entendi! De 8 passou para 7?

Amigo 2 - Sim, porque o oitavo anão foi mandado embora. Ele era surdo.

Todos os amigos riem da piada e uma mulher diz:

- É verdade! Com os surdos é sempre assim!

Todos na mesa concordam com ela.

Fonte: TV INES, 2014

Essa história, narrada em Libras por sujeitos surdos, é uma materialidade discursiva e, portanto, pode ser analisada à luz dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso. Compreendemos aqui discurso como “efeito de sentidos entre os locutores”, conforme postulado por Orlandi (2009, p. 96). Desse modo, o discurso produzido nesta narrativa, em forma de piada, produz sentidos que não são transparentes. No entanto, “o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento, que é possível apreender se não opomos o social e o histórico” (Orlandi, 2009, p. 20). A partir dessa perspectiva teórica, podemos compreender os efeitos de sentido de um determinado discurso, analisando-o como uma materialidade sócio-histórica.

Observamos, nesta narrativa em Libras, o jogo de sentidos entre paráfrase e polissemia. De acordo com Orlandi (1998, p. 15), “em termos discursivos teríamos a paráfrase como reiteração do mesmo. Na polissemia, a produção da diferença”. Na piada, observamos o funcionamento da paráfrase quando alguns elementos do “mesmo” são reiterados na história, como a peça ter a participação de anões e da protagonista Branca de Neve, conforme a história

infantil clássica. No entanto, observamos, também, o funcionamento da polissemia, isto é, a diferença de sentidos, tendo em vista que alguns detalhes da história clássica são deslocados, como a presença de um oitavo anão surdo.

No decorrer desta narrativa, um dos anões é expulso da peça, pois os seus colegas de trabalho ficam com ciúmes da atenção especial recebida por esse anão por parte da Branca Neve. O diretor da peça concorda com os demais anões e decide mandá-lo embora. No final da história, é revelado que esse anão é surdo, e, então, é dita a frase: “Com os surdos é sempre assim!”

Desse modo, a ação de um surdo ser expulso, injustamente, devido ao comportamento de uma outra pessoa (do qual o anão surdo não tem nenhum controle), é colocada como um discurso regular. Afinal, “com os surdos é sempre assim”. Para depreender os efeitos de sentidos possíveis com essa formulação, podemos fazer um exercício parafrástico com o enunciado final da narrativa aqui analisada:

Com os surdos é sempre assim.

(P1) Com os surdos a exclusão é recorrente.

(P2) Com sujeitos surdos a exclusão sempre acontece.

(P3) Para sujeitos surdos, a exclusão é intrínseca à sua história.

Segundo Orlandi (2012, p. 135-136), “o que estamos fazendo, analiticamente, é produzindo paráfrases que funcionam ou por sinonímia, ou por substituições, ou por associações etc. E, estabelecendo relações entre elas, vamos explorando as possibilidades de sentidos”. Desse modo, buscando explorar as possibilidades de sentidos, observamos que a situação narrada não é formulada como um fato isolado, mas sim como algo naturalizado na história dos sujeitos surdos. A exclusão é a regra e não a exceção. Notamos aqui um efeito metafórico, entendido discursivamente como “deslocamento de significantes de uma região discursiva a outra, que produz outro efeito de sentido” (Cattellan, 2021, p. 132). Esse efeito nos remete aos acontecimentos históricos em que sujeitos surdos foram injustiçados. Tal exclusão faz alusão ao cenário sócio-histórico, pois:

No século XIX, os sujeitos que apresentavam alguma deficiência não eram concebidos como pessoas; eram excluídos por não apresentarem utilidade para

a sociedade. A visão do Estado sobre esses sujeitos era a de pesos sociais, e até morais (Barbosa, 2020, p. 26).

Nesse sentido, é interessante que o anão surdo, ao ser mandado embora da peça, não fala nada e nem mesmo lhe é permitido justificar a sua permanência. É mais uma vez silenciado e não tem o direito de defesa. A decisão, tomada por alguém de autoridade (o diretor da peça), com o objetivo de agradar determinado grupo, é soberana. Situação que, não por coincidência, é muito parecida com o que aconteceu no Congresso de Milão de 1880: a decisão soberana - dessa vez por parte do Estado - proibiu o uso da língua de sinais, expulsando-a da educação de surdos. Nesse período, os sujeitos surdos foram silenciados e não tiveram nenhum direito de defesa, pois sujeitos ouvintes, amparados pelo poder do Estado, decidiram que a língua de sinais não deveria mais ser usada. Tal situação é retomada, metaforicamente, pelo anão surdo da história.

Ainda é possível notar que o anão surdo não possui nenhuma fala na história. Sua participação é sempre narrada pela voz de outros. Embora a história gire em torno dele, não é o anão surdo que conta a história. Temos aqui, mais uma vez, um efeito de apagamento dos surdos na história, pois assim como aconteceu com outros grupos minorizados, como os indígenas, os sujeitos surdos não têm parte na produção de sentidos na história. Falando sobre os indígenas, Orlandi (1995, p. 58) destaca:

Quer se trate de dominação ou de resistência, é pela historicidade que se pode encontrar todo um processo discursivo marcado pela produção de sentidos que apagam o índio, processo que colocou no silêncio. Nem por isso ele deixa de significar em nossa história.

Similarmente aos indígenas, os surdos também sofrem o apagamento na história, pois ela é produzida por outros sujeitos e não por sujeitos surdos. Todavia, esse apagamento não deixa de ter um significado. Na verdade, o silenciamento dos sujeitos surdos produz sentidos, e, ainda, produz a resistência desses sujeitos na história.

Além disso, sabemos que a história clássica tem o título de “Branca de Neve e os 7 anões”. No entanto, na narrativa contada, o título inicial seria “Branca de Neve e os 8 anões”, mas o anão surdo foi expulso da peça e, por isso, teve o seu título alterado. Temos aqui, novamente, o efeito de apagamento do surdo na história, pois uma história infantil clássica, com grande poder de circulação, teria um personagem surdo, mas esse foi expulso; seriam 8 anões e não 7. Dessa forma, observamos como efeito de sentido o apagamento do surdo na história.

Assim, não sabemos de sua existência na narrativa da Branca de Neve e os 7 anões. É como se o oitavo anão, surdo, nunca tivesse existido na história. Nessa mesma perspectiva, como efeito metafórico, os sujeitos surdos também foram apagados na história, pois, por muito tempo, foram censurados e silenciados. Por conseguinte, não podem ocupar a posição de um personagem na história, já que foram expulsos e apagados pelo Estado, o qual autoriza e legitima sujeitos a realizarem esse apagamento. Nota-se aqui o funcionamento do Aparelho Ideológico do Estado (AIE), representado pelas instituições, que funcionam por meio da ideologia (Althusser, 1985). Tal exclusão faz parte do sistema capitalista e neoliberal vigente. Nesse ponto, de acordo com Orlandi (2014, p. 34), "as desigualdades e a segregação fazem parte das práticas sociais desse sistema assim constituído".

Ademais, neste objeto discursivo, observamos em jogo a presença de uma formação discursiva hegemônica preconceituosa e excludente, que significa o sujeito surdo como incapaz. O surdo é visto como deficiente, defeituoso e inferior. Portanto, não pode participar da peça; deve ser excluído. Ele não se encaixa nos padrões de perfeição idealizados por sujeitos dessa formação discursiva. O motivo da sua expulsão vai muito além do ciúme gerado pelo tratamento especial recebido da protagonista da peça. Está ligado a uma memória discursiva que remete a um discurso discriminatório contra pessoas com deficiência.

Ressaltamos que essa formação discursiva dominante, que perpetua o discurso de discriminação contra pessoas com deficiência, não faz isso por desejo próprio. Não é por "maldade"; pelo menos não de modo intencional. É algo que funciona no inconsciente e está ligado a formações ideológicas que não são controladas pelos sujeitos, pois o interdiscurso funciona no inconsciente e o sujeito não se dá conta do seu funcionamento (Orlandi, 2009).

Outro efeito de sentido que essa narrativa produz está relacionado ao comportamento da protagonista da história: a Branca de Neve. Ela "tratava com mais carinho o oitavo, dando quase nenhuma atenção aos demais". Essa atitude nos faz lembrar o discurso assistencialista, em que o surdo é significado como um "coitadinho" e, por isso, deve receber uma atenção especial. Sujeitos que formulam seus discursos a partir dessa formação discursiva pensam que estão ajudando, mas, na verdade, não enxergam o surdo como alguém igual, porque acreditam que o surdo sempre vai precisar da sua assistência para constituir-se como sujeito. Afinal, nessa concepção, ele é deficiente, ou seja, incompleto, e o sujeito assistencialista acredita que pode

completá-lo com a sua ajuda, ou, pelo menos, torná-lo menos incompleto. No entanto, no final da história, damos-nos conta de que a formação discursiva excludente e a formação discursiva assistencialista possuem uma linha tênue entre elas, tendo em vista que a Branca de Neve não fez nada para impedir a expulsão do anão surdo, e a peça aconteceu normalmente, com a sua participação, e sem a presença daquele que, aparentemente, tinha a sua atenção especial. Ainda, de acordo com Baalbaki e Silva (2022, p. 240):

Nesse modelo de educação assistencialista, baseado na “piedade” e na “caridade” cristãs, haveria a identificação da surdez com uma deficiência e do surdo como um sujeito-em-falta, que não possui o mesmo estatuto que os sujeitos não-surdos e devedor da sua bondade.

Observamos, também, deslocamentos na inscrição do sujeito surdo na história. Essa posição é deslocada para um sujeito (surdo) como o único que tem conhecimento da existência de um oitavo anão na história da Branca de Neve. Os outros sujeitos, ouvintes, não sabem nada sobre isso. Dessa maneira, o sujeito surdo é posto como aquele que, imaginariamente, tem o conhecimento da “totalidade”. O sujeito ouvinte estaria em uma posição-outra, isto é, a de não-conhecedor desta “totalidade”. Nesse sentido, Pêcheux (1995) afirma que os chistes (ou piadas) funcionam como um sintoma da resistência ao assujeitamento ideológico. Logo, notamos que esta piada funciona como um mecanismo de resistência dos surdos contra a dominação, já que esses sujeitos estariam, nesta narrativa, em uma posição-outra (superior), de conhecedor da totalidade, diferente da posição ocupada por aqueles que o dominam.

Portanto, observamos nesta narrativa a presença de uma memória discursiva, compreendida como algo já-dito em um outro momento (Orlandi, 2009). Nesse sentido, na constituição discursiva nacional, é possível notar discursos que consideram o surdo como alguém inferior ao ouvinte e incapaz. Esses discursos, considerados como discursos fundadores da educação de surdos no Brasil (Coimbra; Fragoso, 2023), fazem parte de uma memória que ressoa nas produções discursivas da atualidade, pois o sujeito surdo ainda é significado como alguém que não se encaixa no padrão hegemônico estabelecido e, desse modo, deve ser excluído. Tal discursividade é colocada como uma regularidade, porque, de acordo com o final da narrativa, “com os surdos é sempre assim”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um fato que reclama sentidos é a interrupção na transmissão da programação da TV INES. Em março de 2021, foi anunciado pelo INES² que a TV INES sofreria uma interrupção temporária devido a problemas contratuais com a empresa responsável por sua transmissão. No entanto, mesmo sendo dito que seria algo temporário - produzindo o efeito de sentido que seria retomada a transmissão dessa TV - até o momento isso não ocorreu (junho de 2023). Tal interrupção produz sentidos, os quais podem ser analisados por meio das condições de produção do cenário brasileiro, como os retrocessos sofridos por grupos minorizados.

Além disso, consideramos que a diversidade das experiências humanas não é um problema. Todavia, as formações discursivas discriminatórias tentam silenciar quaisquer experiências que não se encaixam em um padrão dominante estabelecido. Nesse sentido, de acordo com Orlandi (2012, p. 198), observamos o funcionamento do preconceito, o qual “é uma forma de censura para impedir o movimento, a respiração dos sentidos e dos sujeitos e, conseqüentemente, de barrar novas formas sociais e históricas na experiência humana”. Dessa forma, o discurso preconceituoso tenta apagar sentidos e impedir novas formas (sociais e históricas) da experiência humana. Isso fica materializado nas tentativas de “desmutização” dos sujeitos surdos, as quais agiram para impedir a constituição desse sujeito por meio da língua de sinais e da visualidade. Para isso, foi usada a imposição da língua oral e do modo de vida ouvinte para sujeitos surdos.

Dessa maneira, é importante compreendermos o funcionamento discursivo e que os sentidos não chegam até nós do nada, ou seja, existe uma rede de significação que (re)produz esses sentidos. Tais dizeres estão relacionados a uma memória discursiva, isto é, a um já-dito que atravessa os discursos da atualidade. A disciplina que nos permite compreender esse funcionamento é a Análise de Discurso. Dessa forma, compreendermos como os discursos chegam até nós e que esses são re(produzidos) por uma trama de significação nos dá a possibilidade de realizarmos os deslocamentos necessários. Assim, a compreensão do funcionamento de uma memória discursiva que significa os sujeitos surdos possibilita deslizamentos de sentido, pois “os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros” (Orlandi,

² Nota oficial do INES sobre a interrupção da TV INES. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/component/content/article?id=1095>. Acesso em: 20 jun. 2022.

2009, p. 35). A partir disso, tornamos-nos sujeitos menos ingênuos ao entendermos que não somos a origem dos nossos dizeres, mas que os sentidos são produzidos por uma rede discursiva, a qual, ao mesmo tempo, reproduz discursos (paráfrase) e produz deslocamentos (polissemia) (Orlandi, 2009).

Logo, os sentidos são reproduzidos, mas também há espaço para deslocamentos. É nesse jogo de reprodução e produção que os sentidos se constituem. Neste jogo, temos, de um lado, a paráfrase que representa a reprodução de sentidos. Do outro lado, temos a polissemia, a qual representa a possibilidade de ruptura nos sentidos. Segundo Orlandi (2009, p. 34), “é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”. Assim, o funcionamento da linguagem se dá nesse processo de tensão entre a paráfrase e a polissemia e, a partir disso, os significados de “ser surdo” são reproduzidos (o mesmo) e produzidos (o diferente). No entanto, o que queremos destacar é que há a possibilidade de ruptura nesses processos de significação, ou seja, é possível que a forma como os sujeitos surdos são significados na história seja sempre outra. Dessa maneira, embora exista a reprodução de sentidos, também há espaço para deslizamentos de sentidos, conforme observamos nos discursos da programação da TV INES analisados neste artigo.

Portanto, mesmo com todas as tentativas de silenciamento e apagamento do sujeito surdo e da língua de sinais, vimos que esses resistiram. Segundo Mariani (2020, p. 21), “o que é silenciado retorna e retorna muitas vezes de formas imprevisíveis nos movimentos de resistência”. Esses movimentos de resistência deslocam o sentido de “ser surdo”. Não são sujeitos incapazes e infelizes, mas são sujeitos que se orgulham da sua língua, de um grupo-cultura-outro e das suas experiências visuais. Desse modo, o discurso: “Tenho orgulho de ser surdo!” passa a fazer sentido e a produzir sentidos.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- BAALBAKI, A. C. F.; ANACHORETA, V. G. T. Em nome da (in)felicidade: como saberes da língua portuguesa aparecem em materiais didáticos para surdos na década de 1950. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 24, n. 47, p. 91–120, 2021. DOI: 10.20396/lil.v24i47.8664219. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8664219>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira; SILVA, Luiz Felipe Andrade; O bem e o direito: o status de cidadão do sujeito-surdo no Brasil e o estatuto da Libras. In: **RUA** [online]. Volume 28, número 1 - e-ISSN 2179-9911 - Junho/2022.

BARBOSA, Priscila Costa Lemos. **Análise de Discurso sobre Educação de Surdos no Século XIX**: um gesto de leitura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.626** - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BUSCÁCIO, L. L. B.; BAALBAKI, A. C. F. O fantasma do "monolinguismo" continua rondando: dizeres sobre a(s) língua(s) do/no Brasil e sujeito surdo. **Fragmentum**, [S. l.], n. 55, p. 45-67, 2020. DOI: 10.5902/2179219441898. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/41898>. Acesso em: 11 mar. 2022.

CALDAS, B.; BAALBAKI, A. C. S.; BUSCÁCIO, L. L. B. Movimentos sociais, sujeitos surdos e resistência. In: GRIGOLETTO, E.; NARDI, F. S.; DELA-SILVA, S.. (Org.). **Discursos da resistência: literatura, cultura, política**. V. 1. São Paulo: Pedro & João, 2020, p. 51-77.

CATTELAN, João Carlos. O efeito metafórico de metáfora/metonímia em Michel Pêcheux. **Revista da Anpoll**, 52(1), 125-141, 2021.

COIMBRA, Matheus; FRAGOSO, Élcio. Discursos fundadores da educação de surdos no Brasil: a presença do discurso médico nos modos de significar o sujeito surdo. **RE-UNIR- Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia**, v. 10, n. 1, p. 185-199, 2023.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Campinas: Pontes, 2004.

GESSER, A. **LIBRAS**: Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

INES, INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Atas do Congresso de Milão 1880**. ROCHA, S. M. R. (org.). Série Histórica, Volume 2, 2011.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. **Glossário de termos do discurso** - edição ampliada. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

LIMA, C. P. ; LOPES, M. Oralismo e Implante Coclear: memória e (re) atualização. **Diálogos Pertinentes**: Revista Científica de Letras, v. 16, p. 220-239, 2020.

MARIANI, Bethania. Discursos de resistência e testemunhos. GRIGOLETTO, E. NARDI, D. e DELA-SILVA, S. **Discursos da resistência**: literatura, cultura, política. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 16-31, 2020.

ORLANDI, Eni. **Terra à vista. – discurso do confronto**: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

ORLANDI, Eni. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, v. 4, n. 1, p. 9-20, 1998.

- ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.
- ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. 8ª ed. São Paulo: Pontes, 2009.
- ORLANDI, Eni. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- ORLANDI, Eni. Ser diferente é ser diferente: a quem interessam as Minorias? In: ORLANDI, Eni (Org.). **Linguagem, Sociedade, Políticas**. Pouso Alegre: UNIVÁS; Campinas: RG Editores, 2014.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.
- PFEIFFER, C. C. A língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX e XX. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **História das Ideias Linguísticas**. Campinas, S.P.: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001. p. 167-184.
- QUADROS, Ronice Muller; PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Língua Brasileira de Sinais I. **Apostila do curso de Licenciatura em Letras/Libras na Modalidade a Distância**. Florianópolis, 2007.
- SILVA, Yéssica Lopes da. **TV INES: O protagonismo surdo na produção de conteúdo audiovisual que promove informação, cultura e língua**. Mestrado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2017.
- STROBEL, Karin Lilian. **História dos surdos**: representações “mascaradas” das identidades surdas. Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul: 18-37, 2007.
- STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.
- STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema Signwriting**: línguas de sinais no papel e no computador. 330f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Estudos Interdisciplinares, Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

Recebido em: Junho/2023.

Aprovado em: Setembro/2023.

Construção e validação do questionário Bullying na Escola: a percepção dos professores

Ana Paula Lobo*, José Antonio Vianna**

Resumo

Este estudo teve por objetivo elaborar e validar o questionário “*Bullying* na escola – a percepção dos professores”. Oito juízes (Fem = 6; Masc = 2) com média de 49,5 anos de idade - três doutores, quatro mestres e um especialista (lato sensu), com tempo médio de experiência docente de 39,6 anos, responderam a dois instrumentos de avaliação quantitativa, que avaliaram os domínios, os conceitos, os itens e as dimensões do questionário, além do formato do título, as instruções e os escores dos domínios, considerando a sua clareza e/ou pertinência ou representatividade. Após a avaliação quantitativa, uma reunião entre os pesquisadores e os juízes possibilitou a avaliação qualitativa do questionário. O percentual de concordância no instrumento 1 teve como resultado 97,02%, enquanto o escore de concordância dos avaliadores no instrumento 2, correspondeu a 1,0.

Palavras-chave: *bullying*; questionário; validação de conteúdo.

Construction and validation of the questionnaire Bullying at School: the perception of Teachers

Abstract

This study aimed to develop and validate the questionnaire “*Bullying* in school – perception of teachers”. Eight judges (Female = 6; Male = 2) with an average age of 49.5 years - three doctorate degree, four maesters degree and a lato sensu specialist, with an average time of teaching experience of 39.6 years, answered the instruments of quantitative evaluation, which evaluated the domains, concepts, items and dimensions of the questionnaire, in addition to the format of the title, instructions and puntajes of the domain, considering its clarity and/or relevance or representativeness. After the quantitative evaluation, a meeting between the researchers and the judges allowed the qualitative evaluation of the questionnaire. The percentage of scores on instrument 1 resulted in 97.02%, while the score of scores of the evaluators on instrument 2 corresponded to 1.0.

Keywords: *bullying*; questionnaire; content validation.

Construcción y validación del cuestionario Bullying en la Escuela: la percepción de los Docentes

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo elaborar y validar el cuestionario “*Bullying* en la escuela – percepción de los docentes”. Ocho jueces (Femenino = 6; Masculino = 2) con edad promedio de 49,5 años - tres doctores, cuatro maestros y un especialista, con un tiempo promedio de experiencia docente de 39,6 años, respondieron dos instrumentos de evaluación cuantitativa, el cual evaluó los dominios, conceptos, ítems y dimensiones del cuestionario, además del formato del título, instrucciones y puntajes del dominio, considerando su claridad y/o

* Mestra em Ensino em Educação Básica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEB / UERJ). Membro do grupo de pesquisa Percepções do Cotidiano Escolar (GPPCE). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1801-3910>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8665923215938777>. E-mail: anaplobo_8@yahoo.com.br.

** Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Professor Associado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEB). Líder do grupo de pesquisa Percepções do Cotidiano Escolar (GPPCE). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3630-3321>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8688907789895910>. E-mail: javianna@hotmail.com.

pertinencia o representatividad. Después de la evaluación cuantitativa, una reunión entre los investigadores y los jueces permitió la evaluación cualitativa del cuestionario. El porcentaje de acuerdo en el instrumento 1 resultó en 97,02%, mientras que el puntaje de acuerdo de los evaluadores en el instrumento 2 correspondió a 1,0.

Palabras clave: *bullying*; cuestionario; validación de contenido.

INTRODUÇÃO

O *bullying* é uma forma de intimidação que se caracteriza por ações negativas direcionadas a um estudante, por longos períodos de tempo, e realizadas por um ou mais sujeitos, que estabelece uma relação de desigualdade de poder, seja pelas diferenças de tamanho, de idade ou pelas características físicas e/ou emocionais (Olweus; Limber; Breivik, 2019; Lopes Neto, 2005; Olweus, 1993). O conceito utilizado por Olweus segue sendo utilizado em diferentes pesquisas em todo o mundo para analisar este tipo de conflito entre pares na escola (Olweus; Limber; Breivik, 2019; Olweus, 2003). Após os primeiros estudos realizados na Suécia, ao final da década de 1960 e início da década de 1970, as investigações sobre o *bullying* foram ampliadas para outros países, em meados da década de 1980.

No Brasil, a exposição pública de tal comportamento pela mídia, especialmente em ambiente escolar, motivou o aumento no número de investigações e a busca por soluções através de leis, políticas públicas e campanhas que minimizem as ocorrências de possíveis danos individuais e sociais e que possibilitem uma educação efetiva de todos os envolvidos no evento (Brasil, 2015; Brandt; Padilha, 2020; Chaves; Souza, 2018; Silva; Costa, 2016; Lopes; Saavedra, 2004; Araújo, 2012; Chrispino; Gonçalves, 2013; Galvão *et al*, 2010; Martins, 2005; Brito, 2014).

Os investimentos em pesquisas sobre o *bullying* tem focalizado prioritariamente a percepção de especialistas, com implicações diretas na elaboração de legislação, políticas públicas e propostas pedagógicas, as quais, todavia, muitas vezes estão distanciadas da realidade escolar (Reis; Vianna; Ferreira; Lovisoló, 2020). Os sujeitos vitimizados também são foco comum nas investigações sobre o tema (Albuquerque; Maciel, 2022; Esteves, 2019; Faria; Zanini; Peixoto, 2018; Lopes Neto, 2005; Zequinão *et al*, 2016; Santos, *et al*, 2013; Santos; Kienen, 2014; Brino; Lima 2015; Salum *et al*, 2012), enquanto outros atores envolvidos no processo têm sido pouco investigados.

Para dar conta da compreensão da complexidade deste fenômeno acredita-se que o *bullying* deve ser analisado considerando todos os atores relacionados com o fenômeno, tanto os vitimizados quanto os que são rotulados com o desvio e os responsáveis pela criação e

imposição das regras (Vianna; Souza; Reis, 2015; Reis; Vianna; Ferreira; Lovisolo, 2020), entre outros. No entanto, pouca atenção tem sido depositada sobre a percepção de outros atores no cenário escolar, entre os quais, os professores. Nas publicações nos últimos cinco anos no Brasil, que tenham enfatizado a elaboração de instrumentos para coleta de dados com professores, identificamos o estudo de Tognetta e colaboradores (2021) como tendo foco no engajamento e desengajamento moral de professores.

Diante desse cenário, no qual a legislação vigente no Brasil imputa aos professores a responsabilidade pela identificação e intervenção nos casos de *bullying* no ambiente escolar (BRASIL, 2015), este estudo surgiu da necessidade da compreensão e explicação do fenômeno *bullying* na escola através de uma nova ótica, que permita analisar a percepção dos professores sobre o fenômeno em questão.

Ao considerar que a literatura recente no Brasil carece de pesquisas que mencionem instrumentos para identificar o fenômeno *bullying* na escola segundo a percepção de professores, este estudo se propõe elaborar e validar o questionário “*Bullying na Escola – a percepção dos professores*”, como um instrumento que possa fornecer aos gestores e elaboradores de políticas públicas, informações para a tomada de decisão face a este fenômeno na escola.

METODOLOGIA

Para elaboração do questionário “*Bullying na Escola – a percepção dos professores*”, este estudo de construção e validação de conteúdo de instrumento de pesquisa seguiu as etapas e métodos padronizados e sistematizados, propostos por Coluci e colaboradores (2015): I – Estabelecimento da estrutura conceitual; II – Definição dos objetivos do instrumento e da população envolvida; III – Construção dos itens e das escalas de resposta; IV – Seleção e Organização dos itens; V – Estruturação do instrumento; VI Validade de conteúdo. Este estudo se limitará a apresentar o questionário validado, o que irá favorecer outros investimentos em pesquisa para a realização da etapa VII – Pré-teste.

A avaliação de conteúdo foi realizada por um comitê composto por oito juízes especialistas, seis mulheres e dois homens com média de 49,5 anos de idade (faixa etária de 29 a 73 anos). Três participantes com doutorado, quatro mestres e um especialista (*lato sensu*). Dois participantes têm artigos e livro publicados nos últimos cinco anos sobre o *bullying*. O

tempo médio de experiência docente em diversos níveis de ensino, correspondeu a 39,6 anos (de 9 a 50 anos). A Tabela 1 apresenta a experiência docente por segmento de ensino.

Tabela 1 – Qualificação dos Juízes

Juízes	Idade (anos)	Curso de Graduação	Formação	Experiência docente (X)			Tempo de experiência Docente (anos)
				Ensino Fund	Ensino Médio	Ensino Superior	
1	50	Artes visuais História da arte	Doutorado	x	x	x	26
2	73	Ed Física	Mestrado	x	x	x	50
3	39	Ed Física	Doutorado			x	16
4	44	Ed Física	Mestrado	x	x		19
5	64	Letras	Especialização	x	x		30
6	29	Pedagogia	Mestrado	x			9
7	52	Pedagogia	Doutorado			x	29
8	45	Ed Física	Mestrado	x	x	x	19
Total	396					Total	198
Média	49,5					Média	39,6

Fonte: Elaborado pelos autores.

Cada participante recebeu uma carta informando os motivos para o convite e a relevância dos conceitos envolvidos e do instrumento a ser avaliado.

A metodologia proposta pelos autores é caracterizada pela “triangulação metodológica” (Coluci et al., 2015), na qual o processo de avaliação é constituído de duas etapas: avaliação quantitativa e avaliação qualitativa.

I) Avaliação quantitativa:

Na avaliação quantitativa foram utilizados dois instrumentos de avaliação. Os avaliadores receberam instruções em cada estágio de como avaliar cada item, como avaliar o instrumento como um todo e como preencher o questionário que orienta a avaliação. Em ambas as fases da avaliação quantitativa, os juízes puderam elaborar sugestões quanto à inclusão ou eliminação de itens, que também foram consideradas na reformulação de itens do questionário.

a) No primeiro instrumento de avaliação inicial independente, cada juiz recebeu informações para avaliar se cada domínio e os conceitos envolvidos foram adequadamente cobertos pelo conjunto de itens do instrumento e se todas as dimensões foram incluídas. Após a avaliação dos juízes, foi utilizada a taxa de concordância do comitê, considerando como

adequados os domínios com resultado maior ou igual a 90% de concordância. Este foi realizado por meio da seguinte fórmula:

$$\% \text{ concordância} = \frac{\text{Número de participantes que concordaram}}{\text{Número total de participantes}} \times 100$$

b) No segundo instrumento de avaliação, cada juiz avaliou individualmente o formato do título, as instruções, os domínios, os escores dos domínios, considerando a sua clareza e/ou pertinência ou representatividade. A concordância dos juízes foi verificada por meio do Índice de Validade de Conteúdo (IVC), considerando como aceitáveis itens com avaliação superior a 0,78. Este é calculado com a utilização de uma escala tipo Likert de 4 pontos ordinais. Para avaliar a relevância / representatividade do item, os juízes puderam escolher as seguintes respostas: 1 = não relevante ou não representativo, 2 = item necessita de grande revisão para ser representativo, 3 = item necessita de pequena revisão para ser representativo, ou 4 = item relevante ou representativo. A abrangência, a clareza e a pertinência foram avaliadas com a mesma escala e apresentaram opções como: 1 = não claro; 2 = pouco claro; 3 = bastante claro e 4 = muito claro. O cálculo foi feito a partir da somatória das respostas “3” e “4” de cada juiz em cada item do questionário e dividindo-se esta soma pelo número total de respostas, como demonstrado abaixo. Os itens que receberam pontuação “1” ou “2” foram revisados ou eliminados.

$$\text{IVC} = \frac{\text{Número de respostas “3” ou “4”}}{\text{Número total de pessoas}}$$

II) Avaliação qualitativa:

Após a avaliação quantitativa do instrumento, que foi realizada pelos juízes de forma individual, ocorreu a segunda etapa de avaliação do instrumento - avaliação qualitativa, na qual os pesquisadores participaram de uma reunião com os juízes, onde os resultados e o questionário com modificações realizadas em função dos resultados obtidos e das sugestões dos juízes, foram apresentados para dirimir quais dúvidas ou pontos controversos. Por unanimidade, o Comitê de Juízes considerou o instrumento modificado após a avaliação quantitativa como válido para ser submetido aos professores no pré-teste.

Este estudo respeitou as normas para pesquisa com seres humanos e foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - CAAE 49973815.4.0000.5282.

RESULTADOS

Os resultados do processo de construção e validação do questionário “Bullying na escola: a percepção dos professores”, que serão apresentados a seguir, foram organizados da seguinte forma: Estabelecimento da estrutura conceitual do bullying; Definição dos objetivos do instrumento e a população envolvida; Procedimentos de Seleção e Organização dos domínios, dos itens e das escalas de resposta para a estruturação do instrumento; e Validade de conteúdo. Para dar conta da limitação de espaço neste artigo, o Pré-teste que verifica a compreensão do instrumento pelo público-alvo, será objeto de outra publicação.

Estabelecimento da estrutura conceitual do *Bullying*

Dan Olweus, desenvolveu os primeiros critérios para identificação do fenômeno *bullying* (Olweus; Limber; Breivik, 2019; Fante, 2011; Brito, 2014). Os estudos desenvolvidos inicialmente na Suécia e em outros países escandinavos foram disseminados por outros países ao redor do mundo, indicando que este fenômeno ocorre entre jovens através de atos de violência simbólica, psicológica e / ou física, com objetivo de humilhar, isolar ou depreciar a vítima, com atitudes agressivas, realizadas de forma repetitiva e intencional (Abramovay; Calaf, 2010), que reforçam as características da repetição, do prejuízo e da desigualdade de poder entre vítima e agressor (Bandeira; Hutz, 2012; Trevisol; Campos, 2016; Brino; Lima, 2015; Crochik, 2012; Fante, 2011).

Outros estudos caracterizam o *bullying* como direto - expresso por apelidos, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que possam causar algum constrangimento na vítima. E o *bullying* indireto - marcado por atitudes de indiferença, difamação, negação e isolamento (Lopes Neto, 2005). O *bullying* pode ser físico - envolve “socos, chutes, pontapé, empurrões, bem como roubo de lanches ou material”. Ou verbal - inclui insultos e apelidos que promovam vergonha e humilhação. O *bullying* relacional está ligado aos prejuízos no relacionamento social da vítima. Enquanto o *bullying* eletrônico, também chamado de *ciberbullying*, ocorre quando as agressões são realizadas via internet (Faria; Zanini; Peixoto, 2018; Bandeira; Hutz, 2012).

As diferentes percepções desenvolvidas no meio social, implicaram na patologização, na midiática e na judicialização do *bullying* (Chaves; Souza, 2018; Silva; Costa, 2016; Lopes; Saavedra, 2004; Araújo, 2012; Chrispino; Gonçalves, 2013; Galvão et al., 2010; Martins, 2005; Brito, 2014). Com base nos conhecimentos acumulados na literatura sobre o fenômeno, foram elaborados os objetivos do instrumento.

Definição dos objetivos do instrumento e a população envolvida

Segundo Canavéz (2015) existem duas questões sociais relacionadas à prevenção e ao combate ao *bullying*: a judicialização e o apelo aos especialistas. A judicialização dos casos aponta para a perspectiva do uso do judiciário como um poder capaz de intervir nas relações entre as partes envolvidas, enquanto o apelo aos especialistas os reconhece como “dotados do cientificismo” e, portanto, os mais aptos a lidar com as questões do *bullying* na escola.

A perspectiva de que o fenômeno está disseminado no meio escolar foi utilizado como justificativa para a promulgação de diversas leis no âmbito local, estadual e federal (Ferreira; Reis; Vianna, 2020; Brito, 2014). No Brasil, a Lei Federal nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), na qual os professores passaram a ser um dos principais responsáveis pela identificação e intervenção nos casos de *bullying* no ambiente escolar (Brasil, 2015). No entanto, os estudos sobre o *bullying* na escola têm focalizado, principalmente, os vitimizados, com pouca ênfase sobre os outros atores no ambiente escolar.

Entre os estudos que observaram o professor como agente neste processo, existe uma percepção comum de que o docente pode atuar como um mediador em casos de *bullying* (Trevisol; Campos, 2016), cujo papel é fundamental na gestão e prevenção dos conflitos em sala de aula (Silva et al., 2015; Vianna; Arruda; Araújo, 2022). Porém, Silva et al. (2014) e Tognetta et al. (2021) argumentam que parte dos professores não reconhecem as situações mais sutis do *bullying* e, em parte, se julgam inaptos para lidar com a situação.

Outros trabalhos sugerem que os docentes podem não reconhecer nos atos de indisciplina, violência e “zoação” entre os alunos na escola, casos de *bullying* (Silva et al., 2015; Ferreira; Reis; Vianna, 2020; Silva; Silva 2021). Assim como os professores parecem não identificar o caráter repetitivo e intencional das agressões - uma das características do *bullying* -, o que não foi mencionado pelos docentes investigados por Silva et al. (2015). Enquanto a maior

parte dos pesquisados por Toro, Neves e Rezende (2010) afirmaram não terem presenciado o fenômeno ou o perceberem como brincadeira típica da idade.

Entre as poucas pesquisas que utilizaram um instrumento padronizado e validado para coletar dados com os professores, está a investigação de Alkmin, Izbicki e Melo (2014), na qual os autores utilizaram o *Teacher Report Form* para a coleta de dados que permitissem comparar os escores observados de problemas de comportamento com os dados coletados com alunos.

A carência de instrumentos para identificação e avaliação do *bullying* foi apontada em estudo de revisão realizado por Alkmin-Carvalho *et al.* (2014). Em pesquisa de revisão de literatura no período de 2000 a 2012, na qual os autores buscaram verificar como eram avaliadas as situações de *bullying* no Brasil, “a fim de descrever as estratégias e os instrumentos utilizados pelos pesquisadores para identificar situações de *bullying* em instituições de ensino brasileiras e discutir o alcance e as limitações das diferentes técnicas de avaliação” (p.345). Pode-se identificar no trabalho de Alkmin-Carvalho *et al.* (2014) que as pesquisas sobre o tema focalizavam nos alunos e utilizavam, predominantemente, versões traduzidas de escalas e questionários padronizados em outros países, mas sem evidências de validação para a realidade brasileira. A pesquisa de Tognetta e colaboradores (2021) procurou ocupar esta lacuna sob a perspectiva moral.

Ao adotar como referência a sociologia do desvio (Becker, 2008), este estudo teve como pressuposto que o fenômeno social *Bullying* na escola, deve ser estudado considerando todos os envolvidos no processo. As evidências indicam que os estudos têm focalizado os sujeitos vitimizados, existindo uma carência de instrumentos de análise do *bullying* no Brasil, sob a perspectiva docente.

Os resultados obtidos neste estudo de elaboração e validação de instrumento para coleta de dados, serão relevantes para a identificação e para a compreensão do fenômeno *bullying* na percepção dos professores, e para fornecer informações que contribuam na tomada de decisão dos gestores escolares, e na elaboração de procedimentos de ensino mais eficazes no combate ao *bullying* na escola.

Portanto, considerando que a maioria dos casos de *bullying* ocorre em sala de aula, e que o professor é o principal responsável em detectar o *bullying* neste ambiente, este estudo teve por objetivos elaborar e validar o questionário “*Bullying* na escola – a percepção de professores”.

Procedimentos de Seleção e Organização dos domínios, dos itens e das escalas de resposta para a estruturação do instrumento

Os domínios e itens apresentados aos juízes para avaliação, foram construídos a partir dos conhecimentos acumulados na literatura da área, da experiência dos pesquisadores no campo e dos dados coletados pelos pesquisadores em pesquisas anteriores.

O primeiro domínio avaliado foi o perfil demográfico e social do respondente. Além deste, foram propostos os seguintes domínios: Identificação da ocorrência do *bullying* na unidade escolar; identificação da ação docente em caso de *bullying*, comportamentos mais frequentes na prática do *bullying*; perfil do agressor; efeitos da aplicação da lei do *bullying*; efeitos da legislação nas atitudes e comportamentos do professor; efeitos da legislação nas atitudes e comportamentos dos alunos; percepção da importância da legislação na prevenção da violência na escola.

Após o estabelecimento dos domínios, se procedeu a construção dos itens do instrumento, respeitando os critérios de objetividade, de simplicidade, de clareza, de precisão, de validade, de relevância e de interpretabilidade (Coluci et al., 2015). Na seleção foram considerados o título, as instruções, as escalas de respostas e os escores.

Os juízes responderam dois instrumentos na etapa de avaliação quantitativa. Em um dos instrumentos, a avaliação envolveu duas fases: 1) avaliação dos domínios e 2) avaliação dos itens. Foi solicitado aos juízes que verificassem se a estrutura do domínio e seu conteúdo estavam corretos, se o conteúdo contido no domínio era representativo e se estava apropriado aos respondentes, no que se referia à Abrangência (verificar se cada domínio ou conceito foi adequadamente coberto pelo conjunto de itens).

Na segunda fase, pedimos para que fosse avaliado cada item separadamente, considerando os conteúdos de clareza e pertinência/representatividade conforme descrito: *Clareza*: avaliar a redação dos itens, ou seja, verificar se eles foram redigidos de forma que o conceito esteja compreensível e se expressa adequadamente o que espera medir; *Pertinência ou Representatividade*: notar se os itens realmente refletem os conceitos envolvidos, se são relevantes e, se são adequados para atingir os objetivos propostos.

Os juízes utilizaram uma escala sobre concordância para avaliar estes critérios, assinalando um X no campo correspondente. Ao lado de cada escala, havia espaços para que

pudessem redigir sugestões para melhorar o item, sugerir inclusão e/ou exclusão de itens, ou fazer comentários.

No outro instrumento de avaliação do questionário, os juízes avaliaram o título, o formato (*layout*), as instruções, cada item separadamente, e o escore do instrumento (cálculo e classificação), considerando os conceitos de *clareza* (avaliar a redação, ou seja, verificar se o conceito pode ser bem compreendido e se expressa adequadamente o que se espera medir) e *pertinência / representatividade* (notar se há relação entre os conceitos envolvidos, se é relevante e se atinge os objetivos propostos). Em seguida, cada domínio e o instrumento foram avaliados como um todo, determinando sua abrangência (verificar se cada domínio foi adequadamente coberto pelo conjunto de itens e se todas as dimensões foram incluídas).

Os juízes utilizaram uma escala de 1 a 4 para avaliar estes critérios, assinalando um X no campo correspondente. Ao lado de cada escala, havia um espaço para redigir sugestões ou fazer comentários, que foram considerados para a melhoria do questionário.

Avaliação da Validade de conteúdo do questionário

No processo de “triangulação metodológica” foi solicitado aos juízes avaliarem nove domínios e nove itens (Quadro 1), em dois instrumentos de avaliação independentes. Em ambos os instrumentos, os juízes puderam elaborar sugestões quanto à inclusão ou eliminação de itens, que também foram consideradas na reformulação de itens do questionário.

Quadro 1 – Domínios e itens do questionário

Domínios		Itens
1	Perfil social e demográfico	Dados pessoais Formação escolar Experiência docente
2	Identificação da ocorrência do <i>bullying</i> na unidade escolar	Ocorrência do <i>bullying</i> na escola
3	Identificação da ação docente em caso de <i>bullying</i>	Atitude do professor em caso de <i>bullying</i>
4	Identificação dos comportamentos mais frequentes na prática do <i>bullying</i>	Casos mais comuns de <i>bullying</i>
5	Identificação do perfil do agressor	Características dos praticantes de <i>bullying</i>
6	Identificação dos efeitos da aplicação da lei do <i>bullying</i>	Consequências da punição

7	Identificação dos efeitos da legislação nas atitudes e comportamentos do professor	A lei e as mudanças de comportamentos e atitudes do professor
8	Identificação dos efeitos da legislação nas atitudes e comportamentos dos alunos	A lei e as mudanças de comportamentos e atitudes dos alunos
9	Identificação da percepção da importância da legislação na prevenção da violência na escola	A lei como prevenção para a violência, a indisciplina e o <i>bullying</i> na escola

Fonte: Elaborado pelos autores.

No primeiro instrumento de avaliação inicial independente, no qual o juiz recebeu informações para avaliar se cada domínio e os conceitos envolvidos foram adequadamente cobertos pelo conjunto de itens do instrumento, e se todas as dimensões foram incluídas, foram considerados como adequados os domínios cuja taxa de concordância do comitê seja maior ou igual a 90%.

No domínio 6 - “identificação dos efeitos da aplicação da lei do *bullying* nos comportamentos dos atores escolares” -, o percentual de concordância no que se refere à sua compreensão foi 71%, e no que indica a sua relevância foi 86%, por estes motivos o referido item foi excluído do questionário. Após a exclusão do item, o percentual de concordância no conjunto dos outros domínios e itens teve como resultado 97,02%, o que assegura a adequação do questionário.

$$\% \text{ concordância} = \frac{168}{163} \times 100 = 97,02$$

No segundo instrumento de avaliação independente, no qual cada juiz avaliou individualmente o formato do título, as instruções, os domínios, os escores dos domínios, considerando a sua clareza e/ou pertinência ou representatividade, a concordância dos juízes foi verificada por meio do *Índice de Validade de Conteúdo* (IVC), considerando como aceitável, itens com avaliação superior a 0,78. A validade de conteúdo do instrumento foi considerada aceitável com uma concordância mínima de 0,80, e preferencialmente, superior a 0,90.

De forma similar ao primeiro instrumento de avaliação, o IVC do item 6 - “efeitos da aplicação da lei do *bullying* nos comportamentos dos atores escolares” -, teve o resultado 0,63, ficando abaixo dos valores recomendados. O escore obtido recomendou a exclusão do referido

item do questionário. Após a exclusão do item, o escore de concordância no conjunto dos domínios e itens restantes correspondeu a 1,0 neste instrumento de avaliação, o que assegura a validade de conteúdo do questionário.

$$IVC = \frac{297}{296} = 1,0$$

Ao final da avaliação quantitativa, uma versão modificada do instrumento foi entregue aos avaliadores, para análise dos pareceristas e finalização do processo de avaliação quantitativa. Na segunda etapa do processo de validação do questionário – avaliação qualitativa –, foi realizada uma reunião agendada entre os pesquisadores e os avaliadores para esclarecer dúvidas e acolher outras sugestões. Nesta reunião de avaliação qualitativa, os juízes consideraram o questionário (Quadro 2) pronto para ser aplicado em professores no pré-teste.

Quadro 2 – Questionário Bullying na Escola

QUESTIONÁRIO <i>BULLYING</i> NA ESCOLA – A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES	
<p>Prezado(a) Professor(a) você está sendo convidado a participar desta pesquisa, porque acreditamos que a sua experiência no ambiente escolar pode contribuir para melhorar a compreensão do <i>bullying</i> na escola. Agradecemos a sua colaboração.</p>	
<p>Inicialmente, gostaríamos de saber um pouco sobre você, para podermos ver o que diferentes pessoas acham sobre o tema que estamos examinando.</p>	
<p>E-mail: _____</p>	
<p>Nome da escola: _____ Município: _____</p>	
<p>Bairro: _____ Escola: () pública () particular</p>	
<p>Idade: _____ anos Sexo: () masculino () feminino () outros _____</p>	
<p>Formação escolar: () ensino médio () superior completo () especialização () mestrado () doutorado</p>	
<p>Curso da graduação: _____</p>	
<p>Tempo de exercício no magistério: () Até 1 ano () 1 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () 15 a 20 anos () mais de 20 anos</p>	
<p>Você leciona em qual segmento de ensino nesta unidade escolar? () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II () Ensino Médio () Normal</p>	
<p>A partir deste ponto, pedimos que você leia e responda as questões conforme as suas próprias experiências sobre o bullying.</p>	

1) Você já observou algum caso de *bullying* na escola? Por favor, marque a melhor resposta.

- Nunca
- Quase nunca
- Às vezes
- Quase sempre
- Sempre

2) Em sua opinião, qual a atitude mais comum, entre os professores, ao observar um caso de *bullying* em sala de aula? Por favor, marque tantas respostas quanto for o caso.

- Resolver na própria sala de aula, conversando com os envolvidos e demais alunos
- Encaminhar o aluno agressor para a direção ou coordenação pedagógica
- Solicitar a presença do responsável dos alunos envolvidos na escola
- Encaminhar para o conselho tutelar
- Suspender o aluno agressor das suas aulas
- Aplicar sanções disciplinares
- Outros: _____

3) Em sua opinião, quais são os casos mais comuns de *bullying* que você observou no ambiente escolar. Por favor, marque tantas respostas quanto for o caso.

- Zoação / gozações
- Ameaças / intimidações
- Agressão verbal
- Agressão física
- Cyberbullying*
- Apelidos cruéis
- Acusações injustas
- Não observei
- Outros: _____

4) Em sua opinião, quais as principais características que você observou nos alunos praticantes de *bullying*? Por favor, marque tantas respostas quanto for o caso.

- Antissocial
- Violento
- Indisciplinado
- Mau-caráter
- Impulsivo
- Arrogante
- Mais forte
- Mais habilidoso
- Não observei
- Outros: _____

5) Em sua opinião, a lei de combate ao *bullying*, contribui para mudar os comportamentos e atitudes dos PROFESSORES em relação aos alunos? Por favor, marque a melhor resposta.

- Discordo totalmente
- Apenas discordo
- Indiferente
- Apenas concordo
- Concordo plenamente

6) Em sua opinião, a lei de combate ao *bullying*, colabora para mudar os comportamentos e atitudes dos ALUNOS em relação aos seus colegas e aos professores? Por favor, marque a melhor resposta.

- Discordo totalmente
- Apenas discordo
- Indiferente
- Apenas concordo
- Concordo plenamente

7) Dê a sua opinião sobre a Lei do *bullying* como prevenção para a violência, a indisciplina e o *bullying* na escola: Por favor, marque a melhor resposta.

- Sem importância
- Pouco importante
- Razoavelmente importante
- Importante
- Muito importante

Fonte: Elaborado pelos autores.

No processo de avaliação dos domínios deste instrumento (Quadro 2), os juízes consideraram a clareza e/ou pertinência ou representatividade dos domínios do questionário, com escore acima do mínimo necessário (IVC = 97,02%), assim como o escore na análise do conjunto dos domínios e itens restantes correspondeu ao valor máximo de concordância (IVC = 1,0), o que garante a validade de conteúdo do questionário para ser aplicado em professores.

O fato de haver uma prevalência de investigações sobre vitimizados em caso de *bullying* na escola (Albuquerque; Maciel, 2022; Esteves, 2019; Faria; Zanini; Peixoto, 2018; Lopes Neto, 2005; Zequinão et al., 2016; Santos, et al, 2013; Santos; Kienen, 2014; Brino; Lima 2015; Salum et al, 2012) aumenta a relevância do instrumento apresentado neste estudo (Quadro 2).

Entre os estudos que observaram o professor como o ator principal no processo de combate ao bullying (Alkmin; Izbicki; Melo, 2014; Tognetta et al., 2021), existe uma percepção comum de que o docente pode atuar como um mediador (Trevisol; Campos, 2016), cujo papel é fundamental na gestão e prevenção dos conflitos em sala de aula (Silva et al., 2015; Vianna;

Arruda; Araújo, 2022). Assim, as pesquisas que observem a percepção dos professores podem fornecer evidências essenciais neste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à necessidade de instrumentos que contribuam para ampliar e aprofundar a compreensão e a explicação do fenômeno *bullying* na escola através de uma nova ótica, este estudo procurou elaborar e validar um questionário que permita analisar a percepção dos professores sobre o fenômeno *bullying* na escola. Os resultados das etapas de avaliação individual quantitativa e qualitativa asseguraram a validade de conteúdo do “Questionário *bullying* na escola: a percepção dos professores” como um instrumento que pode ser utilizado em pesquisas sobre este fenômeno.

Ao ampliar o leque de perspectivas sobre o fenômeno *bullying*, o “Questionário *bullying* na escola: a percepção de professores” (Quadro 2) pode colaborar para a elaboração de pesquisas cujo enfoque esteja na percepção de professores que lidam diretamente com o fenômeno. Assim como outros instrumentos que procuraram investigar os docentes sob óticas diversas, o instrumento elaborado e validado no comitê de juízes vai contribuir para a identificação do *bullying*, fornecendo subsídios para a tomada de decisão dos responsáveis pela elaboração de políticas públicas, e para a escolha de procedimentos de ensino mais eficazes na prevenção e no combate ao *bullying* na escola.

Recomenda-se a aplicação do Pré-teste em um público representativo de professores, a fim de verificar se o instrumento é compreensível para o público ao qual se destina.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Amanda Pereira; MACIEL, Sílvia. Bullying escolar: uma revisão sistemática da literature. **Revista Contexto & Educação**, v.37, n. 117, p. 186-198, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.117.12877> Acesso em: 30 abr, 2023.
- ALKMIN-CARVALHO, Felipe; IZBICKI, S.; MELO, Maria Helena. Problemas de comportamento segundo vítimas de *bullying* e seus professores. **Estud. Pesq. Psicol.**, v. 14, n.3, p.834-853, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.1.23916> Acesso em: 04 abr. 2023.
- ALKMIN-CARVALHO, Felipe; IZBICKI, Sarah; FERNANDES, Luan Flávia Barufi; MELO, Márcia Helena Silva. Estratégias e instrumentos para identificação de *bullying* em estudos nacionais. **Avaliação Psicológica**, 2014, 13(3), pp. 343-350. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-04712014000300006
Acesso em: 04 abr. 2023.

BECKER, Howard. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRANDT, Andressa Grazielle; PADILHA, Patrícia Sabrine Silva. *Bullying*: conceituação, seus tipos e suas consequências para as vítimas e agressores. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, set/dez 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3743> Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL, Lei 13.185, 06 de novembro de 2015. **Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Brasília, 2015.

BRINO, Rachel Faria; LIMA, Maria Helena Carmo Gomes. Compreendendo estudantes vítimas de *bullying*: para quem eles revelam? **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 40, p.27-39, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000100003 Acesso em: 04 abr. 2023.

BRITO, Leila Maria Torraca. **Bullying e cultura de paz no advento da nova ordem econômica**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

CANAVÊZ, Fernanda. A escola na contemporaneidade: uma análise crítica do *bullying*. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP., v. 19, n. 2, p. 271-278. Maio/ Ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00271.pdf> Acesso em: 04 abr. 2023.

COLUCI, Marina Zambom Orpinelli; ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; MILANI, Daniela. Construção de instrumentos de medida na área da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.20, n.3, p.925-936, 2013.

ESTEVES, Pâmela Suélli Motta. A perspectiva dos estudantes Diante da violência que enfraquece as relações intersubjetivas no cotidiano escolar. **Educ. Form.** v.4, n.11, p. 60-81, 2019. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i11.227> Acesso em: 04 abr. 2023.

FARIA, Margareth Regina Gomes Veríssimo; ZANINI, Daniela Sacramento; PEIXOTO, Evandro Moraes. Questionário de vitimação virtual: propriedades psicométricas e descrições de vitimação virtual. **Aval. Psicol.** v.17, n.3, p.321-329, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2018.1703.14586.05> Acesso em: 04 abr. 2023.

FERREIRA, Telma Antunes Dantas; REIS, Katarina Pereira; VIANNA, José Antonio. **Bullying na escola: a percepção de seus atores**. Curitiba: CRV, 2020.

LOPES NETO, Aramis. A. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n.5 (supl), 164-172, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006> Acesso em: 04 abr. 2023.

OLWEUS, Dan. (1993). **Bullying at school: What we know and what we can do**. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

OLWEUS, Dan. (2003). A profile of bullying at school. **Educational Leadership**, 60(6), 12-17.

OLWEUS, Dan; LIMBER, Susan P.; BREIVIK, Kyrre. Abordando formas específicas de *bullying*: uma avaliação em grande escala do programa de prevenção de *Bullying* de Olweus. **Int Journal of Bullying Prevention**, 1, 70-84, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42380-019-00009-7> Acesso em: 04 abr. 2023.

REIS, Katarina Pereira; VIANNA, José Antonio; FERREIRA, Telma Antunes Dantas; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. A percepção dos praticantes de bullying na escola. **Educação**, v.45, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438215> Acesso em: 04 abr. 2023.

SANTOS, Larissa Chaves Sousa. *et al.* A Cultura *Bullying* na escola a partir do olhar das vítimas. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.13, n.1, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000100003 Acesso em: 04 abr. 2023.

SANTOS, Mariana Michelena; KIENEN, Nádia. Características do *Bullying* na percepção de alunos e professores de uma escola de ensino. **Temas em psicologia**, Londrina, v.22, n. 1, p. 161-178, 2014. DOI: <https://dx.doi.org/10.9788/TP2014.1-13> Acesso em: 04 abr. 2023.

SALUM, Abraão Giovanni *et al.* Youth Quality of Life Instrument-Research version (YQOL-R): propriedades psicométricas em uma amostra comunitária. **Journal Pediatric**, v.88, n.5, p. 443-448, 2012. DOI: <https://doi.org/10.2223/JPED.2193> Acesso em: 04 abr. 2023.

SILVA, Jorge Luiz *et al.* *Bullying*: Conhecimentos, atitudes e crenças dos professores. **Psico**, Uberaba, v.45, n. 2, p. 147-156, abr./ jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.12683> Acesso em: 04 abr. 2023.

SILVA, Jorge Luiz *et al.* Estudo exploratório sobre as concepções e estratégias de intervenção de professores em face do *bullying* escolar uma reflexão sobre o *bullying* e a prática educativa. **Revista Psicologia e Prática**, São Paulo, v.17, n. 3, p. 189-199, set/ dez. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000300015 Acesso em: 04 abr. 2023.

SILVA, Tainá Dal Bosco; SILVA, Matheus Rodrigues. Os professores e o combate à violência na escola: *bullying* e responsabilidade. **Olhares**, v.9, n.1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.11443> Acesso em: 04 abr. 2023.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; MARTÍNEZ, José Maria Avilés; GONÇALVES, Catarina Carneiro; ANDRADE, Fernando; BONI, Larissa Genova; SANTOS, Natália Cristina Pupin. Validação de instrumento sobre engajamento e desengajamento moral de docentes diante do bullying na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 292-319, jan./mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: doi.org/10.21723/riaee.v16i1.14477. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14477/10336> Acesso em: 30 abr, 2023.

TORO, Giovana Vidotto Roman; NEVES, Aanamaria Silva; REZENDE, Paula Cristina Medeiros. Bullying, the use of violence in school context: reflections about a social symptom. **Psicol. Teor. Prat.**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 123-137, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000100011 Acesso em: 04 abr. 2023.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; CAMPOS, Carlos Alexandre. *Bullying*: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v.20, n. 2, p. 275-283, Maio/Ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00275.pdf> Acesso em: 04 abr. 2023.

VIANNA, José Antonio; SOUZA, Silvana Márcia; REIS, Katarina Pereira. *Bullying* nas aulas de Educação Física: a percepção dos alunos no Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 23(86), p. 73-93, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-73.pdf> Acesso em: 04 abr. 2023.

VIANNA, José Antonio; ARRUDA, Ulhiana Maria Medeiros; ARAÚJO, Paulo Coelho. Motivos para evasão das meninas em Projetos de Inclusão Social por meio do esporte. **Educ. Form.** v. 7, p. e7189, 2022. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7189> . Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/7189> . Acesso em: 29 abr. 2023.

ZEQUINÃO, Marcela Almeida *et al.* *Bullying* escolar: um fenômeno multifacetado. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0181.pdf> Acesso em: 04 abr. 2023.

Recebido em: Maio/2023.

Aprovado em: Dezembro/23.

A aplicação da metodologia feminista de Alda Facio Montejo como chave de compreensão da manifestação do sexismo em entidades coletivas da educação básica

Thaís Rodrigues Martins^{*}, Stella Mendes de Castro Reis^{**}

Resumo

O objetivo do presente estudo é analisar as diferentes manifestações do sexismo no bojo das relações coletivas docentes e no âmbito de suas entidades representativas, questionando os papéis de gênero estabelecidos com base nas reflexões propostas por Alda Facio Montejo na obra “Cuando el género suena câmbios trae” (1992). Para tanto, o procedimento metodológico empregado foi a revisão bibliográfica com uma abordagem qualitativa, utilizando como marco teórico a obra mencionada. Partindo da problematização da concepção de docência como atividade vocacional feminina, exploramos os seis passos desenvolvidos por Montejo em sua metodologia feminista para aplicar as lentes de gênero nas relações sindicais docentes e verificar de que maneira as diferentes formas de sexismo se apresentam, além dos seus impactos. Apontamos, ainda, os avanços constatados a partir de pesquisas recentes e as proposições de superação dessas opressões por meio da conscientização dos sujeitos envolvidos e de um processo cíclico e coletivo.

Palavras-chave: sexismo; Alda Facio Montejo; sindicalismo docente.

The application of Alda Facio Montejo's feminist methodology as a key to understanding the manifestation of sexism in collective entities in basic education

Abstract

The objective of the present study is to discuss and analyze the different manifestations of sexism in the context of teachers' collective relationships and within their representative entities, questioning the established gender roles based on the reflections proposed by Alda Facio Montejo in "Cuando el género suena câmbios trae" (1992). To do so, the methodological procedure used was a bibliographic review with a qualitative approach, using the aforementioned work as a theoretical framework. Starting from the problematization of the conception of teaching as a female vocational activity, we explored the six steps developed by Montejo in her feminist methodology to apply the gender lenses in the teaching union relations and verify in which way the different forms of sexism present themselves, besides their impacts. We also point out the advances verified from recent research and the proposals to overcome these oppressions through the awareness of the subjects involved and through a cyclical and collective process.

Keywords: sexism; Alda Facio Montejo; teacher unions.

^{*} Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do Laboratório de Educação e República (LER-UERJ). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3439-1762>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0359444129158687> E-mail: tha.isismar@gmail.com.

^{**} Mestranda em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGD-UFRJ). Grupo de Pesquisa Configurações Institucionais e Relações de Trabalho (CIRT-UFRJ). Bolsista CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6104-2146>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9002232007305142>. E-mail: stellamcreis@gmail.com.

La aplicación de la metodología feminista de Alda Facio Montejo como clave para comprender la manifestación del sexismo en las organizaciones colectivas de educación básica

Resumen

El objetivo de este estudio es discutir y analizar las diferentes manifestaciones del sexismo dentro de las relaciones colectivas del profesorado y sus órganos de representación, cuestionando los roles de género establecidos a partir de las reflexiones propuestas por Alda Facio Montejo en la obra "Cuando el género suena cambios trae" (1992). Para ello, el procedimiento metodológico empleado fue la revisión bibliográfica con enfoque cualitativo, utilizando como marco teórico la obra mencionada. Partiendo de la problematización de la concepción de la enseñanza como actividad vocacional femenina, exploramos los seis pasos desarrollados por Montejo en su metodología feminista para aplicar lentes de género a las relaciones sindicales de los profesores y verificar cómo se presentan las diferentes formas de sexismo, así como sus impactos. También señalamos los avances de las investigaciones recientes y las propuestas para superar estas opresiones a través de la concienciación de los sujetos implicados y de un proceso cíclico y colectivo.

Palabras clave: sexismo; Alda Facio Montejo; sindicalismo docente colectivo.

INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou aplicar as lentes de gênero nas relações que permeiam as entidades sindicais e as atividades docentes, levando em conta que as experiências vividas pelas e pelos profissionais de educação influenciam também sua atuação no movimento sindical. A partir da constatação de uma cultura de silenciamento e apagamento das militâncias políticas das mulheres, buscamos examinar as formas como a opressão de gênero ainda se manifestam no âmbito dessas organizações e os avanços ocorridos. Foi necessário, porém, ampliar o foco da análise para a própria atuação docente, na medida que ela também influencia a participação de mulheres em organizações coletivas.

Para realizar esta tarefa, adotamos a metodologia proposta por Montejo em sua obra "Cuando el género suena cambios trae" (1992), ao tentar superar a suposta neutralidade metodológica, epistêmica e sistemática, cujo resultado é ocultar a marginalização e invisibilização de grupos subalternizados, com foco para as mulheres, ao passo que eleva o masculino como padrão universal de humanização (Montejo, 1992).

Aplicamos a metodologia feminista de Montejo (1992), baseada em seis passos principais, a fim de pensar as relações de gênero nas atividades docentes, bem como nas relações coletivas dessa categoria. Isso inclui projetar um olhar sobre as relações constituídas como potencialmente androcêntricas, ou seja, a partir de parâmetros que colocam o masculino como único modelo humano possível, indagar como isso se reflete nas relações ali estabelecidas buscando compreender a forma como esse androcentrismo se constituiu

historicamente, a partir da concepção da docência como uma vocação feminina. Ademais, com o aporte de Montejo, a pesquisa visa auxiliar na promoção de conscientização das e dos envolvidos, assim como abordar os possíveis avanços de representatividade observados no presente.

Estabelecemos, também, um diálogo com as análises e resultados das pesquisas de Márcia Ondina Vieira Ferreira (2021) sobre gênero, educação e sindicalismo docente. Nesse âmbito, Márcia Ferreira pondera, a partir do olhar sobre trajetórias de mulheres sindicalistas e da produção de um estado da arte a respeito de pesquisas sobre gênero na ANPED¹, quanto à presença de debates e reflexões na temática e das relações imbricadas nesse recorte.

Tal direcionamento metodológico se justifica em decorrência da relevância que a categoria gênero apresenta em que pese sua pouca utilização tanto pelos atores coletivos, quanto pelas pesquisas envolvendo o sindicalismo docente. Ademais, a percepção de que o sexismo está presente no âmbito das instituições motivou a pesquisa sobre as formas como ele se manifesta no âmbito das entidades coletivas e como influenciou historicamente a vivência dessas profissionais.

Ainda que Montejo (1992) tenha centrado seus esforços de análise na desconstituição do sexismo em leis e instrumentos normativos, entendemos que a metodologia desenvolvida pela autora deve ser ampliada para outras categorias de análise, diante de seu potencial questionador das relações sociais que estão por trás de qualquer concepção normativa. Portanto, os passos metodológicos desenvolvidos devem ser aplicados para uma análise comprometida com a perspectiva de gênero. A técnica de pesquisa utilizada foi o levantamento e revisão bibliográfica envolvendo a temática objeto deste estudo.

A DOCÊNCIA E AS ATIVIDADES ESCOLARES COMO “VOCAÇÃO”: ATIVIDADE ESSENCIALMENTE FEMININA?

Não raramente é possível nos depararmos ainda hoje com afirmações de que existe uma vocação inata das mulheres para a docência, sobretudo na educação básica, remetendo a elas determinadas características ou habilidades como: cuidado, paciência, amabilidade, dedicação etc. Algumas reflexões sobre esse imaginário popular são necessárias para

¹ ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

compreender como os papéis de gênero se forjaram ao longo da história em relação a essa categoria de profissionais, levando em consideração que a partir do século XIX, as mulheres passaram a compor a principal força de trabalho do magistério no Brasil (Yannoulas, 1993, p. 718). “A mulher nasce para ensinar? Ou esta ‘vocação’ lhe é inculcada desde cedo e de várias formas pela sociedade?” (Rêses, 2015, p. 49). Estas são duas indagações propostas, a fim de tentar descortinar determinados estereótipos de gênero que permeiam a profissão das mulheres docentes. Analisando o ambiente escolar da educação básica, é possível estender tais questionamentos e reflexões também para outros segmentos, como merendeiras, auxiliares de educação, entre outras, marcadas pelo desempenho feminino.

A associação entre vocação e docência possui raízes conservadoras. A Igreja Católica, por razões político-religiosas, aliou o magistério ao sacerdócio no século XVI, quando ocorreu o surgimento de escolas elementares para camadas populares. O intuito era disseminar os ensinamentos contidos nos livros e textos religiosos para a população, ampliando a influência intelectual da Igreja. Posteriormente, a noção de “sacerdócio” foi sendo afastada em decorrência da ascensão dos movimentos liberais do século XVII, potenciais questionadores da tutela da Igreja no âmbito da educação. A noção de vocação, porém, continuou sendo perpetrada por estes setores, através do fomento de especialização de funções não escolares e busca de autonomia da categoria docente (Hypólito, 1997), com objetivo de inserir tal profissão na dinâmica do sistema capitalista. A nosso ver, a absorção da noção de vocação para os liberais também se estende aos próprios estudantes, a partir do incentivo a uma pedagogia voltada para o desenvolvimento de aptidões, competências e noções calcadas no individualismo e na competição.

Entretanto, maiores contornos podem ser conferidos à análise crítica de atribuição de papéis de gênero e estereótipos ao exercício do magistério majoritariamente por mulheres a partir do século XX, com o surgimento dos primeiros estudos sobre divisão sexual do trabalho na França. Ainda que tais estudos centrassem esforços nas exposições do movimento feminista em relação ao trabalho doméstico, gratuito e invisível, exercido pelas mulheres, eles evidenciaram que estes trabalhos se justificam em nome da natureza, do amor e do dever materno (Hirata; Kergoat, 2007, p. 597). A partir da compreensão de que a socialização infantil é incumbência das mulheres, às quais são atribuídas como naturais características atreladas ao cuidado no âmbito da instituição familiar, é possível conceber o magistério como função

social e historicamente associada às mulheres. Sob os alicerces de uma lógica patriarcal, durante boa parte do século XIX, devido à expansão das chamadas Escolas Normais, o magistério, apesar de ser uma atividade exercida fora do ambiente doméstico, foi considerado apropriado para mulheres, sendo visto como uma ocupação transitória de preparação para o matrimônio (Rêses, 2015).

Montejo (1992), ao abordar o conceito de gênero sexual, traz uma importante análise que se relaciona às reflexões ora apontadas. Segundo a autora, a categoria gênero faz referência à dicotomia sexual imposta socialmente por meio de papéis e estereótipos que aparentam ser opostos (papéis de homem em oposição aos de mulher). Por meio do realce das diferenças biológicas, muitas das vezes carentes de embasamento científico, são definidas funções consideradas pelo corpo social como pertinentes para cada sexo. Em um contexto patriarcal², são conferidos valores (compreendidos aqui como grau de importância) diferentes às características e aos papéis direcionados a cada sexo, o que legitima a subordinação do sexo feminino a partir da desvalorização das atividades desempenhadas pelas mulheres. Destaca, ainda, que a designação de tais papéis não é um fenômeno natural, mas sim, uma construção social, sendo possível (em verdade, necessária) a transformação desses papéis de gênero, o que se daria, em sua visão, através de uma conscientização ampla, tema que será explorado adiante.

Ademais, Montejo (1992, p. 77) alerta sobre a dificuldade de algumas mulheres, principalmente as profissionais, de assumirem a discriminação sofrida, ou seja, de se compreenderem como sujeitas oprimidas. Isso pode ser verificado na medida em que a concepção do magistério como vocação feminina atingiu não somente o ideário popular, mas também as próprias educadoras, sendo problematizada por Yannoulas (2001), na medida em que restringiu durante muito tempo as possibilidades de as mulheres optarem por outras atividades laborais, para além do magistério e das atividades do lar, fruto da divisão sexual do trabalho.

Na contemporaneidade, é possível perceber que o quadro descrito apresentou consideráveis avanços no que tange à conscientização acerca dos papéis de gênero, sobretudo

² Montejo (1992, p. 28) elucida que o termo Patriarcado é utilizado para definir a ideologia e estruturas institucionais que mantêm historicamente a opressão das mulheres.

a partir da atuação e dos questionamentos levantados pelos movimentos feministas sobre diversos temas, incluindo a divisão sexual do trabalho. A partir da retomada de conceitos como de qualificação, mobilidade social e de competência profissional, novos campos de investigação, crítica e reivindicação política foram se desenvolvendo, tais como “trabalhos de cuidado pessoal, mixidade no trabalho, acesso das mulheres às profissões executivas de nível superior, temporalidades sexuadas, vínculos entre políticas de emprego e políticas para família” (Hirata; Kergoat, 2007, p. 598).

Em relação ao exercício do magistério pelas mulheres, é importante fazer a ressalva de que, ainda que a docência tenha sido uma atividade extensora do lar, caracterizada inicialmente pela construção imagética feminina calcada na ideia de “mãe educadora”, os dados apresentados por Yannoulas (1993, p. 721) em sua pesquisa de campo apontam uma outra perspectiva em relação à construção da identidade feminina como uma simples repetição de valores e concepções tradicionais em relação aos papéis de gênero. Segundo a autora, mesmo que o status de educadora profissional de crianças tenha alijado as mulheres das instâncias e atividades de produção e conhecimento, ele as direcionou para outro, também estratégico: o de distribuição deste conhecimento. Assim, ainda que a opressão de gênero estivesse presente nas instituições escolares, algo notadamente percebido, outro fenômeno de caráter emancipador, por sua vez, foi observado pela autora: o acesso ao conhecimento proporcionou a estas mulheres maior circulação pelos ambientes urbanos, viagens sem a presença de familiares, proximidade com os movimentos feministas e até mesmo com entidades sindicais docentes (Yannoulas, 1993, p. 721-722).

Nesse sentido, com a constatação de que a “docência foi historicamente percebida como um trabalho de mulher”, Ferreira (2021, p. 337) nos conduz a alguns questionamentos quanto aos processos de reflexão e intervenção a respeito nas bases do sindicalismo docente. Em que medida as instâncias sindicais compreendem e realizam o debate sobre o impacto das diferenças de gênero nas esferas do sindicato e da escola?

A partir dessa breve digressão histórica acerca da presença feminina na docência, com intento neste estudo de ampliar um pouco mais a noção de categoria, visando, ainda, englobar outras trabalhadoras da educação, sobretudo no contexto atual, buscaremos refletir sobre a

indagação proposta por Rêses (2015, p. 54) de como essa identidade da professora³ contribuiu ou não para a formação de organizações sindicais da categoria. Assim, parte-se de uma vertente de estudos do sindicalismo docente, que compreende que as trajetórias e experiências das e dos militantes docentes são determinantes na construção das entidades sindicais, nas palavras de Ferreira (2011, p. 30), “sindicalistas que são, também, docentes”, partindo da convicção teórico-metodológica que confere à categoria gênero uma condição de centralidade da análise dessas relações (Ferreira, 2011)⁴.

SINDICALISMO DOCENTE E GÊNERO

As primeiras associações docentes datam do século XIX, apresentando diferentes formas organizativas e objetos de atuação. Essas associações são embrionárias aos sindicatos, muitas delas tendo se convertido em entidades sindicais após 1988, a partir do incentivo à sindicalização, impulsionado pela Constituição de 1988, bem como pelo amplo movimento grevista que se sucedeu na década de 1980. As revisões bibliográficas apontaram, ainda, um fato interessante: a formação das primeiras associações docentes ocorreu no mesmo período em que a atividade de educação básica se feminiza no Brasil, ou seja, passa ser composta majoritariamente por mulheres⁵, no século XIX. A participação das professoras nos movimentos de luta pela redemocratização, assim como das mulheres em geral (Gogna, 2021), é evidenciada em diversos estudos (Rêses, 2015, Dal Rosso; Cruz; Rêses, 2011, Miranda, 2011), uma vez que a categoria docente já contava com uma composição majoritariamente feminina. Portanto, nos parece uma hipótese considerável a influência das mulheres na aglutinação e formação das associações coletivas docentes. Como resultado

³ Optamos aqui por englobar homens e mulheres nessa categoria “professora”, a fim de ressaltar a dimensão linguística de uma perspectiva feminista crítica à utilização do gênero masculino como parâmetro do universal, em consonância com as lições de Montejo (1992).

⁴ A outra vertente descrita por Ferreira (2011, p. 29-30) busca ampliar os conhecimentos acerca do olhar das organizações sindicais em relação ao trabalho docente, abordando mais amplamente as condições profissionais e explorando o caráter proletário do trabalho desenvolvido. Essa vertente prioriza tomar os sindicalistas como informantes-chave (docentes que são, também, sindicalistas), pois considera que isso confere uma especificidade maior nas investigações acerca do trabalho no âmbito das escolas.

⁵ Ou seja, enquanto antes, mesmo existindo um senso comum de que as mulheres possuíam vocação para a docência, a procura por emprego ainda era baixa, situação que se alterou ao longo do século XIX, com destaque para suas décadas finais, ocasionando o aumento no número de mulheres trabalhadoras na docência de nível básico, de modo a superar a participação masculina nesta atividade.

desse processo, Monica Gogna (2021) aponta a efervescência de um clima social que promoveu um aumento da participação das mulheres na esfera pública em geral.

Nada obstante, existe uma ideia predominante na literatura sobre o tema de que a consolidação dos docentes, enquanto categoria, ocorreu ao final do século XVIII, momento em que houve a criação e expansão dos sistemas escolares, bem como os docentes passaram a ser funcionários do Estado. De acordo com esta concepção, o principal mote de bandeiras e reivindicações centrava-se na defesa de interesses corporativos e da educação como serviço público e como um direito. Nesse ponto, cabe-nos uma discordância em relação a esta perspectiva de consolidação da categoria como consequência quase unilateral das “oportunidades políticas”⁶ que potencializaram a atividade docente. Ressaltando os estudos de E. P. Thompson (apud Tarrow, 2009) sobre a formação da classe operária inglesa, compreendemos que a consolidação como categoria perpassa por uma (auto) percepção mais elaborada, nas palavras de Honeth (2003, p. 263), um “consenso tacitamente efetivo”, um pressuposto consenso moral que alimenta no consciente coletivo a distribuição de direitos e deveres entre aqueles trabalhadores. Assim, defendemos que as oportunidades e restrições políticas são importantes para a aglutinação dos docentes como categoria, porém, insuficientes para justificar o fenômeno como um todo.

Interessa-nos neste ponto pensar as razões que levaram trabalhadoras e trabalhadores docentes, além de sindicalizar-se, a assumirem postos de representatividade em entidades coletivas, pois esses motivos traduzem questões de gênero. Importa-nos também reforçar esse marcador como forma de balizar as lutas sindicais e outras subordinações existentes, e as diferentes vivências no magistério em relação a homens e mulheres (Ferreira, 2011).

No que concerne à análise dos fatores que, potencialmente, estariam na origem dessa desigualdade, Ferreira discorre

Sobre isso é preciso destacar a existência de toda uma literatura que se ocupa dos lugares sociais atribuídos às pessoas conforme o gênero, adquirindo maior importância para este estudo a parcela voltada à divisão sexual do trabalho. Por exemplo, as estudiosas das relações sociais de sexo assinalam que, embora cada sociedade tenha uma forma particular de exercício da divisão sexual do trabalho, existem alguns princípios presentes em todas as sociedades: o encaminhamento prioritário dos homens para funções

⁶ Termo utilizado por Tarrow (2009) em suas reflexões acerca do surgimento e sustentação dos movimentos sociais ao longo do tempo.

produtivas e da mulheres para funções reprodutivas; a separação por tipos de trabalho (femininos/masculinos); a maior valorização do tipo de trabalho masculino; a ocupação masculina de funções sociais com máximo reconhecimento (funções políticas, militares, religiosas, científicas, de gestão empresarial) etc. (Ferreira, 2021, p. 336).

Outra importante discussão abordada por Vianna (2001) diz respeito ao enfoque das pesquisas desenvolvidas sobre sindicalismo docente. Ainda que não se trate de analisar a prática da atividade militante docente diretamente, o viés acadêmico levantado pela autora nos ajuda a compreender, de certa maneira, as reverberações das diferenças de gênero presentes nas organizações docentes. Isto porque aponta um baixo esforço por parte da bibliografia em “incorporar as relações de gênero na análise das ações coletivas do magistério” (Vianna, 2001, p. 110), ou seja, compreende que se trata de uma categoria neutra em relação ao gênero. O levantamento das características e tendências de destaque em relação à produção acadêmica dos docentes brasileiros encontrou um total de quarenta e sete dissertações e sete teses, das quais apenas sete mencionam a presença feminina no magistério e nos sindicatos. Em relação a estas últimas, a maioria tende a destacar o perfil feminizado da categoria ou acaba utilizando os depoimentos das professoras para enfatizar pautas e reivindicações gerais, diluindo a discussão de gênero em outras temáticas que englobam também a parcela masculina da organização (Vianna, 2001, p. 110).

Nesse sentido, também, Ferreira (2017) sinaliza um total de 6,5% representando 359 trabalhos sobre gênero e sexualidades, num universo de 5.515 entre a 23^a e a 34^a Reuniões da ANPED (2000-2011), tendo a temática como ferramenta primária ou secundária. Tal análise ratifica a percepção de que a perspectiva de gênero ainda é relegada a um lugar menos importante como categoria de compreensão das relações e políticas imbricadas no campo da escola ou do sindicato de profissionais da educação.

Ainda que essa bibliografia apontada por Vianna (2001) e o levantamento sinalizado por Ferreira (2011) deixem de explorar de maneira mais densa os reflexos das opressões de gênero nas estruturas sindicais docentes, há um ponto interessante que se deve destacar: o resgate de trajetórias e memórias (auto) biográficas “como forma de renovar as metodologias de investigação em ciências sociais” (Ferreira, 2011). Martins (2019, p. 11) ressalta a falta de visibilidade em relação à história das mulheres e seu espaço de voz, historicamente relegado à

esfera de atuação privada, o que gera um silêncio das fontes e referências históricas acerca das lutas políticas travadas pelas mulheres em um contexto geral (não restrito somente ao movimento sindical). Registros de sua atuação em fontes históricas e tratamento público de seus arquivos pessoais ainda são raros no que se refere às personalidades femininas. Especialmente, em função dessa evidência, consideramos importante o resgate dessas memórias e trajetórias, pois contribui para a visibilização dessas mulheres como sujeitas políticas.

Nesse sentido, o trabalho de Martins (2019) pode ser mencionado como exemplo de resgate das trajetórias militantes docentes, na perspectiva feminista defendida por Montejo (1992). Por meio de entrevistas com as sindicalistas docentes (“dar voz e falar sobre”), com enfoque para a trajetória da militante Dodora Mota, que forjou sua trajetória militante no Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), Martins (2019) visibiliza as experiências femininas tanto no âmbito de sua militância sindical, quanto na vivência em sala de aula. Resgata, ainda, elementos que nos permitem compreender suas formas de ação e de resistência, contribuindo para desconstrução da cultura de silenciamento e apagamento das militâncias políticas de mulheres. Essa recomposição da trajetória de Dodora Mota lança luz também para a atuação docente feminina como protagonista nos processos de construção das políticas públicas, em níveis de secretarias de governo e demais ações envolvendo o espaço público. Isto porque problematiza os reflexos do machismo que permeia não somente a vida privada dessas mulheres dentro da estrutura sindical e em suas relações de trabalho, mas também nos espaços públicos de poder, fato amplamente denunciado por Dodora durante sua atuação como vereadora na cidade de Volta Redonda durante os anos de 1992 a 1996. Aprofunda, assim, a reflexão de Louro (2004) no sentido de que a partir do processo de feminização da profissão docente é impossível pensar a docência dissociada dos elementos que denotam a questão de gênero (Louro, 2004), o que não se restringe ao ambiente escolar, mas se desdobra em seus espaços de organização e representação coletiva (Martins, 2019, p. 73).

Aplicando a metodologia feminista apresentada na obra “Cuando el género suena câmbios trae” (Montejo, 1992), intentamos lançar luz sobre a maneira como o sexismo se apresenta no contexto docente. Assim como a Montejo, este trabalho também busca superar a noção do masculino como padrão universal de humanização, corroborando o desenvolvimento

de pesquisas que aplicam as lentes de gênero e visam refutar uma suposta neutralidade metodológica e epistêmica que, em realidade, nada mais é que androcêntrica.

A APLICAÇÃO DOS SEIS PASSOS DA METODOLOGIA FEMINISTA DE ALDA FACIO MONTEJO

A autora apresenta novas dimensões acerca dos métodos de análise tradicionais aplicados pelos juristas em suas interpretações dos textos legais. Seu propósito não é apresentar uma metodologia⁷ nova, mas sim, a partir dos métodos tradicionais, androcêntricos, lançar luz sobre o que as mulheres têm a dizer sobre os fatos jurídicos, ou seja, “empregar os mesmos métodos que empregam os juristas tradicionais para chegar a conclusões/soluções não sexistas e nem androcêntricas” (Montejo, 1992, p. 11).

É possível notar que os conceitos de sexismo e androcentrismo são essenciais para compreensão da proposta metodológica da autora. O sexismo é definido como a crença, que parte de mitos e mistificações, na superioridade do sexo masculino, originando para os indivíduos que compõem este grupo uma série de privilégios. Tais privilégios repousam na ideia central de que o sexo feminino está a serviço do masculino e de que esta subordinação parte de uma função natural e única, ou seja, é algo inerente (Montejo, 1992, p. 23). Uma das formas de manifestação do sexismo apontada pela autora é o androcentrismo. Explorado no passo dois de sua metodologia, o androcentrismo permeia todas as instituições e consiste na ideia de que o sexo masculino é o modelo padrão (protótipo) da espécie humana, reduzindo o conceito de ser humano ao conceito de homem. Para a autora, isso se aplica em diversos contextos e áreas. Cita como exemplos o estudo da anatomia, que toma como modelo o corpo masculino e as disposições legais que também elevam o masculino como padrão de humanidade (Montejo, 1992, p. 53). Apesar dos esforços de Montejo (1992) se voltarem para a análise de textos normativos e de a autora não fazer menção direta a um exemplo envolvendo relações sindicais, sua premissa geral de que o androcentrismo permeia todas as instituições nos permite concluir que esta forma de sexismo também se faz presente nos sindicatos.

Pesquisa recente realizada entre países da América Latina e divulgada pela Federação dos Trabalhadores do Ramo Químico da CUT (Central Única dos Trabalhadores) no Estado de

⁷ A autora conceitua metodologia como uma análise da forma com que se investiga para teorizar sobre como se deveria proceder uma investigação (MONTEJO, 1992, p. 11).

São Paulo (Fetquim, 2023) trouxe alguns dados relevantes. Concluiu que o Brasil foi o país que mais apresentou avanços em relação à participação de mulheres sindicalistas e cita como uma das principais medidas propulsoras a instituição da paridade de gênero em instâncias representativas pela CUT, em âmbito nacional e estadual, aprovada em 2012 pelo Congresso da entidade. Após pioneirismo da CUT, outras centrais sindicais também instituíram a referida paridade de representação na composição de suas diretorias, tais como a Intersindical e a Conlutas, fato que potencializou o engajamento das pautas feministas. Entretanto, apesar dos inegáveis avanços, a pesquisa traz algumas ressalvas.

A primeira ressalva apontada é a falta de regulamentação da paridade em entidades coletivas no Brasil⁸, a qual defendemos que se dê por meio de uma legislação de sustento⁹. Além disso, menciona a reprodução pelo movimento sindical da lógica patriarcal estruturante do mercado de trabalho, a qual atribui preferencialmente às mulheres que se concentrem nos setores mais precarizados e desorganizados sindicalmente, com exceção do setor público – a educação pública, portanto, se enquadraria nesta exceção. Por fim, a pesquisa observa que nas Executivas das centrais, em geral, as mulheres compõem os cargos envolvendo áreas de saúde, a secretaria de mulheres, de criança e adolescente, racial e juventude, de modo que as funções de destaque, mormente as secretarias gerais, presidência, vice-presidência e tesouraria basicamente não são exercidas por mulheres. A Intersindical foi a primeira central a eleger por meio de seu congresso a primeira mulher a ocupar a secretaria geral da entidade, seu cargo máximo, fato ocorrido recentemente, em março de 2023. Nesse sentido, a partir dessa lógica estruturante que ainda prevalece no âmbito das centrais, “os homens reiteram nas Executivas o lugar delas no mundo do trabalho” (Fetquim, 2023).

Ainda que os sindicatos docentes tenham seguido direção parcialmente contrária à de outras organizações de trabalhadores no “Novo Sindicalismo”, pois nestas havia maior dificuldade de absorção das mulheres no interior da maioria das entidades representativas, uma semelhança não pode deixar de ser observada: a tendência observada na pesquisa recente divulgada pela Fetquim (2023) também ocorreu no bojo das organizações sindicais docentes, ou seja, as lideranças, sobretudo as presidências, nos sindicatos docentes também

⁸ Como ocorre, por exemplo, no Chile, país onde houve a edição de lei com este intuito.

⁹ A concepção de legislação de sustento às entidades sindicais é defendida por Baylos (2021) como característica dos modelos constitucionais democráticos e consiste no suporte da atividade sindical por intermédio da lei, podendo envolver fomentos econômicos e garantismo jurídico à atuação dos sindicatos.

eram majoritariamente masculinas (Ferreira, 2011). Nesse sentido, Vianna (2001, p. 109) retoma uma ideia desenvolvida em outros estudos, segundo a qual se forjou durante a década de 1980 um “sujeito paradigmático” que constituiu o modelo de organização sindical universal: o trabalhador fabril, masculino assalariado. Ainda que o elemento industrial seja parte dessa representação, parece-nos que o “sujeito paradigmático” sindical ainda não foi completamente superado no âmbito das entidades docentes.

A título ilustrativo, sendo importante salientar a dificuldade de uma pesquisa que englobe todas as entidades sindicais docentes no Brasil ante sua vasta existência, apresentamos a investigação realizada por Fernandes (2020, p. 69) em todas as regionais do SEPE-RJ, a qual perquiriu o perfil das diretorias da entidade por gênero/sexo no ano de 2020. Tal pesquisa revelou que 75% dos cargos de direção ainda são ocupados por homens, sendo apenas 25% preenchidos pelas profissionais de educação. Mesmo com uma maioria de filiadas (base sindical) do sexo feminino e, apesar do avanço do debate sobre gênero, muitas das vezes ser encampado pelo próprio SEPE-RJ, existem barreiras de representatividade a serem superadas por aqueles que compõem as direções do sindicato. A pesquisa ainda ressaltou traço relevante no exercício do magistério: enquanto as mulheres são maioria em salas de aula nas séries iniciais do ensino fundamental, os homens, por sua vez, se destacam no exercício da profissão nas séries finais, o que demonstra que ainda existe uma disparidade de gênero, que reforça a dificuldade de superação do ideário de “mãe educadora”, bem como confere aos homens posição de prestígio intelectual, que os possibilita ocupar espaços de maior destaque, seja no âmbito escolar ou até mesmo nos sindicatos e em outras organizações.

Portanto, os dados levantados indicam a pertinência da aplicação da lente de gênero proposta por Montejo (1992), ressaltando a utilização da categoria “sexismo” como chave de compreensão para as relações que se estabelecem no bojo das entidades representativas, tanto em nível geral, como evidenciado em relação às centrais sindicais, como no caso dos sindicatos de profissionais da educação.

Nesse sentido, a proposta metodológica da autora pretende descortinar a falsa neutralidade da metodologia dominante androcêntrica, além de centrar esforços no sentido de promover uma tomada de consciência feminista entre mulheres (e também homens), objetivo que também se intenta neste artigo. Para tanto, sua proposta metodológica se baseia em seis

principais passos, que, apesar de estarem direcionados em sua obra à tomada de consciência e compreensão sobre o sexismo no âmbito do direito e da formulação e interpretação de leis, podem ser expandidos para análises em outros ramos para além do jurídico¹⁰. Passaremos agora a explorar os passos apresentados e desenvolvidos por Montejo (1992), a fim de aplicar a lente de gênero proposta pela autora às relações que permeiam o sindicalismo docente e as atividades dos profissionais de educação.

O primeiro passo descrito consiste em “tomar consciência da subordinação do sexo feminino de forma pessoal” (Montejo, 1992, p. 12). Tratando a conscientização como o compartilhamento coletivo e político da opressão sofrida, a autora propõe que teorizações (generalizações e abstrações) acerca dessa experiência coletiva sejam alcançadas por meio do enfoque nas experiências concretas e específicas das mulheres. Dessa forma, faz-se necessária a troca de experiências entre mulheres, de maneira honesta e pautada na sororidade, permitindo conhecer a realidade e traçar estratégias para transformá-la, além de acessar o que é comum e o que diferente em cada experiência subjetiva. Isso possibilita o surgimento de uma relação dialética entre teoria e prática, em que a teoria se forja na prática e concomitantemente, elas constituem uma relação mútua de transformação. Nesse sentido, os espaços de encontro e de troca entre as profissionais de educação, tanto por meio do incentivo do próprio sindicato, como por iniciativas próprias, são maneiras de refletir sobre a realidade enfrentada por essas mulheres mediante diferentes abordagens e experimentações subjetivas. A aplicação das lentes de gênero em pesquisas acadêmicas envolvendo o sindicalismo docente, assim como realizado no trabalho de Martins (2019), utilizando a metodologia da história oral, também se apresenta como um exemplo dessa troca de experiências calcada na sororidade.

O segundo passo consiste em

Identificar las distintas formas en que se manifiesta el sexismo en el texto, tales como el androcentrismo, el dicotomismo sexual, la insensibilidad al género, la

¹⁰ Compreendemos que as questões de gênero no sindicalismo docente não estão desassociadas do direito, tendo em vista as diversas imbricações tanto no direito coletivo do trabalho, tais quais em negociações coletivas, greves e outros tantos, bem como em outras searas do direito. Entretanto, partimos de uma compreensão interdisciplinar, de modo a abarcar reflexões e conceitos que não se restringem ao campo jurídico. Nosso objetivo inclui uma ampliação da percepção do fenômeno de gênero no campo do sindicalismo docente, partindo da premissa de que as categorias jurídicas seriam insuficientes para abordar satisfatoriamente este fenômeno.

sobregeneralización, la sobrespecificidad, el doble parámetro, el familismo, etc (Montejo, 1992, p. 12).

A autora desenvolve este tópico ressaltando que as leis promulgadas são exemplos de sexismo, no formato androcêntrico, conceito este que é explorado neste segundo passo. Aprofunda a ideia de que existem leis que se dizem protetoras para as mulheres, porém sua elaboração parte de necessidades masculinas, muitas das vezes mantendo a mulher em um rol estereotipado (Montejo, 1992, p. 78-79). Nesse mesmo sentido, buscamos levantar alguns questionamentos acerca dos instrumentos de negociação coletiva, que visam melhorias aos profissionais de educação. Pesquisas já abordadas neste estudo evidenciaram a prevalência de homens em cargos mais altos das diretorias sindicais. Portanto, não nos parece exagero pensar que são eles que conduzem, preponderantemente, as mesas de negociação coletiva, seja no setor privado ou público¹¹. Dessa maneira, partindo dos incômodos de Montejo (1992), questionamos se os textos advindos desta auto normatividade também não acabam, ainda que implícita ou inconscientemente, reproduzindo conteúdo androcêntrico, na medida em que carece de participação feminina em sua elaboração.

Assim, utilizar a metodologia de Montejo (1992) para refletir acerca das relações de gênero nos sindicatos docentes inclui projetar um olhar sobre as relações ali constituídas como potencialmente androcêntricas. E, por conseguinte, perquirir os impactos desse androcentrismo nas práticas desses espaços coletivos, tais quais, reuniões de direção, elaboração de pautas, discussão sobre acordos coletivos, relações trabalhistas que se constroem em torno dos sindicatos, entre tantas outras. Em seus estudos, Ferreira (2011, p. 44) exemplifica essa manifestação do sexismo nas relações concretas: a autora problematiza os discursos emitidos por mulheres e homens docentes, ao descrevem suas próprias inserções nas atividades sindicais, na medida em que as mulheres aparentam ter mais dificuldades para descrever suas competências. Com discursos mais tímidos e entrecortados, na maioria das

¹¹ Em relação à negociação coletiva no setor público, paira sobre o ordenamento jurídico brasileiro certa controvérsia. *Pari passu* a ratificação da Convenção 151 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) pelo Brasil em 2010, sendo tal normativa estimulante à adoção da negociação coletiva por entes públicos, porém ainda carente de regulamentação, vige também o entendimento proferido pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 1992, no bojo da ADI 492, que declarou a inconstitucionalidade de dispositivo de lei federal que previa a possibilidade de negociação coletiva envolvendo o funcionalismo, entendimento este que ainda não foi superado formalmente pela Corte. Apesar disso, importante explicitar que no plano fático, as negociações coletivas ocorreram e seguem ocorrendo em âmbito municipal, estadual e federal.

vezes conferem destaque ao incentivo de amigos e companheiros para que assumam cargos de liderança nas entidades. Por outro lado, a autora reforça que os homens discursam de forma mais elaborada acerca de sua atuação política e sindical, apresentando segurança ao narrarem suas experiências políticas. Dessa forma, mesmo entre as mulheres sindicalistas, é possível observar certa dificuldade de trânsito e movimentação nos diferentes espaços públicos, sendo sua participação mais restrita aos sindicatos, enquanto os homens assumem outros cargos em organizações políticas com mais frequência.

Em sequência à análise das formas de sexismo descortinadas por Montejo (1992), tem-se a sobregeneralização. Ela “ocorre quando um estudo analisa somente a conduta do sexo masculino e apresenta os resultados desse estudo como válidos para ambos os sexos” (Montejo, 1992, p. 84). Um dos exemplos foi observado por Vianna (2001) ao constatar à época a escassez de utilização da categoria “gênero” como ferramenta analítica para compreender as organizações coletivas docentes. Ou seja, aponta a necessidade de maior aplicação destas lentes quando se trata de objetos de pesquisa que envolvam sindicatos docentes e as relações que ali se forjam. Sem desconsiderar toda a produção acadêmica de mulheres, que dedicam estudo e militância para o combate das diversas opressões, este artigo busca problematizar determinadas análises que acabam restritas à ideia de “classe trabalhadora una” e, neste viés, desconsideram as especificidades de gênero que permeiam a categoria dos e das profissionais da educação.

Por sua vez, a sobre-especificidade é o tipo de sexismo cuja abordagem “consiste em apresentar como específico de um sexo certas necessidades, atitudes e interesses que em realidade são de ambos” (Montejo, 1992, p. 85). Como exemplo, a autora critica a importância conferida pela sociedade, e até mesmo pelas leis trabalhistas, à presença da mãe durante o desenvolvimento dos filhos, tendo em vista que se trata de uma necessidade/interesse ambos os sexos. Associamos esta modalidade de sexismo à discussão constante neste estudo sobre a docência ser vista como uma “vocação” essencialmente feminina, associando a esta atividade padrões comportamentais considerados adequados às mulheres, como docilidade e amabilidade. Outras atividades na área da educação também são vistas como características do sexo feminino, como no caso de auxiliares educacionais e merendeiras, cujas tarefas exercidas são associadas com o cuidado materno.

Outra modalidade de sexismo elencada é a insensibilidade de gênero, a qual se apresenta “quando se ignora a variável sexo como uma variável socialmente importante ou válida” (Montejo, 1992, p. 87). Nesta modalidade, é perceptível a tentativa de desconsideração da categoria “gênero” como relevante para o entendimento das estruturas sociais. Ferreira (2011, p. 43) constatou uma tentativa de invisibilização das discussões de gênero no âmbito das estruturas sindicais e na educação como um todo, mediante a argumentação de que se trata de uma categoria feminizada. À vista disso, o referido silenciamento pode ser interpretado como uma manifestação de insensibilidade de gênero, cuja meta é a superação.

Outra modalidade de sexismo citada é o duplo parâmetro. Este pode ser identificado “quando a mesma conduta, uma situação idêntica ou características humanas são valoradas ou avaliadas com distintos parâmetros para homens e mulheres, com fundamento na dicotomia sexual e no dever de cada sexo” (Montejo, 1992, p. 89). Aplicando as lentes de gênero, conforme proposto pela autora, podemos conceber que tal modalidade de sexismo se manifesta quando o ato de lecionar é avaliado distintamente para homens e mulheres. Para as mulheres, lecionar é fomentado como algo inerente, como uma vocação, enquanto para os homens, trata-se de uma escolha, uma opção profissional. Ferreira (2011, p. 44) descreve, inclusive, a influência de membros da família na formação desta representação, sendo sugerido por familiares que a docência é uma atividade adequada ao sexo feminino. Observa, ainda, que elas, aparentemente, assumem esses postos de trabalho mais cedo em decorrência de uma formação já na educação básica (curso de magistério). Em contrapartida, para os homens, a situação aparenta ser diferente, ressaltando a autora que estes chegam à docência após passarem por outras experiências ocupacionais ou por falta de melhor alternativa, sendo comum, ainda, assumirem cargos de comando na hierarquia educacional ou até mesmo na militância sindical, como já observado anteriormente.

A última manifestação de sexismo mencionada por Montejo (1992, p.96) é o familismo, descrito como a concepção de que a mulher é mais ligada à família do que o homem e suas necessidades estão imiscuídas às da família e às do companheiro. Mulher e família passam, então, a ser consideradas sinônimos. Neste ponto, cabe-nos uma reflexão acerca da dupla jornada, acúmulo ou conciliação de tarefas, apresentadas como apenas um apêndice do trabalho assalariado, conforme crítica apontada por Hirata e Kergoat (2007, p. 599). Esse

acúmulo de funções e de jornadas possui forte caráter de gênero, tendo em vista a noção de familismo apresentada e, no caso das trabalhadoras da educação, seus relatos possibilitam compreender como a sobrecarga de tarefas domésticas aliadas aos trabalhos educacionais está presente na vida dessas mulheres.

Sobretudo no contexto da pandemia da covid-19, esse cenário de disparidade na carga horária de trabalho entre homens e mulheres se intensificou. Os desafios impostos pelo teletrabalho recaíram sobre as mulheres de maneira desproporcional, sendo possível afirmar que, ao lado dos negros e da população jovem, trata-se dos grupos mais afetados pela pandemia, observando as desigualdades em relação às condições de emprego, salários e cargas de trabalho enfrentadas (Morandi; Melo, 2022).

Em sequência, abordamos conjuntamente os passos três e quatro da metodologia de Montejo (1992, p. 12-13), pois são próximos em seu teor. Trata-se de identificar qual a concepção de mulher serve de sustento para o texto (normativo), de forma visível ou invisível, se é a mulher branca, casada, pobre, LGBTQIAP+, ou seja, qual mulher está sendo contemplada como paradigma na elaboração dos textos e quais os efeitos disso para os distintos setores. Neste ponto, a autora nos convida a refletir sobre as especificidades que existem dentro do próprio grupo de mulheres, partindo da premissa de que não se trata de uma categoria homogênea. Dessa forma, pensar políticas públicas e atuações para mulheres inclui discernir sobre essas especificidades e abarcar de maneira concreta os setores mais vulneráveis, utilizando marcadores como classe, raça e gênero.

Consideramos de fácil percepção a presença desses marcadores na vida de docentes e trabalhadoras em educação, sendo necessário, portanto, que a entidade representativa busque em suas ações (seja em escritos, como jornais e informativos, mas também em atividades, palestras e em seu dia a dia) contemplar essas assimetrias sociais, assim como qualquer escrito que se proponha a utilizar as lentes de gênero propostas por Montejo (1992). Trata-se de pensar as ações das entidades coletivas docentes em uma perspectiva que contemple todas as mulheres, rompendo com o padrão historicamente contemplado: o da mulher branca.

Nesse sentido, deve-se levar em consideração os diversos marcadores, devendo existir, inclusive, ações voltadas a beneficiar mais a um grupo de mulheres que outros, compreendendo a estruturante desigualdade presente em nossa sociedade. Cita-se aqui, como exemplo, a inclusão de pautas remuneratórias de merendeiras e auxiliares educacionais como um dos

focos de luta dos sindicatos, entendendo que são grupos com funções mais precarizadas do que a docência em si, reivindicação que já vem sendo levada a cabo por algumas entidades. Assim, a própria concepção de categoria dos profissionais de educação abrangendo setores além de docentes aparenta ser uma medida antissexista, visando contemplar outros setores de mulheres mais vulneráveis.

O quinto passo proposto por Montejo (1992, p. 99) consiste em analisar os textos levando em conta outros componentes, ou seja, não apenas seu conteúdo, mas também os efeitos que ele irá provocar em relação aos componentes político-culturais e estruturais. Apesar de mais voltado ao aspecto jurídico da elaboração de textos normativos e sua influência em um contexto macro, o referido passo também pode ser colocado em prática no bojo de uma atuação sindical comprometida com a superação do sexismo. Isto porque construir políticas educacionais partindo da experiência, interesse e necessidade das mulheres não traz consequências apenas para os grupos diretamente atingidos, mas vislumbra-se toda uma cadeia de crescimento dessas políticas de forma mais ampla, em constante diálogo com a sociedade civil, expandindo, portanto, as possibilidades de transformações sociais.

Este passo pode ser realizado em qualquer ambiente, desde um café até um seminário, e nos permite reforçar, além do papel das próprias entidades coletivas na constante promoção de ações de combate ao sexismo, o papel que os próprios educadores possuem em salas de aula no sentido de incentivar discussões que abarquem temáticas de opressão de gênero e combate ao sexismo em suas diversas modalidades. Retoma a importância da verdadeira solidariedade dos homens neste processo, apesar de algumas ressalvas em relação a esta solidariedade, por vezes, ser apenas aparente e não concreta, afinal, se trata de tecer críticas à estrutura que lhes proporciona privilégios (Montejo, 1992, p. 109).

O sexto e último passo apresentado pela autora prevê a coletivização da análise para que mulheres, homens conscientes e distintos setores promovam uma educação popular pautada na promoção de perspectivas antissexistas. Expõe, ainda, a importância da expansão do processo de conscientização da subordinação e discriminação sofridas pelas mulheres para a construção de um sistema legal que parte de uma perspectiva de gênero (Montejo, 1992, p. 109). Propositamente, retoma neste último passo o primeiro, pois afirma que o processo de conscientização é o início e o fim de qualquer metodologia feminista, observando, ainda, a

importância do processo e não apenas da concretização do objetivo final. Ou seja, a autora reforça que sua concepção de metodologia feminista confere protagonismo aos meios utilizados para alcançar uma conscientização e não somente aos fins, possibilitando-nos conceber a conscientização como um processo cíclico. Por conseguinte, na medida em que se alcança, deve ser retomado para possibilitar sua expansão em um movimento dialético, sendo a educação uma mola propulsora desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de questionamentos acerca dos reflexos dos papéis de gênero na docência, sobretudo da opressão sofrida pelas mulheres profissionais de educação, o presente estudo inicialmente buscou questionar a ideia da docência como vocação inata das mulheres. Ao indagar se estas nascem para ensinar ou se está noção de “vocação” é inculcida pela sociedade, pretendemos descortinar os estereótipos de gênero que permeiam a categoria de mulheres docentes, com intuito de criticar a atribuição das características do cuidado, da docilidade e da subordinação como algo inerente ou inato. Compreendemos, assim, com auxílio de Ferreira (2011) e Viana (2001), que há uma construção cultural histórica na origem dessa conformação na função docente.

Buscamos refletir, ainda, como estes estereótipos e as opressões que eles carregam em seu bojo, vivenciados cotidianamente na realidade escolar, se apresentam também no âmbito das entidades coletivas docentes, pois partimos de uma concepção teórico-metodológica que compreende as experiências e trajetórias das e dos militantes como determinantes na construção dos sindicatos. Nessa dimensão, observamos o escamoteamento do debate acerca da temática em vista das pautas mais tradicionais. Operando, através de suas diversas instâncias como conferências e congressos, a questão de gênero como um tema acessório na composição das pautas e não como um elemento de caráter estrutural, marcador decisivo de relações e políticas.

Passamos, então, a analisar as dificuldades de implementação das discussões de gênero no âmbito dessas entidades, sobretudo devido à concepção de que se trata de uma categoria feminizada, fato que justificaria, em tese, o alijamento da pauta de gênero e as discussões sobre este tema. Ressalvamos, porém, os avanços históricos ocorridos, tais quais a implementação da paridade de gênero nas instâncias deliberativas das centrais sindicais, com

o pioneirismo da CUT, e a eleição da primeira mulher ao cargo mais elevado de uma central no ano de 2023, assumindo a secretaria geral da Intersindical. Apesar disso, o sexismo ainda se faz presente no interior dessas organizações de diversas maneiras, sendo uma delas a ainda vigente dificuldade de assumir os referidos cargos de liderança, sobretudo coordenações e presidências, os quais ainda são preponderantemente compostos por homens. Outra manifestação do sexismo apresentada foi a persistência de duplas, triplas ou quádruplas jornadas de trabalho enfrentadas por mulheres professoras em seu cotidiano doméstico, cenário que piorou consideravelmente no contexto da pandemia da Covid-19.

Em seguida, apresentamos os seis passos metodológicos pensados por Montejo (1992) para descortinar a incidência de dominações das opressões de gênero e, sobretudo, propor alteração nesse quadro sexista com vistas à sua superação. Utilizamos a metodologia apresentada pela autora como ferramenta de compreensão acerca da falsa neutralidade presente nos diferentes textos e relações institucionais, incluindo a produção acadêmica, que, por vezes, desconsidera a centralidade da aplicação das lentes de gênero. Este terceiro tópico também buscou levantar discussões para o processo dialético de conscientização de mulheres e homens, visando à promoção de condutas que aspirem à redução das assimetrias produzidas pelo sexismo no âmbito das entidades coletivas docentes e da sociedade em geral, conferindo centralidade também a uma prática educacional emancipadora para as mulheres.

REFERÊNCIAS

BAYLOS, Antonio. **¿Para que sirve un sindicato?** 2. ed. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2021.

DAL ROSSO, Sadi; CRUZ, Hélvia Leite; RÊSES, Erlando da Silva. Condições de emergência do sindicalismo docente. **Revista Scielo**: Campinas, v. 22, n. 2, p. 111-131, mai./ago. 2011

FERNANDES, Rafael Simonek. **Reformas Institucionais de austeridade e impactos na categoria docente**: a atuação do SEPE-RJ entre os anos de (2016-2020). Rio de Janeiro, 2020, 87 f. Monografia (Bacharelado em Direito) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. “FALAR SOBRE GÊNERO É FALAR LÁ NO OITO DE MARÇO” – trajetórias de mulheres sindicalistas e seus posicionamentos sobre a importância do gênero no sindicato e na escola. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 335-360, jan./abr. 2021.

FERREIRA, Márcia Ondina; CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb. Sobre a legitimação do campo do gênero na ANPED. **Revista Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 43, n. 3, p. 815-832,

jul./set., 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/136786/132532>. Acesso em: 13 mar. 2024.

FERREIRA, Márcia Ondina. Pesquisando gênero e sindicalismo docente: À procura de um referencial para uma temática transdisciplinar. In: ROSSO, Sadi Dal (org.). **Associativismo e sindicalismo em educação** - Organização e lutas. Biblioteca "Sindicalismo em Educação". Brasília: v. 1, Paralelo 15, p. 29-46, 2011, p. 29-46.

FETQUIM. **Representação sindical da mulher avançou no Brasil**. 2023. Disponível em: <http://fetquim.org.br/noticias/representacao-sindical-da-mulher-avancou-no-brasil-3814/>. Acesso em: 09 jul. 2023.

GOGNA, Monica. **Mulheres nos Sindicatos: Organização, Práticas e Exigências**. A participação de mulheres em sindicatos na América Latina. 2021. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/mulheres-nos-sindicatos-organiza%C3%A7%C3%A3o-pr%C3%A1ticas-e-exig%C3%A2ncias-b3802eafb9e2>. Acesso em: 09 jul. 2023.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Revista Scielo**: São Paulo, Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVwtWGDvFqRmndsBWQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2023.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papyrus, 1997.

HONNETH, Axel. Desrespeito e resistência: a lógica moral dos conflitos sociais. In: **Luta por reconhecimento**. São Paulo: Editora 34, 2003, p. 253-268.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, p. 443-481, 2004.

MARTINS, Thaís Rodrigues. **Memórias militantes: a trajetória de Dodora Mota na luta pela educação pública**. Rio de Janeiro, 2019, 148 f. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MIRANDA, Kênia Aparecida. **As lutas dos trabalhadores da educação: do Novo Sindicalismo à ruptura com a CUT**. Niterói, 2011. 400 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

MONTEJO, Alda Facio. **Cuando el género suena cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)**. 1. ed. San José, C.R.: ILANUD, 1992.

MONTEJO, Alda Facio. **Cuando el género suena cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)**. 1. ed. San José, C.R.: ILANUD, 1992, 156p.

MORANDI, Lucilene; Melo, Hildete Pereira de. Os efeitos da pandemia da covid-19 nas relações de gênero e raça no Brasil. In: Rodrigues, Maria Cristina; BARROSO, Márcia; PESSANHA, Elina (orgs.). **Trabalho em tempos de crise: desafios e perspectivas da luta por direitos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 41-77, 2022.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 2015, 196p.

TARROW, Sidney. **O poder em movimento**. Petrópolis: Vozes, 2009.

VIANNA, Cláudia Pereira. **A produção acadêmica sobre organização docente:** ação coletiva e relações de gênero. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 77, p. 100-130, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/W98RfJdzVjqNVrsKYtw89rq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Educar: una Profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia en Brasil y Argentina 1870-1930). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Brasília, v. 74, n. 178, p. 713-738, set./dez. 1993. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1171/910>. Acesso em: 30 ago. 2022.

Recebido em: *Julho/2023.*

Aprovado em: *Agosto/2023.*

Formação profissional de médicos humanistas: desafios e possibilidades na pedagogia universitária

Luciene Lessa Andrade*, Liége Maria Queiroz Sitja** e Marineuza Matos dos Anjos***

Resumo

A humanização como fundamento ontológico na formação médica, problemática deste estudo, faz eco com o humanismo como elemento preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Medicina. Apresentamos parte da problematização da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cujo objetivo é a compreensão da natureza relacional entre ação pedagógica e formação para a humanização na graduação em saúde. Utilizamos como estratégias de produção dos dados entrevista semiestruturada com professores da disciplina “Humanismo, Epistemologia, Psicologia e Ética Médica”, do curso de Medicina de um Centro Universitário. Os resultados indicam que a formação do profissional médico carece de movimentos de humanização permanecendo estruturada por racionalidade técnica e instrumental.

Palavras-chave: Formação profissional humanista; humanização; currículo de medicina.

Professional training for humanist doctors: challenges and possibilities in university pedagogy

Abstract

Humanization as an ontological foundation in the training of medical professionals has been a growing theme of research and training concern, bringing humanism as an element advocated in the National Curriculum Guidelines for the medical course. This article presents part of the questioning of doctoral research developed in the Graduate Program in Education and Contemporaneity - PPGEDUC of the State University of Bahia - UNEB, whose objective was to understand the relational nature between the pedagogical action and the teachers' conceptions regarding humanization in undergraduate health. As data production strategies, we used semi-structured interviews with professors of the discipline “Humanism, Epistemology, Psychology and Medical Ethics”, of the Medicine course. The results indicate that the training of medical professionals still lacks humanization movements and that training represents a hope of enhancing everyone's aspirations regarding the training of a humanized professional, and, therefore, regarding the production of health with humanized care and management.

Keywords: Humanist professional formation; humanization; medicine curriculum.

* Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGeduc UNEB). Professora da Faculdade de Tecnologia e Ciências de Salvador (FTC). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7643-6276>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7599046058928956>. E-mail: lucienelessa@uol.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduca/UNEB). Líder do Grupo de Estudos em Docência Universitária e Multirreferencialidade (GEDUM/UNEB). Vice-líder do grupo de pesquisa Docência Universitária e formação de professores (DUFOP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-8388>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3394244434525686>. E-mail: liegesitja@gmail.com

*** Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores - DUFOP e Vice-líder do Grupo de Estudos em Docência Universitária e Multirreferencialidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9463-2890>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6918557600809653>. E-mail: mmanjos@uneb.br

La formación profesional de los médicos humanistas: retos y posibilidades de la pedagogía universitaria

Resumen

La humanización como fundamento ontológico en la formación médica es la problemática de este estudio, haciéndose eco del humanismo como elemento preconizado en las Directrices Curriculares Nacionales de Medicina. Presentamos parte de la problematización de una investigación doctoral orientada a comprender el carácter relacional entre la acción pedagógica y la formación para la humanización en los cursos de pregrado en salud. Utilizamos como estrategia de producción de datos entrevistas semiestructuradas a docentes de la asignatura "Humanismo, Epistemología, Psicología y Ética Médica" de la carrera de Medicina de un Centro Universitario. Los resultados indican que la formación de profesionales médicos carece de movimientos de humanización y permanece estructurada por la racionalidad técnica e instrumental.

Palabras clave: Formación profesional humanista; humanización; currículum de medicina.

HUMANIZAÇÃO COMO PROCESSO FORMATIVO

Humanismo e humanização são conceitos polifônicos que possuem em seu centro de gravidade a ideia de que a humanidade do homem é produto histórico das ações efetivadas dentre um campo amplo de possibilidades. O processo de humanização, dessa forma, é um complexo conjunto de forças em que está em jogo a formação de subjetividades embasadas em determinados valores e princípios. Na área da saúde, o humanismo é definido como o conjunto de valores, atitudes e práticas que consideram o paciente um ser humano que sofre e solicita alívio, que demanda intervenções baseadas em afeto, apoio, respeito e solidariedade (Comes et al., 2017, p. 2). Grandes pensadores refletiram sobre os processos de humanização como forças políticas e sociais: homem unidimensional (Marcuse), o homem alienado (Karl Marx), o homem *economicus* (Taylor), o homem máquina e a tecnocultura (Walter Benjamin).

Na esfera social contemporânea estamos vivenciando uma sociedade do desempenho representada pelas patologias neuronais (Han, 2017). Não temos mais uma organização social como descrevia Foucault (2013) na fase genealógica de sua produção, na qual “loucos e doentes” eram encaminhados respectivamente para manicômios e hospitais. Agora, na sociedade do biopoder e do desempenho, produzimos depressivos, fracassados, obesos e hipertensos, e ainda, orgulhosamente, alimentando a sociedade do espetáculo, como ressalta Guy Debord (2016, p.14). “Considerado em sua totalidade, o espetáculo é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente. Não é um suplemento do mundo real, uma decoração que lhe é acrescentada. É o âmago do irrealismo da sociedade real.” (Debord, 2016, p. 14). Este contexto evidencia a necessidade da produção de uma Humanização centrada no cuidado do outro, considerando a sua integralidade.

Muitos agravantes se apresentam quando voltamos o olhar para como se manifesta o processo de humanização na formação do profissional de saúde. Quando este adentra em uma sala de aula como professor é imprescindível que reflita sobre os valores mobilizados em suas práticas docentes. Na área de saúde enfrentamos bases técnico-científicas muito específicas de um lado e, no polo oposto, movimentos de sensibilização para o cuidado reconhecendo que lidamos com subjetividades e que elas compõem a dinâmica do ser. Essa complexidade constitui o processo de Humanização na formação em saúde. Ancorando a formação e a profissionalização de saúde quanto à Humanização, temos uma política nacional construída e em vigor desde 2003, a Política Nacional de Humanização da atenção e da gestão em saúde – PNH. Este documento apresenta um conjunto de diretrizes transversais que devem direcionar as atividades de instituições que envolvam usuários, trabalhadores e gestores da Saúde. Problematizar o papel do profissional de saúde na construção dessa teia, considerando a integralidade do atendimento ao usuário, é fundamental para aperfeiçoar seu funcionamento (Ferreira; Artmann, 2018). De modo que as diretrizes da Política Nacional de Humanização-Humaniza SUS (PNH) não se limitem a conjunto de regras para direcionar e inspirar as práticas em saúde.

Apesar de não apresentar consenso quanto à Humanização, o projeto do SUS e políticas como a PNH, seja nos aspectos teóricos, seja nos operacionais, oferecem diretrizes de trabalho voltados para a criação de um movimento de assistência pautada na defesa da vida e na promoção de saúde (Deslandes, 2004).

O presente artigo traz parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cujo foco de investigação foram as concepções pedagógicas de docentes formadores de futuros médicos, a partir dos sentidos elaborados para os processos de humanização no atendimento à saúde, que se constituem no cenário formativo de um curso de graduação em Medicina. Buscando investigar o que pensam e como compreendem a humanização na formação do profissional médico, entrevistamos professores de seis disciplinas de Humanização do referido curso. Suas percepções foram analisadas à luz da fenomenologia tomada como epistemologia preocupada com o fluxo do mundo da vida.

A formação profissional no campo da medicina

No Brasil, a formação humanística do estudante de Medicina é determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (Brasil, 2014). Estas preconizam desenvolver habilidades de comunicação, valores éticos e atitudes de sensibilidade e compreensão com o sofrimento alheio, pois se sabe que, na Medicina, relações sem o legítimo interesse e preocupação com o outro comprometem a qualidade da própria realização técnica do ato médico. Dessa forma, o artigo 29, que trata da estrutura do Curso de Graduação, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) preconiza “Incluir dimensões ética e humanísticas, desenvolvendo, no aluno, atitudes e valores orientados para a cidadania ativa multicultural e para os direitos humanos” (Brasil, 2014, p. 12); e nos conteúdos curriculares as diretrizes preveem contemplar a

[...] compreensão e domínio da propedêutica médica: capacidade de realizar história clínica, exame físico, conhecimento fisiopatológico dos sinais e sintomas, capacidade reflexiva e compreensão ética, psicológica e humanística da relação médico-pessoa sob cuidado. (Brasil, 2014, p. 10).

Os artigos 3 e 6 das DCNs ressaltam a importância de o humanismo estar relacionado à formação do profissional Médico:

Art. 3º O graduado em Medicina terá formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, nos âmbitos individual e coletivo, com responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano e tendo como transversalidade em sua prática, sempre, a determinação social do processo de saúde e doença. (Brasil, 2014, p. 1,).

[...]

Art. 6º Na Gestão em Saúde, a Graduação em Medicina visa à formação do médico capaz de compreender os princípios, diretrizes e políticas do sistema de saúde, e participar de ações de gerenciamento e administração para promover o bem-estar da comunidade, por meio das seguintes dimensões:

- Participação social e articulada nos campos de ensino e aprendizagem das redes de atenção à saúde, colaborando para promover a integração de ações e serviços de saúde, provendo atenção contínua, integral, de qualidade, boa prática clínica e responsável, incrementando o sistema de acesso, com equidade, efetividade e eficiência, pautando-se em princípios humanísticos, éticos, sanitários e da economia na saúde. (Brasil, 2014, p. 3,).

Há na Medicina uma fragmentação do corpo humano, consequência também da evolução tecnológica no campo médico que contribuiu para um cenário de hiperespecialização. O ser humano é, nessa perspectiva tecnocrática, na Medicina contemporânea e, portanto, nos

cursos de Medicina, como um ser composto de várias engrenagens que se complementam e que precisam ser tratadas separadamente (Silva; Muhl; Moliani, 2015). Isso pode ser observado no fato de que, atualmente, o Conselho Federal de Medicina (CFM) reconhece cinquenta e cinco especialidades médicas, dentre elas pediatria, geriatria, homeopatia, psiquiatria, neurologia, neurocirurgia, nutrologia, urologia, infectologia, cirurgia de mão, cirurgia de cabeça e pescoço etc. (Conselho Federal de Medicina, [2018]).

As DCNs vigentes orientam para o desenvolvimento de competências centradas no estudante, que o torne capaz de pensar criticamente, de analisar e buscar soluções para problemas da sociedade de forma a adquirir cada vez mais autonomia, o que é bastante questionável num currículo com metodologia tradicional de ensino. Quanto a este aspecto, há uma tendência nas universidades e faculdades de medicina à utilização de metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), originada do inglês *Problem-based Learning* (PBL). Esta metodologia tem se destacado entre as principais alternativas pedagógicas propostas para atender necessidades de uma nova formação para o profissional médico em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) incluindo a que foi cenário para a presente investigação.

No ensejo de problematizar uma formação humanística, tomamos o conceito de “humanização” conforme Deslandes (2006), ou seja, uma formação humanista na perspectiva de considerar prioritariamente a necessidade de ver o paciente como uma pessoa em sua totalidade, que não pode ser reduzida a patologias, reconhecendo que diagnóstico e tratamento de um paciente inclui a compreensão de suas necessidades subjetivas. É necessário, para confrontar a formação baseada no paradigma da doença, articular conteúdos da clínica médica com os das ciências humanas, fazendo com que os espaços de formação possibilitem o compartilhamento de saberes entre serviços e instituição formadora (Barbosa et al., 2013, p. 67). Uma formação humanista precisa desenvolver esta amplitude de olhar. Mas como fazer isto no dia a dia?

A partir da PNH, as políticas de saúde passaram a apontar caminhos para a valorização da dimensão subjetiva e social em todas as práticas de atenção e gestão, fortalecendo compromissos e responsabilidades, incentivando o trabalho em equipe, estimulando a transdisciplinaridade e a grupalidade, utilização da informação, comunicação, educação permanente e dos espaços da gestão, na construção de autonomia e protagonismo na promoção do cuidado (pessoal e institucional) ao cuidador (Rios, 2009).

Esses aspectos demandaram modificações nas diretrizes curriculares dos cursos de saúde, na intenção de trazer para a formação os valores e atitudes que evidenciem uma atuação mais humanizada na produção de saúde. Rios e Sirino (2010) comentam que, apesar do reconhecimento da necessidade de fundamentação prática e teórica nos saberes humanísticos para que a integralidade do cuidado seja efetiva, as humanidades são muitas vezes desconsideradas do repertório epistêmico da Medicina.

É factualmente perceptível que a formação atual do médico ainda tem um predomínio do modelo biomédico, apoiado na tecnologia para análise diagnóstica. Nesse modelo, encontramos uma concepção de saúde atrelada ao cuidado do órgão doente em detrimento de uma abordagem do ser humano integral em sua singularidade. Gonze e Silva (2011) discutiram as implicações que essa concepção traz à formação médica, por fomentar uma assistência tecnicista e fragmentada, o que é alvo de críticas oriundas do campo da Saúde Coletiva. Importa atentar para o modelo Biomédico, ainda predominante na formação dos profissionais de saúde, dificultando a compreensão de um ser integral.

Portanto, existe algo fundamentalmente equivocado na formação dos profissionais de saúde. Tem-se uma formação em saúde em que a prática pedagógica prioriza conhecimentos da genética, anatomofisiologia, patologias diversas, invasores bacteriológicos e virais e suas consequências etc., em detrimento dos conhecimentos sobre a subjetividade e as relações humanas. Há uma cultura profissional que considera a saúde, em particular a Medicina, como a ciência das doenças e não como a arte de curar, dentro da singularidade de cada ser humano. Isto parte de uma concepção equivocada acerca de um profissional de saúde. Nessa direção de pensamento, Jonas (2013) afirma que a ciência médica, enquanto ciência geral, tanto do corpo saudável quanto do corpo enfermo, e que quer ajudar o médico em seu poder curativo, não é livre de fins nem de valores. Assim, a arte médica está sustentada por uma ciência investigadora que lhe serve de fundamento, portanto,

A arte prática não é simplesmente a aplicação desses princípios teóricos, quer dizer, uma aplicação inequívoca de um conhecimento inequívoco sobre um material inequívoco com um fim inequívoco, assim como o engenheiro mecânico pode aplicar a ciência da mecânica, por assim dizer, mecanicamente, a sua própria tarefa (Jonas, 2013, p. 157).

Certamente há modos diferentes das artes de lidar com os seus objetos, a exemplo da arquitetura que tem como objetivo imediato a construção e como fim, a habitação. Jonas (2013)

justifica que, no caso da arte médica, o profissional médico lida com cada caso em particular, detém a sua atenção ao individual em toda sua singularidade e complexidade. Deixa claro que isso é “algo que nenhum inventário analítico pode exaurir, e já no primeiro passo, no diagnóstico como subsunção do particular no geral, é preciso um tipo de conhecimento completamente distinto do teórico”. (Jonas, 2013, p. 157).

Nesse entendimento, ressaltam Amorim e Araújo (2013), a crítica ao modelo da racionalidade técnica não significa abandonar a parte técnica desta formação que, por séculos, acrescenta saberes na formação médica tecno-científica. Contudo, ela não dá conta da complexidade da saúde humana, que necessita de equilíbrio entre as condições orgânicas e emocionais, econômicas e sociais, individuais e coletivas. Dessa perspectiva, a solidão e a desesperança atacam o organismo tanto quanto os vírus e as bactérias!

Reconhece-se que houve um grande avanço tecnológico na área da saúde no decorrer do século XX, provocando, como consequência, transformações no perfil de atuação do médico, que foi se tornando, cada vez mais, um especialista, profundo conhecedor de exames complexos e especializados, capaz de emitir diagnósticos precisos e de propor tratamentos eficazes (Alves *et al.*, 2009). Mas, observamos que essa tecnologia médica indica uma concepção do profissional de medicina que menospreza a leitura do ser humano como um todo e foca em membros, órgãos, sistemas, etc., de forma isolada. Aqui, a concepção de humanismo na formação vai sendo substituída por um atendimento que privilegia o aparato tecnológico na detecção das doenças. Sendo assim, mais uma vez, uma medicina da doença, ao invés de uma medicina da saúde.

De outra perspectiva, é importante pensar a formação como uma arte médica, uma arte da cura. Para Jonas (2013, p. 155), a medicina representa uma ciência e a profissão médica, o exercício de uma arte baseada nela. Ressalta que toda arte tem o seu objetivo, no caso da arte médica há uma peculiaridade bem visível - a arte da cura,

salienta imediatamente, porque o curar não é a produção de uma coisa, mas o restabelecimento de um estado, e o próprio estado, ainda que se aplique arte a ele, não é um estado artificial, mas precisamente o estado natural ou tão próximo a ele quanto possível. De fato, toda a relação da arte médica com seu objeto é única entre as artes (Jonas, 2013, p. 155).

Acreditamos que não se pode mais esperar um bom desempenho técnico-científico de um profissional de saúde sem que ele esteja vinculado à cidadania e à ampla visão da realidade

no contexto em que atuará, o que configura o processo de humanização do profissional. Nossa pesquisa contou com os colaboradores docentes do curso de Medicina de uma IES privada da cidade de Salvador – Bahia. Foram 7 docentes de disciplinas relacionadas à formação humanista e que escolheram os seguintes pseudônimos: Topázio, Rubi, Turmalina, Ágata, Ametista, Safira e Diamante; cinco deles tem formação em Medicina, e dois deles fizeram outras formações em saúde.

O Humanismo na formação profissional do médico

Para uma formação qualificada do profissional de saúde, o enfoque na humanização é imprescindível. Formar sujeitos éticos, humanistas capazes de desenvolver uma sensibilidade humanista na sua prática profissional é uma necessidade do contexto contemporâneo em que a humanidade ressenete de tantas questões que afetam não apenas o corpo, mas o ser humano em sua integralidade. Nesse sentido, as DCNs para o curso de Medicina dão um passo à frente e preconizam o enfoque na Humanização durante a formação em nível de graduação. Cada curso formador escolhe como inserir a Humanização na matriz curricular, seja por meio de projetos, seja transversalmente como tópicos em componentes curriculares diversos, seja com um ou mais componentes curriculares específicos. Trazendo sua concepção de humanização, Turmalina ressalta a individualidade de cada paciente, quando diz

Paciente é uma pessoa, paciente não é um doente nem é uma doença, eu percebo isso [...]. Então, isso é [...] a dimensão psicológica do adoecimento aparece como a coisa mais importante que é você poder compreender o ser humano que adoce do ponto de vista da subjetividade dele, dos medos dos desejos das expectativas das inseguranças das incertezas [...] compreender como é a subjetividade do ser humano, então, assim quando você adoce, quais são os sentimentos, quais são os seus anseios, as suas dificuldades e que você precisa relatar, e a gente não vai quantificar é uma outra dimensão (TURMALINA)

Numa formação tradicional, fragmentada e não humanista, o enfoque privilegia a terapêutica específica adequada para afastar os sintomas estudados cientificamente e detectados com o auxílio de diversos aparelhos, em detrimento dos aspectos subjetivos que, não raras vezes, contribuíram significativamente para o estado de doença ou o seu agravamento. Uma Medicina focada nas consequências e não nas causas, focada no tratamento e não na

prevenção. Essa maneira de exercer uma Medicina da doença colocou o hospital no centro da atividade médica (Junges *et al.*, 2012).

O distanciamento de uma visão integrada do ser humano veio a partir da reforma do ensino médico. A partir desse evento, as escolas médicas foram adaptadas a um modelo de ensino que negligencia a humanização. Os profissionais que hoje se encontram exercendo a Medicina e/ou exercendo a profissão de professor para a formação do médico, que passaram pelo ensino tradicional, experienciaram em seu processo formativo a marca de um currículo biologicista e essencialmente hospitalocêntrico. Esse pensamento parte de um modelo proposto por um pesquisador social e educador norte-americano de origem judia chamado Abraham Flexner. O modelo biologicista flexneriano (MBF) foi fruto de uma pesquisa encomendada pela *Rockefeller Foundation*, que em 2010 comemorou seu centenário.

O relatório em questão desencadeou profunda reforma no ensino médico na América do Norte que, estendendo-se a outros campos de conhecimento, consolidou a arquitetura curricular que hoje predomina na rede universitária dos países industrializados. (Almeida Filho, 2010, p. 1).

Em alguns países norte-americanos, o centenário da reforma universitária na área da saúde foi comemorado pelos critérios de cientificidade e institucionalidade para regulação da formação acadêmica e profissional no campo da saúde. “No Brasil, nem de longe se constata entusiasmo ou mesmo respeito perante esse marco histórico centenário.” (Almeida Filho, 2010, p. 2).

Pesquisadores brasileiros, a exemplo de Almeida Filho (2010), descrevem a reforma desencadeada a partir do Relatório Flexner como desastrosa para o ensino e, conseqüentemente, para a produção da formação para a área da saúde. Na contemporaneidade temos muitos avanços, porém a análise do documento, do ponto de vista conceitual, apresenta uma visão exclusivamente biologicista da doença, invisibilizando a determinação social da saúde. Do ponto de vista pedagógico, o documento é considerado massificador, passivo, hospitalocêntrico, individualista e tendente à superespecialização. Neste relatório, a profissão médica parte de uma formação laboratorial no ciclo básico e formação clínica em hospitais, bem como do estímulo à disciplinaridade, que é uma abordagem reducionista do conhecimento.

Do ponto de vista da prática de saúde, dele resulta uma educação superior elitizada, que subordina o ensino à pesquisa, fomenta a mercantilização da Medicina, a privatização da atenção em saúde e o controle social da prática pelas corporações profissionais. Buscando

ultrapassar esta noção fragmentada de entendimento do cuidado com a saúde humana, surge a necessidade de desenvolver uma visão holística do homem, em que os aspectos psicológicos e sociais, intrinsecamente vinculados aos aspectos biológicos, possam ampliar a capacidade de aprender.

Na contemporaneidade, o modelo biopsicossocial é bastante utilizado nas reflexões e implementações de currículos para a área de saúde, sobretudo do curso de Medicina. Ele compreende a necessidade de olhar o ser humano de forma mais ampla. Considera que a saúde do ser humano é resultado da interação entre a mente e o corpo. Esse modelo envolve o conhecimento de diversos componentes curriculares, principalmente aqueles que possuem um enfoque biológico, psicológico e social. Quanto aos componentes biológicos, o modelo biopsicossocial parte da estrutura genética que o indivíduo traz e a expressão desses genes ao longo da vida, respeitando as etapas do desenvolvimento, como é o caso de algumas especialidades médicas. Quanto aos componentes psicológicos, busca considerar potenciais causas psicológicas para o surgimento das doenças, como as perturbações emocionais geradoras dos muitos transtornos. No que se refere aos componentes sociais, considera os diferentes fatores sociais, situação socioeconômica e cultural, que influenciam na saúde dos indivíduos.

Para incorporar um modelo biopsicossocial ao fazer pedagógico, na formação dos profissionais, é necessário ressaltar as subjetividades dos professores, colocando atenção aos fluxos de produção de sentidos que fundamentam sentimentos, emoções e valores. Manen (1998), fenomenólogo da educação, pontua alguns valores dos mestres eficazes que norteariam nossas categorizações a partir do discurso do professor, são eles: uma mente aberta, flexibilidade e paciência, dedicação, atitude positiva e altas expectativas. As perspectivas formativas opostas explicitam um campo de forças em disputa pelos sentidos das condições de saúde individual e coletiva, cada uma delas traz propostas de formação profissional convergentes com tais concepções. Dessa perspectiva é que a ação pedagógica dos docentes formadores ganha um valor fundamental nesse campo de forças. Soares, Fornari e Machado (2017) ressaltam a importância do desenvolvimento da competência comunicativa e relacional no campo da docência universitária, competências profissionais para além da técnica e procedimentos específicos das diversas áreas.

CAMINHO METODOLÓGICO

Considerando o interesse por compreender a natureza relacional entre a ação pedagógica e as concepções dos professores sobre os movimentos de humanização na graduação em saúde, utilizamos como estratégias de produção dos dados entrevista semiestruturada com professores das disciplinas “Humanismo, Epistemologia, Psicologia e Ética Médica”, do curso de Medicina de uma IES privada da cidade de Salvador – Bahia. A episteme fenomenológica de base qualitativa, voltada para a apreensão dos sentidos e significados assumidos pelos participantes sobre os fenômenos em estudo, orientou a produção dos dados. Utilizamos o método fenomenológico para análise, uma vez que ele nos convida a compreender a consciência e sua intencionalidade como um fluxo de sentidos produzidos na e pela experiência.

A IES pesquisada tem na sua matriz vigente nos seis primeiros semestres, disciplinas envolvendo diretamente a Humanização, que foi denominada: “Humanismo, Epistemologia, Psicologia e Ética Médica”. Os professores destas disciplinas transitam entre os semestres, e os planos de disciplinas trazem assuntos que versam sobre todos os tópicos da sua nomenclatura. Todos os entrevistados, portanto, estão familiarizados e envolvidos com os assuntos ali propostos, embora aprofundem, em sala de aula, temas que priorizam, dentro do elenco de possibilidades. As disciplinas de Humanismo (como são chamadas pelos professores) interagem semestralmente com as demais disciplinas, no método PBL (aprendizado baseado em problemas) que essencialmente altera o papel do professor no processo de aprendizagem, trazendo o estudante para o centro do processo. Esse é um método que propõe a realização de atividades guiadas a partir de um problema elaborado e apresentado pelos professores, semanalmente, envolvendo todas as disciplinas e respectivos conteúdos, como prevê o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Na pesquisa, particularizamos a investigação com os professores específicos das disciplinas de Humanismo, embora eles ministrem outras disciplinas ao longo do curso e, alguns deles atuem como preceptores no internato, na etapa final da formação.

O tratamento dos dados foi inspirado na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) a partir dos dados produzidos nas entrevistas. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Os dados das entrevistas foram analisados com o intuito de propiciar o agrupamento dos dados que possuam conteúdos semelhantes.

Para tanto, primeiro foi necessária uma leitura e releitura das transcrições, bem como escutar algumas vezes as gravações das entrevistas para compreensão dos sentidos e significados sinalizados nos dados e possibilitar uma interpretação dos dados que traduzisse as representações dos professores entrevistados. A sessão seguinte será o espaço da manifestação de como esses docentes traduzem o currículo em suas práticas, a partir da sua percepção de formação humanista.

O CURRÍCULO E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA FORMAÇÃO HUMANISTA

O currículo para a formação do profissional de saúde em nível superior não pode prescindir da aquisição de competências e habilidades técnicas e procedimentais, mas também da construção de uma percepção de pessoa e de saúde que perpassa o currículo formal e informal, portanto, a formação possui dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas. A questão fundamental é que a perspectiva tecnocrática e mecanicista desconsidera a dimensão ontológica e centra sua visão de homem nas perspectivas epistemológicas e metodológicas. Um currículo alinhado com essa dimensão não prepara para assumir o cuidar do outro em uma perspectiva humanista. Na contemporaneidade, a formação do profissional médico deve estar mobilizada pelos princípios fundantes do Sistema Único de Saúde, do qual a humanização é parte integrante e fundamental. Os princípios trazidos como componentes e conteúdos de humanismo estão em todas as instâncias, tanto nas normas específicas das diretrizes curriculares nacionais que regem cada profissão específica, como nas normas dos conselhos de classe que acompanham o exercício profissional. Estes princípios devem estar nas percepções dos professores quando da formação dos profissionais médicos.

O Humanismo como componente curricular na formação profissional do

Nas disciplinas com maior potencial para discussões sobre as subjetividades, como é o caso da disciplina de Humanismo, os sentidos e as percepções acerca da vida e do viver são instigados. Todos os professores entrevistados relatam que convidam os estudantes a fazer reflexões a partir dos seus próprios valores e atitudes, pois ao conhecerem sobre as coisas conhecem também sobre si mesmos. É tarefa do professor que faz a abertura e fechamento dos casos clínicos semanais problematizar as relações entre os profissionais de saúde e os pacientes estudados naquela semana. Os professores das disciplinas de Humanismo vêm se

revezando semestralmente entre os seis componentes de humanismo que compõem a matriz curricular.

Com professores naturalmente ligados ao tema do Humanismo na formação profissional do médico, as entrevistas configuraram momentos de ressignificação das experiências, principalmente para este componente específico. Professores trazem pequenos fragmentos de sua história formativa, experiências ainda vivas do tempo que cursaram a universidade, bem como as percepções acerca da sua atuação docente e o que pensam de como conseguem envolver os estudantes nas reflexões sobre a temática. E, certamente muito destas percepções contribuem para configurar práticas pedagógicas, já que não tiveram formação pedagógica. Os professores trouxeram, nas entrevistas, a relação entre sua concepção quanto ao Humanismo e a proposta do componente curricular. A maioria dos entrevistados relata grande necessidade de inserção do humanismo na formação médica, buscando ultrapassar limites impostos pela nossa sociedade contemporânea, fruto do esgotamento excessivo, focado na dimensão cognitiva, na quantidade de informações, gerando a “Sociedade do Cansaço”; onde presenciamos um desempenho que leva a um infarto na alma (Han, 2017).

Na disciplina de humanismo e na disciplina de saúde coletiva, a gente tenta trazer para o aluno, tanto na nossa ação junto a eles quanto no que eles deverão repassar na conduta junto ao paciente, essa necessidade de tratar o sujeito em sua integralidade e, também na sua percepção das suas diferenças, das suas necessidades, o que são específicas de cada um. Eu acho que, quando a gente pensa no conceito de humanização pelo senso comum, que é aquele senso de humanização, é tratar bem, é tratar com humanidade. (RUBI)

A fala de Rubi retrata também a sua percepção quanto à necessidade de o professor, com sua própria prática, ser exemplo, indicando que há uma interdependência quanto a ser humanizado e levar as atitudes e valores para o ato pedagógico. O professor também resgata o princípio da integralidade do SUS e a importância de agir com o que chama de ‘senso de humanidade’. Essa fala permite retomar o conceito de humanização, trazido por Minayo (2006, p. 26): “Humanização do setor saúde significa um movimento instituinte do cuidado e da valorização da intersubjetividade nas relações”, o que está previsto nas ementas das disciplinas. Um dos entrevistados, no entanto, destoou dos demais quando declarou que não utiliza a ementa e todo o direcionamento da disciplina de Humanismo por não concordar com o uso do termo Humanização. Ele traz para o espaço e tempo do componente curricular, assuntos que considera mais pertinentes para a formação dos estudantes. Este professor relata que a

concepção de Humanização, proveniente da PNH tomou um rumo contrário ao que se espera de uma formação de um bom profissional médico, visto que essa política, tem servido para encobrir o fato de o poder público não cumprir com suas obrigações, e colocar a “culpa” das mazelas da saúde nas mãos dos médicos. Este professor entende que Humanizar o profissional na formação é trazer as bases de uma boa relação médico-paciente; para ele, quando isto é bem ensinado, a medicina vai cumprir o seu papel, inclusive porque “o médico já é um profissional, por sua própria formação, um profissional humanizado” (SAFIRA).

Para a maioria dos entrevistados, o interesse pelo tema do humanismo nasceu através de relações pedagógicas diversas, mas sempre começa na escolha da área de saúde, cujo centro é o cuidar de pessoas. Todos entrevistados relataram que sua graduação seguiu uma lógica tecnicista e biologista, em detrimento das questões subjetivas que envolvem o adoecer e o curar(-se), porém afirmam sua ligação com temas que envolvem as subjetividades e os valores, como uma busca individual e, algumas vezes solitária. A aproximação e a afinidade que construíram ao longo da vida profissional com o tema humanismo têm relação direta com o fato de terem assumido o componente curricular de Humanismo na formação em Medicina. Rubi relata

[...] minha construção foi completamente biologista, a minha perspectiva era de especialização, de pensar na clínica privada. As problematizações nas disciplinas de humanização me fizeram ressignificar essa perspectiva e me aproximar de uma visão mais holística e integral do ser humano. (RUBI)

Um dos professores entrevistados teve o componente de Humanismo em sua graduação. Esse professor evidenciou que ampliou sua percepção quanto ao humanismo nas situações em que presenciou tratamento desumano aos pacientes, principalmente nos hospitais públicos. Em suas afirmações, quando descreve exemplos que ocorreram em sua formação profissional, lembra de condutas não humanizadas. Ele diz:

O que mais me levou a pensar a questão do humanismo eram as condutas erradas, não vou dizer erradas, as condutas não humanizadas. Então, quando eu via, por exemplo, sem falar mal da especialidade, mas em ginecologia, obstetrícia [...] que é uma coisa bem delicada, poxa, a mulher tá dando à luz, esperou nove meses para isso e tal [...] então é um momento bem delicado. E eu vi vários momentos assim[...] os obstetras sendo ignorantes, rudes [...] falando alto [...] enfim, conduta inadequada mesmo. (TOPÁZIO)

Essa postura não é classificada pelo professor de Humanismo como uma atitude “errada”, um procedimento tecnicamente incorreto, mas como uma postura desumana, que é

interpretada como apenas “não humanizada”, inadequada, revelando expressões da crise ética que vivemos na contemporaneidade, em que a ontologia da técnica é hegemônica. O humanismo é, portanto, significado como algo acessório, como um traço diferencial do profissional, mas não imprescindível para a sua atuação, uma vez que a profissionalidade é reduzida à dimensão técnica e cognitiva.

Rubi e Ágata referem-se ao humanismo como imprescindível na formação do médico, afirmam que já entraram na universidade buscando aprender a cuidar com humanização. Para Rubi as experiências extras sala de aula contribuíram positivamente para sua formação, demarcando no seu desenvolvimento profissional a importância de tratar os pacientes de forma humanizada.

Ela [a graduação] contribuiu, mas para o que estava extra sala... se eu ficasse restrita ao que a sala propunha, o que estava escrito ali no currículo acadêmico, eu teria uma formação biomédica centrada na doença. Só que, ao mesmo tempo, essa grande universidade abre outras frentes para quem deseja se inserir em outros lugares. Inclusive eu fiz parte do Alfabetização Solidária na faculdade, eu dava aula no Complexo da Maré à noite porque eu sentia que precisava devolver às pessoas aquilo que eu recebia numa universidade pública. Eu recebi muito lá, e o mínimo que eu podia fazer era dar um retorno social, isso, que já tinha essa perspectiva na época da faculdade, e isso também foi a experiência que modificou muito [...] que me fez ver o sofrimento do outro para além da doença, e ver que não é só um doente. Mas quando eu dava aula à noite para jovens e adultos de alfabetização, eu ouvi as histórias por trás daquelas pessoas ali, foi uma época de muito crescimento. (RUBI)

Ágata teve interesse por disciplinas mais subjetivas, como Saúde Coletiva, condizente com a realidade social da saúde pública brasileira,

No primeiro semestre na universidade tinham essa abordagem [do humanismo], que era dada pelo grupo da Medicina preventiva, hoje é saúde coletiva, embora exista no curso médico essa disciplina, Medicina preventiva e social. Muito delas se entrecruzam, mas existia uma disciplina chamada Saúde Comunitária que abordava as questões sociais dos pacientes, mas também essa questão individual. E aí vai da sensibilidade dos professores, isso era no primeiro semestre, eu fui um dos que, até por conta dessa formação, me interessei muito pela disciplina Saúde Comunitária. (ÁGATA)

Para Rubi, essa experiência a modificou bastante, percebeu o sofrimento do outro para além da doença e entendeu que não é apenas um doente. Ágata atribui o seu interesse pela disciplina e o desejo de uma formação mais humanizada à sensibilidade dos professores. As experiências vivenciadas por estes professores, quando estudantes, foram estruturantes para a sua formação profissional possibilitando, assim desenvolver uma sensibilidade pedagógica.

Nessa direção de entendimento Manen (1998) argumenta que experiências pedagógicas e momentos pedagógicos vividos em nosso percurso de vida podem estimular nossa reflexão pedagógica de forma a reproduzir ou reelaborar práticas pedagógicas irrefletidas. Dito de outro modo, as ações pedagógicas vivenciadas, passivas ou ativas, nos exigem a capacidade de avaliar para tomarmos decisões no fluxo dos acontecimentos, do vivido, e, nessa dinâmica, a memória de experiências já vividas e o sentido que atribuímos a elas se constituem em forças hermenêuticas importantes. Na interpretação de Manen, o fazer pedagógico transita entre regiões de ordem e a desordem e, “*Cuando viajamos a lo largo y ancho de estas regiones, encontramos e internalizamos diferentes perspectivas, normas, verdades, expectativas, reglas y principios.*” (Manen, 1998, p. 77).

Sendo assim, é preciso perceber que as relações pedagógicas nascem em contextos relacionais, inserindo-se no que a fenomenologia define como intencionalidade da consciência como a priori das correlações, e que as itinerâncias formativas orientam sobremaneira a ação pedagógica do futuro profissional, caso assuma o ensino de suas habilidades e/ou conhecimentos na universidade. Manen (1998) propõe um plano de imanência para a pedagogia que se configura como “sensibilidade pedagógica”, qualidades essenciais do professor para uma boa relação pedagógica: vocação, intuição moral, franqueza autocrítica, paixão por conhecer e aprender os mistérios do mundo para ensinar crianças (já que ele partiu do universo da educação infantil). Contudo, percebemos que as qualidades se aplicam a todos os professores, independentemente do nível de atuação. As percepções e representações dos professores quanto ao conceito e sentido da humanização compõe um plano de imanência presente na configuração pedagógica de cada um deles. Quando o ser professor reflete acerca da proximidade ou distância entre os seus conceitos e seus atos pedagógicos, se desvenda um caminho e, assim, uma possibilidade de um fazer uma formação mais humanizada.

Percepção dos professores acerca da formação humanista do profissional médico

A problematização sobre o que é o humano, bem como os processos de sua produção, articula concepções ontológicas e epistemológicas desenvolvidas ao longo da produção de sentidos do que seja o humanismo. Diversas reflexões sobre o que dá especificidade ao domínio humano do “ser” se manifestam na religião, na filosofia, na cultura popular e na ciência. Dessa

forma, a história do humanismo não se configura como um movimento linear e progressivo, uma vez que o que é, e o como tornar-se humano, é um complexo campo de disputa com suas linhas de força. Elas manifestam-se na formação dos profissionais de saúde que trabalharão especifica e diretamente com o cuidado de outros seres humanos. Os resultados da pesquisa trouxeram os sentidos que os professores do componente curricular “Humanismo, Epistemologia, Psicologia e Ética Médica” do curso de Medicina elaboram, para a humanização como fundamento formativo. Esta disciplina compõe a matriz curricular, e é obrigatória para o estudante do primeiro ao sexto semestre da graduação.

Para além dos documentos, DCNs, PPC, bem como dos planos de ensino, a construção de um componente curricular como o Humanismo é relativa às subjetividades dos professores e estudantes, reveladas nas relações pedagógicas. No caso do Humanismo, essas relações evidenciam que o ensino das humanidades médicas não depende do estudo dos documentos específicos, mas da concepção dos professores acerca do Humanismo, bem como de sua inclinação e compromisso quanto aos temas subjetivos da formação. A maioria dos entrevistados revela que estes temas são sempre menos valorizados quando comparados à dedicação ao estudo das especialidades médicas, como indicado por Topázio: “os alunos preferem estudar as outras matérias, que são mais puxadas quanto aos conteúdos, eles se envolvem mais com elas, por causa da exigência das notas”. Todos os entrevistados trazem a empatia e o afeto como horizontes de produção de sentido para o profissional humanista. A fala de Topázio revela esta concepção quando diz:

Eu acredito principalmente na questão da empatia e da sensibilidade. Tem alunos que infelizmente não as têm. A criação não fortaleceu esta sensibilidade! Eles não praticaram muito, alunos que têm o afeto talvez um pouco mais distanciado. Mas o objetivo é tentar trazer eles mais para o convívio, tentar mostrar para eles como as outras pessoas se sentem (TOPÁZIO).

Nesse relato, o professor demonstra acreditar que a empatia é um valor a ser construído, se o estudante não a possui, fruto de sua educação. Os processos formativos que se efetuam nos processos de subjetivação objetivados na matriz curricular do curso superior deverão ser capazes de ajudar a desenvolvê-la. Passa a compor o currículo vivido a formação para a sensibilidade paralelamente à formação técnica. Nessa narrativa se manifesta a ideia de que o professor acredita que o convívio com os pacientes, mediado por uma orientação docente sensível, será capaz de despertar valores e mudar atitudes e, assim, contribuir na humanização

do profissional. Questionamos a força e potência do convívio com pacientes, quando não é fomentado a problematização quanto às subjetividades, acerca do que foi experimentado, dos valores que estão envolvidos nas tomadas de decisão. Os professores relatam que humanizam mostrando o que pensam, revelando suas percepções sobre humanização através das aulas discursivas e demonstrações em sala. Também ressaltam que um profissional médico humanista se define pela capacidade de acolher o paciente, respeitando suas individualidades, enxergando o ser humano para além da doença. O relato de Ágata revela o que eles dizem sobre o professor humanista quando traz que ser humanista é “ter mais habilidades no trato com o paciente, e o segundo é ter um caráter mais humanista de cuidado, ver mais o doente em detrimento da doença”. (ÁGATA). Rubi e Turmalina vão além, traçando detalhes quanto à autonomia necessária ao paciente, seja qual for seu estado de saúde.

[...] esse entendimento de que dar nome ao sujeito, dar autonomia pro sujeito pensar nas suas necessidades é uma forma de trabalhar com humanização, essa é uma percepção que eu tenho que de alguma forma é contaminada pelo meu conhecimento na saúde coletiva. (RUBI)

A humanização vai além do cuidado do tratar bem o sujeito, ela vai lidar com autonomia dessas pessoas também, e entender que essas pessoas precisam ser nomeadas, que eles não são simplesmente, no caso, áreas do SUS. (TURMALINA)

O profissional humanista para os entrevistados, portanto, é um profissional que tem empatia, que vê o paciente como um sujeito singular. Porém, os desafios precisam ser enfrentados no processo formativo desses profissionais de saúde, e vão desde o conhecimento, a compreensão e a aceitação dos princípios propostos pelas políticas públicas de saúde até a ressignificação das práticas de saúde envolvendo a prevenção e/ou tratamento de doenças, que foram aprendidas na formação profissional dos professores. Esses desafios, de natureza cognitiva, ética e socioafetiva, precisam ser motivo de reflexões, discussões e direcionamentos durante a formação profissional.

Esses desafios, de natureza cognitiva, ética e socioafetiva, precisam ser motivo de reflexões, discussões e direcionamentos durante a formação profissional e compõem ativamente o currículo enquanto documento de formação de subjetividades e identidades profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as relações pedagógicas através das narrativas docentes é essencial para identificar como estão sendo pensadas e construídas as mudanças de atitudes e valores na formação em Medicina. Percebemos que, no cenário em que se desenvolveu a presente investigação, a humanização parte de um movimento individual dos professores e se encontra com muitos outros movimentos individuais dos estudantes, formando um coletivo de grande potência transformadora para cada um deles, que se faz na interação, em sala de aula, nos ambulatórios e em todo o contexto da formação, mas ainda não se constituiu em uma linha de força curricular institucional.

Sustentamos que viver o humanismo na formação é fomentar as reflexões a partir das experiências vividas por cada estudante, seja a partir das experiências com os pacientes, bem como com experiências vividas em simulações e metodologias ativas em sala de aula, ou quaisquer outros recursos capazes de fomentar reflexões, nas quais estudantes e professores perscrutam suas próprias representações e percepções sobre o viver, preocupam-se com a construção da ética, do respeito e da solidariedade, que resultam em Humanização na produção de saúde, processo que deve ser experimentado em todos os momentos pedagógicos. A nossa pesquisa deixou claro a importância de cada componente curricular instigar os estudantes a sugerir temas de seu interesse, o que pode contribuir para engajá-los em movimentos de humanização. Igualmente interessante é a possibilidade de o componente Humanismo interagir com mais intensidade com a parte da prática clínica, visto que as discussões serão voltadas a algo experimentado pelos estudantes, o que torna mais potente os processos de ensino e aprendizagem em sala. O estudo foi importante para compreendermos que na formação acadêmica o estudante constrói um jeito de ser médico, como fruto das reflexões das teorias e procedimentos, práticas clínicas em contato com os pacientes, nas relações com os colegas, mas, sobretudo, a partir das relações que estabelecem com seus professores, que são exemplos a serem lembrados, seguidos e ressignificados. Estes professores também estão construindo e alimentando um jeito de ser professor provocados pelos estudantes. No final de cada semestre da graduação, esse terá sido, certamente, um caminho de produção de subjetividades para todos.

Compreender os sentidos que os professores de Humanismo do curso de Medicina elaboram para a humanização como fundamento formativo do profissional médico foi o objetivo

planejado e alcançado. Ficou claro que o interesse e envolvimento do professor é relativo ao seu interesse em lidar com a subjetividade da atuação do médico, na prática clínica, bem como no aprender sobre a relação médico-paciente. Isso foi perceptível e inquietante ao verificarmos que há um menor interesse dos estudantes pelo componente humanismo, frente aos demais componentes curriculares. Justifica então o fato de os componentes de humanismo “disputarem” a atenção dos estudantes com os demais componentes curriculares, bem mais conteudistas. Dessa forma, a humanização conta com a relativização do envolvimento dos estudantes com a proposta e a atuação dos professores neste enfrentamento. Os professores criam movimentos capazes de envolver e apresentar novas formas de caminhar, logo, é importante preservar as intenções iniciais do estudante de Medicina, para que não sejam sufocadas por uma prática com ênfase na doença física e/ou psíquica. Ele precisa aprender a olhar, a acolher, a dialogar, pois é a partir da exploração dos sinais que se chega ao diagnóstico, o passo inicial para a produção de saúde. Percebemos que quando houver uma compreensão maior da importância da formação de um profissional médico humanizado e isso ficar incorporado de fato aos currículos dos cursos de saúde, ao planejamento e às ações pedagógicas dos profissionais envolvidos na formação dos sujeitos, haverá uma formação potente em direção à humanização. Acreditamos que inevitavelmente ocorrerá uma grande transformação do processo de produção de saúde, embora saibamos que tudo que se aprende pode ser ressignificado ao longo das experiências, ganhar novos sentidos, ser reelaborado, alterando o poder de afetar as ações.

Destacamos que a pesquisa foi realizada por acreditarmos que é possível uma formação mais humanizada na área de saúde, que haja uma relação pedagógica melhor entre o professor e o estudante. Na expectativa de que quando se conseguir desenvolver melhor o ensino do Humanismo, compreendamos a importância de mobilizar valores e fomentar atitudes de maior empatia, respeito e solidariedade, e assim construir a humanização da relação médico-paciente, começando pela Humanização na relação professor-estudante. Concluímos, portanto, que os professores compreendem o sentido dos movimentos de humanização e percebem como a inserção do humanismo na formação médica é importante, mas estamos, enquanto área de saúde, apenas no início da inserção do humanismo no fazer profissional do médico. A formação do profissional médico ainda carece de movimentos de humanização. A

formação representa uma esperança de potencializar os anseios de todos quanto à formação de um profissional humanizado, e, portanto, quanto à produção de saúde com atenção e gestão humanizadas

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Reconhecer Flexner: inquérito sobre produção de mitos na educação médica no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 12, p. 2234-2249, dez. 2010.

ALVES, Antonia Núbia de Oliveira *et al.* A humanização e a formação médica na perspectiva dos estudantes de medicina da UFRN – Natal-RN – Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n. 4, p. 555-561, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0100-55022009000400006>. Acesso em: jul. 2019.

AMORIM, Karla Patrícia Cardoso; ARAÚJO, Elkanah Marinho de. Formação ética e humana no curso de medicina da UFRN: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 1, p. 138-148, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0100-55022013000100020>. Acesso: jul. 2019.

BARBOSA, Guilherme Correa *et al.* Política Nacional de Humanização e formação dos profissionais de saúde: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 156 66, n. 1, p. 123-127, jan./fev. 2013 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672013000100019>. Acesso em: 10 jul. 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução Nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-11, 23 de junho de 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2019.

COMES, Yamila *et al.* Humanisem en la práctica de médicos cooperantes cubemos en Brasil: narrativas de equipos de atención básica. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 41, n. 2, p. 1-7, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26633/rpsp.2017.130>. Acesso en: 15 jun. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Busca de médicos**. [2018]. Disponível em: https://portal.cfm.org.br/index.php?option=com_medicos. Acesso em: 20 jun. 2018.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Humanização dos cuidados em saúde: conceitos, dilemas e práticas**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira. Análise do discurso oficial sobre a humanização da assistência hospitalar. **Ciências & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 7-14, 2004.

FERREIRA, Laura Ribeiro; ARTMANN, Elizabeth. Discursos sobre humanização: profissionais e usuários em uma instituição complexa de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 5, p. 1437-1450, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018235.14162016>. Acesso em: 20 maio 2019.

FOULCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Renato Machado. 26.ed. São Paulo: Graal, 2013.

GONZE, Gabriela Guerra; SILVA, Girlene Alves da. A integralidade na formação dos profissionais de saúde: tecendo valores. *Physis – Revista de Saúde Coletiva*, v. 21, n. 1, p. 129-146, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312011000100008>. Acesso em: 05 maio 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JONAS, Hans. **Técnica, Medicina e Ética**: sobre a prática do princípio responsabilidade. São Paulo: Paulus, 2013.

JUNGES, José Roque *et al.* O discurso dos profissionais sobre a demanda e a humanização. **Saúde e Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 686-697, 2012.

MANEN, Max Van. **El tacto en la enseñanza**: el significado de la sensibilidad pedagógica. New York: Paidós, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Sobre o humanismo e a humanização. In: DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Humanização dos cuidados em saúde**: conceitos, dilemas e práticas. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 23-30.

RIOS, Isabel Cristina. **Caminhos da humanização na saúde**: prática e reflexão. São Paulo: Áurea, 2009.

RIOS, Isabel Cristina; SIRINO, Caroline Braga. Humanização na formação médica: o olhar dos Estudantes. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 3, p. 401-409, 2010.

SILVA, Lucas Alves; MUHL, Camila; MOLIANI, Maria Marce. Ensino médico e humanização: análise a partir dos currículos de cursos de medicina curriculum. **Psicologia Argumento**, v. 33, n. 80, p. 298-309, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=16151&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 20 maio 2018.

SOARES, Sandra Regina; FORNARI, Liege Sitja; MACHADO, Álvaro Lima. **Desenvolvendo competências na Universidade**: perspectivas e práticas inovadoras na formação de profissionais. Salvador: EDUNEB, 2017. (Série Práxis e Docência Universitária, v. 6).

Recebido em: *Novembro/2023.*

Aprovado em: *Fevereiro/2024.*