



O QUE PODE, AFINAL, O CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO?

Produzir conhecimento e inventar outros mundos

Diego Orgel Dal Bosco Almeida | Cláudia Battestin | Martin Kuhn
(Orgs.)

PPGE

Programa de
Pós-graduação
Stricto Sensu em
Educação


ARGOS
Editora da UnoChapecô



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina



UNO
Universidade Comunitária
da Região de Chapecó



Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Cláudia Battestin

Martin Kuhn

(Orgs.)

O QUE PODE, AFINAL, O
CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO?

Produzir conhecimento e inventar outros mundos



Chapecó, 2024



Presidente

Vincenzo Francesco Mastrogiacomio

Vice-Presidente

Ivonei Barbiero



Reitoria

Reitor: Claudio Alcides Jacoski

Pró-Reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão: Andréa de Almeida Leite Marocco

Pró-Reitor de Infraestrutura e Gestão: José Alexandre De Toni

Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação: Vanessa da Silva Corralo

Q3

O que pode, afinal, o conhecimento em educação? : produzir conhecimento e inventar outros mundos [recurso eletrônico] / Diego Orgel Dal Bosco Almeida, Claudia Battestin, Martin Kuhn (Orgs.). -- Chapecó, SC : Argos, 2024. 326 p.: il. -- (Perspectivas; n. 81)

E-Book

Formato: PDF

Inclui bibliografias

ISBN: 978-85-7897-372-8

1. Professores - formação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Diversidade. 4. Interculturalidade. 5. Educação inclusiva. I. Almeida, Diego Orgel Dal Bosco. II. Battestin, Claudia. III. Kuhn, Martin. IV. Título.

CDD (ed. 23) -- 370.7

Catálogo elaborado pela Bibliotecária Nádia Kunzler CRB 14/1785
Biblioteca Central da Unochapecó



Todos os direitos reservados à Argos Editora da Unochapecó

Servidão Anjo da Guarda, 295-D – Bairro Efápi – Chapecó (SC) – 89809-900 – Caixa Postal 1141
(49) 3321 8218 – argos@unochapeco.edu.br – www.unochapeco.edu.br/argos

Coordenador: Ivo Dickmann

Conselho Editorial

Titulares: Odisséia Aparecida Paludo Fontana (presidente), Cristian Bau Dal Magro (vice-presidente), Andréa de Almeida Leite Marocco, Vanessa da Silva Corralo, Rosane Natalina Meneghetti, Cleunice Zanella, Hilario Junior dos Santos, Rodrigo Barichello, André Luiz Onghero, Marilandi Maria Mascarello Vieira, Diego Orgel Dal Bosco Almeida, Aline Mânica, Andrea Díaz Genis (Uruguai), José Mario Méndez Méndez (Costa Rica) e Suelen Carls (Alemanha).
Suplentes: Márcia Luiza Pit Dal Magro, Cristiani Fontanela, Eliz Paula Manfroi, Marinilse Netto, Liz Girardi Muller.

Sumário

| clique no título para acessar o capítulo |

Prefácio

José Mario Méndez

Apresentação

Martin Kuhn

Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Cláudia Battestin

Narrativas de velhos: concepções de deficiência e suas implicações na in/exclusão escolar

Nara Celiane Britto

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

“Eu já fui invadida o máximo que pude” ou sobre como despetalar uma Rosa: notas sobre a violência de gênero sofrida por uma aluna do Ensino Médio Integrado do IFRN

Maria Carolina Xavier da Costa

Avelino Aldo de Lima Neto

Um currículo democrático como contraponto das ofensivas antigênero: o que pode nos dizer a produção acadêmica recente?

Ana Luíza Markendorf Bergamini

Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Sumário

| clique no título para acessar o capítulo |

Interculturalidade e financeirização da educação: caminhos cruzados

Arlene Renk

Juliano Luiz Fossá

Diálogo sobre criança, infância e corpo: desafios para o processo educativo

Maicon William Paludo

Maiara Olkoski

Martin Kuhn

Conhecimento, currículo e formação em saúde na universidade: reflexões sobre uma experiência de ensino

Sidinei Pithan da Silva

Vânia Lisa Fischer Cossetin

Yoisse Nathaly Velasco Rodríguez

Carlos Alberto Cardoso Dias

Os desafios da educação escolar indígena kaingang

Thalia Stefany Outeiro Campos

Joaquina Jymi Fej da Silva

Getúlio Narsizo

Ana Paula Narsizo

Sumário

| clique no título para acessar o capítulo |

Educação para todos: o desenho universal da aprendizagem como facilitador às práticas pedagógicas

Giseli Blasi Gabardo

Daniela Leal

Desde el pensamiento crítico para una didáctica decolonial

Francisco Gárate Vergara

O respeito às diversidades no ambiente escolar:

Um direito e dever da coletividade

Otoniel Mendes

Dyonathan de Moraes

Kairo Madah da Costa Moraes

Cláudia Battestin

Venezuela: contexto histórico e desafios sociopolíticos dos estudantes migrantes no Brasil

Inês Sabka

Leonel Piovezana

Sumário

| clique no título para acessar o capítulo |

Tecendo novos mundos: a literatura na construção de uma educação emancipatória

Letícia de Arruda Correa

Elizangela Felipi

Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Márcia Luíza Pit Dal Magro

A influência dos Organismos Internacionais na educação e na formação dos professores brasileiros

Damiana Fernandes de Melo

Marilandi Maria Mascarello Vieira

A história de Luta das Mulheres Camponesas que ao lutar por direitos construíram o MMC Brasil

Carmen da Rosa Kilian Munarini

Sobre os autores e as autoras

Créditos

Prefácio

José Mario Méndez¹

Los seres humanos somos creadores de mundos. Que existen muchos mundos de vida es algo evidente: en la cotidianidad podemos reconocer la existencia de personas y comunidades que cultivan diversas formas de comprender la vida, de aprender, de mirar la historia, de convivir, de comer, de esperar, de comunicarse, personas y comunidades que generan sus propias formas de organización, sus maneras de abrirse a los otros mundos. A estos mundos solemos llamarlos culturas. Damos por hecho, entonces, la diversidad de mundos en los que cohabitamos y convivimos, mundos cuyas fronteras deberían ser lugar de encuentro y de mutuo aprendizaje. Esa diversidad de mundos es nuestra mayor riqueza.

Los seres humanos generamos mundos, y a la vez, los mundos nos hacen, nos configuran: nos nutrimos de esos mundos, tomamos de ellos palabras, narrativas, ritmos y tradiciones que conforman nuestras identidades.

Lamentablemente existe también una jerarquización de los mundos, de tal manera que algunos son invisibilizados, o colocados

1 Universidad Nacional (UNA) - Costa Rica.

al margen (en las periferias) o fuera del camino marcado por el modelo civilizatorio dominante. Existen dinámicas sociales y pedagógicas orientadas a la homogenización de los mundos, que universalizan y a veces imponen formas de consumo, estilos de interrelación y de aprendizaje.

A esa invisibilización-jerarquización-homogenización de los mundos diversos y sus saberes, podemos denominarla violencia cultural o ausencia de justicia cultural, la cual está a la raíz de muchas otras formas de violencia: social, lingüística, epistemológica, religiosa.

Desde el modelo civilizatorio dominante, los mundos otros son comprendidos como amenaza obstáculo o problema. Desde la cultura académica dominante, son frecuentemente comprendidos como objetos de estudio.

La interculturalidad nos ofrece otras miradas acerca de la diversidad de los mundos y sus formas de generar conocimientos. La interculturalidad misma es una exigencia que nace de la diversidad de mundos de vida. El ideario zapatista es un elocuente ejemplo del reconocimiento de los muchos mundos llamados a convivir y a dialogar: “El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La Patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la rían, que la amanescan todos” (Ezln: 01/01/1996)².

2 Citado por Ceceña, Ana Esther. 2004. El zapatismo: De la inclusión en la nación al mundo en el que quepan todos los mundos, CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101030030554/15ceceña.pdf>

La interculturalidad crítica nos ayuda a comprender la diversidad no como una amenaza, obstáculo o problema, sino como una oportunidad y como una condición necesaria para el aprendizaje, la amistad y la convivencia. En el mundo académico, el reconocimiento de la legitimidad de los otros mundos implica también el reconocimiento de las muchas culturas del saber y, por eso mismo, de la exigencia de renunciar a la canonización y exaltación del modelo llamado científico.

Algunas condiciones para que desde la interculturalidad podamos reconocer y acoger las muchas culturas del saber son:

- Renunciar a la absolutización del propio mundo de vida, como único camino para la comprensión de la realidad y para la producción de conocimiento.
- Renunciar a hacer de nuestro mundo propio el centro desde el cual los demás mundos son interpretados, comprendidos (estudiados... objetivados)
- Cultivar la práctica del discenimiento para distinguir, en el propio mundo de vida, las tradiciones humanizadoras de aquellas que no lo son.
- Renunciar a la comprensión de la relación del propio mundo con los otros mundos desde la lógica centro-periferia, para pasar a comprender la relación entre mundos desde una lógica que no posee centro ni periferias, sino solo espacios de encuentro.
- Renunciar a considerar nuestras formas de generar conocimiento como las únicas válidas: eso implica aceptar la insuficiencia y corregibilidad de nuestras estrategias de conocimiento.

- Renunciar a considerar lo diverso como necesariamente equivalente a erróneo, malo o inferior.
- Superar la mirada objetivante con respecto a los otros mundos, y sustituirla por actitudes aproximantes (“vecindantes”) de mutuo respeto, reconocimiento y legitimación.
- Tener claridad con respecto al carácter contextual y local de los mundos que habitamos, lo que significa renunciar a la universalización de los mundos y sus formas de construir conocimientos.
- Aprender a cuestionar y resignificar categorías como universalización, mundialización, internacionalización, para verificar si encierran o no dinámicas homogenizantes y poco respetuosas de la diversidad de mundos en los que acontecen el conocimiento, la vida y la convivencia humanas.

Para la universidad, la pluralidad de las culturas del saber invita, más en concreto, a reconocer que los muchos mundos de vida son también muchos caminos legítimos para la generación de saberes. Invita a ser casa que acoge los muchos saberes, racionalidades y tradiciones humanistas que se generan en los muchos mundos de vida.

La metáfora de la casa, presente en la cosmovisión de muchos pueblos originarios de Abya Yala, representa el mundo en el que tienen cabida muchos mundos: la casa cósmica (Ú-sure) del pueblo bribri, se destruye cuando está ausente la solidaridad, cuando hay violencia entre sus habitantes. Sibú (Dios) creo a los seres humanos dentro de la casa cónica, con semillas de maíz de varios colores. Eso representa la diversidad humana dentro de ese gran útero.

La universidad, en contexto latinoamericana, puede constituirse también en un espacio acogedor de muchos mundos, muchas temporalidades muchas territorialidades, muchas tradiciones, muchas esperanzas. Sería una universidad que se deja incomodar y transformar por la diversidad, y que, por eso mismo puede resultar incómoda para quienes quieren verla reducida a una fábrica de conocimientos o a un centro de formación profesional.

Los textos reunidos en este libro recogen miradas que provienen de muchos mundos de vida, los cuales son comprendidos como caminos para la convivencia y la amistad, en tiempos como el nuestro en el que resuenan tambores de guerra. Los autores y autoras aportan, desde sus experiencias e investigaciones, pistas importantes para acoger y agradecer, en las comunidades educativas, la riqueza epistemológica que nos regalan las distintas culturas del saber.

Apresentação

Martin Kuhn¹

Diego Orgel Dal Bosco Almeida¹

Cláudia Battestin¹

O que pode, afinal, o conhecimento em Educação? Em um contexto marcado por transformações nos planos cultural, econômico, político e tecnológico, refletir sobre como produzimos e a razão de produzir o conhecimento, torna-se uma tarefa importante. Das reflexões às ações, quais mundos existem e que outros mundos são possíveis? Ou seja, o que pode, afinal, o conhecimento produzir?

A partir de perspectivas dos diversos campos de estudos da Educação, o VIII Colóquio Integrado das Linhas de Pesquisa e o II Seminário Diálogos Internacionais de Educação, realizados de forma concomitante, buscaram contribuir com reflexões e compartilhar experiências sobre a produção de conhecimento na área de Educação em diferentes perspectivas: formação de professores, currículo, práticas pedagógicas, diversidade, interculturalidade e educação inclusiva, mas tendo como horizonte a construção de outras possibilidades para além das epistemologias dominantes. Os eventos ocorreram de 06 a 08 de dezembro de 2023 de forma presencial, nas dependências da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), sendo as mesas e conferência também transmitidas online. O proje-

1 Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ.

to dos dois eventos foi contemplado com verbas públicas da Fapesec (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina) através do Edital Pró-Eventos.

Vale lembrar da máxima de Bertold Brecht de que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana. Nesse sentido, as promessas do projeto moderno iluminista se encontram inacabadas, pois o progresso, a liberdade, a felicidade e a emancipação humana estão ainda longe de estarem consolidadas. Parece-nos que, em uma sociedade narcisista, materialista e consumista, esses princípios estão cada vez mais distantes de se confirmarem. Quem sabe uma outra matriz de racionalidade, além da instrumental, que reconheça a pluralidade humana, abra possibilidades de comunicação com os outros e com a realidade circundante. Se os conhecimentos que produzimos não possibilitam aos sujeitos lerem as belezas e as mazelas do mundo como possibilidade de protagonizarem alternativas para si e para a produção de outros mundos possíveis para todos e todas, qual seria, então, a finalidade de nossas pesquisas e de produzirmos conhecimento?

Assim, o VIII Colóquio Integrado das Linhas de Pesquisa e o II Seminário Diálogos Internacionais de Educação promoveram espaços de diálogos e de reflexões sobre a produção de conhecimento em Educação. Os capítulos presentes nesta obra, oriundos de conferências, palestras, comunicações, nos inspiram e nos convocam a refletir com criticidade sobre o presente e a olhar para o futuro com esperança. Se através da educação podemos refletir sobre a produção de conhecimento, é também por meio da reflexão sobre nossas experiências de pesquisa que vislumbramos outras possibilidades de viver e educar.

O texto *Narrativas de velhos: concepções de deficiência e suas implicações na in/exclusão escolar* de Nara Celiane Britto e Tania Mara Zancanaro Pieczkowski reflete sobre as diferentes formas de tratar as pessoas com deficiência, desde o extermínio, a segregação, a integração, e mais recentemente, a inclusão desse público em todas as esferas sociais. Investiga as memórias de velhos em relação à forma como pessoas com deficiência foram tratadas ao longo dos tempos, especialmente em razão do silenciamento da comunidade à existência de pessoas com deficiência, um tema “fechado”, “proibido”, tempos em que tais pessoas não eram vistas pela perspectiva de que a diferença é uma condição humana. Ao utilizar o termo velho, tensionam e inquietam os leitores, visto que se trata de produzir uma forma de re-existir aos processos de subjetivação impostos pela sociedade capitalista que tem o velho como um fardo, um “peso morto” não rentável e que, portanto, pode ser descartado.

“A gente tem que falar sobre isso!”. A sua fala é uma “quebra de tabu”, um modo de resistência, uma defesa contra o assédio e/ou estupro, que acabam com a vida de tantas meninas e mulheres. *Eu já fui invadida o máximo que pude” ou sobre como despetalar uma Rosa: notas sobre a violência de gênero sofrida por uma aluna do Ensino Médio Integrado do IFRN*, de Maria Carolina Xavier da Costa e Avelino Aldo de Lima Neto, tematiza a violência, assédio e/ou estupro, sofrido e narrado por Rosa Maria Rosa. Concluem a reflexão que a violação do corpo de meninas e mulheres, na rua, em casa/família, na praia e na igreja, ambientes marcados pela violência de gênero, ocorre também nos corredores das escolas.

Explorando temáticas associadas a gênero na educação escolar, Ana Luíza Markendorf Bergamini e Diego Orgel Dal Bosco Almeida

no capítulo *Um currículo democrático como contraponto das ofensivas antigênero: o que pode nos dizer a produção acadêmica recente?* buscam elencar as possibilidades de pensar um currículo democrático como contraponto das ofensivas antigênero. Para a autora e o autor, o conjunto das produções acadêmicas sobre o sintagma “ideologia de gênero”, com as lentes das teorias críticas, trazem subsídios para a constituição de um currículo democrático em um contexto no qual a pluralidade de ideias em relação a essas temáticas encontra-se mais restrito.

A reflexão *Interculturalidade e financeirização da educação: caminhos cruzados* de Arlene Renk e Juliano Luiz Fossá, aborda a educação financeira, seus nexos, e relações capilarizadas com instituições exógenas, a exemplo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A financeirização da educação brasileira se desenvolve em passos largos sob a égide da individualização e, nesse sentido, não dialoga com a interculturalidade e não promove a incorporação de saberes das minorias, alçadas ao status de reconhecimento oficial. O foco está na gestão daquilo que é recebido e passa longe de questionar as causas e motivos das desigualdades de renda que perpassam de geração em geração na realidade do país. Além disso, a financeirização da educação caminha também para a compreensão do cidadão como empreendedor de si mesmo, ou seja, como responsável único por seu sucesso ou fracasso.

Revisar as noções históricas de criança, infância e corpo e suas interfaces com o fenômeno educativo é a proposta do texto *Diálogo sobre criança, infância e corpo: desafios para o processo educativo*, de autoria de Maicon William Paludo, Maiara Olkoski e Martin Kuhn. Compreendem que ao tematizar as noções de criança, infância e corpo

ensionam-se os processos pedagógicos escolares que classificam, hierarquizam, aprisionam os corpos das crianças. Talvez, o tensionamento das construções simbólicas/culturais permita que a escola transgrida a gramática civilizatória de teor teológico, naturalista/evolucionista que tem acompanhado a escola ao longo do tempo. Reconhecem que as instituições de educação infantil não só incentivam as crianças a explorar sua criatividade, imaginação e expressar suas dúvidas, mas que estas também proporcionam uma diversidade de experiências na perspectiva de construção de um mundo mais justo socialmente.

O capítulo *Conhecimento, currículo e formação em saúde na universidade: reflexões sobre uma experiência de ensino* produzido por Sidinei Pithan da Silva, Vânia Lisa Fischer Cossetin, Yoisse Nathaly Velasco Rodríguez e Carlos Alberto Cardoso Dias, tematiza os desafios de quem atua na formação universitária. O cenário desenha-se desafiador porque se trata de permitir um lugar para as humanidades (Filosofia, Artes, Ciências Humanas e Sociais) no contexto da formação de profissionais de saúde, criando uma cultura de diálogo com o mundo e com os demais componentes curriculares relacionados à saúde clínica e coletiva, favorecendo o alargamento e o aprofundamento de seus horizontes formativos. A reflexão permitiu explicitar uma forma de compreender a tarefa formativa da universidade e, nela, o lugar para a reflexão filosófica, pedagógica e histórico-social. Condição que nos habilita a pensar e projetar uma dinâmica curricular insurgente, que não apenas se adapta ao mundo que está aí, mas o problematiza, permitindo aos estudantes pesquisar, pensar, aprender, com vistas e outras formas de inserção no mundo público e profissional. Trata-se de criar as condições para que os estudantes aprendam a distinguir e religar o que está separado e/ou fragmentado.

Para saber como é a educação escolar indígena, é necessário entender o que os povos indígenas compreendem por educação escolar, bem como, de que forma a educação interfere na vida e organização social do povo indígena. Esses são aspectos centrais do texto *Os desafios da educação escolar indígena kaingang* produzido por Thalia Stefany Outeiro Campos, Joaquina Jymi Fej da Silva, Getúlio Narsizo e Ana Paula Narsizo. Como retratam as autoras e o autor do texto, a escola que temos é melhor do que era antes, mas ainda não é a escola que gostaríamos de ter. A escola de hoje nos obriga a colocar a digital para o controle do tempo e a escola que queremos, é uma escola que entenda a temporalidade dos povos, que permita que um professor vá até a casa do ancião e retorne para a escola somente quando ele terminar de contar a sua história. A escola que queremos é a que permite os professores a saírem com os alunos para coletar material para artesanato, colher as ervas medicinais sem ter que cronometrar seu tempo na mata, a escola indígena que queremos não se limita somente a quatro paredes e um quadro de escrita, pois ela está presente em toda comunidade. Portanto, trata-se de uma escola que desafia as epistemologias de matriz eurocêntrica, com função assimilacionista, dialogando com novas epistemologias que aproximam o mundo “civilizado” e o mundo indígena, reconhecendo a cosmovisão e a ancestralidade do povo indígena, valorizando e revitalizando o modo de ser e seus próprios meios de fazer e transmitir o conhecimento. Trata-se de pensar que a escola deve ir além de um ambiente de moldar pensamentos e ser um local de empoderamento pessoal e comunitário.

A reflexão proposta por Giseli Blasi Gabardo e Daniela Leal com o título *Educação para todos: o desenho universal da aprendizagem como facilitador às práticas pedagógicas* tematiza a luta pela educa-

ção inclusiva e reiteram que esta não se refere apenas às pessoas com deficiência, mas vincula-se a um processo de ações que englobam a diversidade e constrói um senso de pertencimento para que todos se sintam valorizados e respeitados, independentes de sua origem, identidade ou habilidade. Em seu estudo revisional, compreendem que o desenho universal da aprendizagem (DUA) tem se apresentado como um marco promissor para se pensar uma prática pedagógica efetiva para cada estudante em sala de aula. Para as autoras o DUA retoma a centralidade das relações entre ensino e aprendizagem, de forma a valorizar as práticas de professores com larga experiência em sala de aula para sistematizar os planejamentos de forma a olhar para o engajamento, a representação e a ação e expressão de cada estudante em sala de aula. Cabe o desafio de compreender as bases filosóficas e pedagógicas do DUA para efetivar processos formativos em que o DUA não seja “mais um modismo” para se tornar “um marco educativo no qual se integram todos os tipos de estratégias, conceitos e métodos de ensino” a partir do compartilhamento de experiências e do planejamento colaborativo de professores.

El texto *Desde el pensamiento crítico para una didáctica decolonial* de Francisco Gárate Vergara, sostiene “La idea de que el pensamiento crítico debería estar en el centro de cualquier actividad y más si es educativa, ha sido propuesta por las y los filósofos durante mucho tiempo. Nesse sentido, Francisco comprende que “pensar críticamente, con criterios en argumentación e ideas, consiste en fundamentar evidencias y perspectivas que permean una visión crítica de la sociedad y del mundo, y esto ciertamente se ve reforzado por y desde la educación”. Es necesario enseñar y escuchar historias y hechos silenciados, y colocarlos en discursos y prácticas para que una didáctica

decolonial puede ocupar espacios educativos espacios educativos, ya que contribuye significativamente al avance y reconocimiento de alteridades que históricamente han sido silenciadas por el proyecto de colonización. Francisco concluye la reflexión señalando que “[...] como seres pensantes y transformadores tenemos el legítimo derecho de enriquecer el intelecto y no dejarlo en un estado primitivo, donde nuestra calidad y estilo de vida tendrán mejoras siempre cuando beneficie a la comunidad en su totalidad y no de manera particular en donde se co – construya para transformar la esperanza de la liberación”.

“Para que a diversidade faça parte da vida e coletividade da escola, é preciso pensar em um ambiente inclusivo, acolhedor e enriquecedor”. Com essa premissa, o texto *O respeito às diversidades no ambiente escolar: Um direito e dever da coletividade* de Otoniel Mendes, Dyonathan de Moraes, Kairo Madah da Costa Moraes e Cláudia Battestin, reconhece a presença da diversidade no ambiente escolar, expressa pelas diferenças culturais, pelas questões de gênero e sexualidade, pela educação inclusiva, pelas religiões e religiosidades, entre tantas outras que mudam de um lugar para outro. A reflexão reconhece que a escola e os educadores vivenciam constantes desafios em contextos de uma educação inclusiva e diferenciada. “Apesar dos avanços legais e das políticas implementadas, ainda existem desafios na efetivação da educação para as diversidades, pois muitas escolas mantêm suas práticas monoculturais e coloniais”. Entendem que para a comunidade escolar trabalhar as temáticas anunciadas requerem sensibilidade, conhecimento e abertura para o diálogo.

O Capítulo de Inês Sabka e Leonel Piovezana intitulado *Venezuela: contexto histórico e desafios sociopolíticos dos estudantes migrantes no Brasil*, identifica as características socioeconômicas, cul-

turais e ambientais de estudantes migrantes venezuelanos em uma escola pública de ensino médio, da rede estadual do município de São Lourenço do Oeste, noroeste da mesorregião oeste do estado de Santa Catarina. Os dados da assistência social do município indicam que 8% da população do município é proveniente do país Venezuela, resultando na inserção dos estudantes migrantes nas escolas. A pesquisa resulta em diálogos com os estudantes que anunciam e denunciam as nuances de um projeto migratório, do pertencer em um lugar que muitas vezes é um não lugar de ser e viver. No entanto, o recomeço vem carregado de esperança e acolhimento a fim de que possam ser integrados a esta e a outras sociedades.

Pensar a literatura como artefato cultural e educativo dirigido à emancipação. Esse é o propósito principal de *Tecendo novos mundos: a literatura na construção de uma educação emancipatória* de Letícia de Arruda Correa, Elizangela Felipi, Diego Orgel Dal Bosco Almeida e Márcia Luíza Pit Dal Magro. Contando com os conceitos teóricos de testemunho e experiência, as autoras e o autor sugerem uma leitura cruzada entre as teorias críticas e a ideia de testemunho a partir da psicanálise freudiana. A originalidade do texto reside justamente em articular tais concepções para compreender o papel da literatura e suas possibilidades de emancipação.

A disseminação da ideia de que é fundamental à sociedade do século XXI alinhar a formação das pessoas às exigências do mercado de trabalho global é objeto da reflexão do texto *A influência dos Organismos Internacionais na educação e na formação dos professores brasileiros* proposto por Damiana Fernandes de Melo e Marilandi Maria Mascarello Vieira. Reconhecem, em seu estudo de revisão, que os discursos dos organismos internacionais estão claramente alinha-

dos com uma perspectiva neoliberal, vinculados aos setores econômicos, demandando do poder público a implementação de ações que concretizem reformas economicistas no âmbito educacional. Afirmam que OIs de ordem econômica como a OCDE usam discursos mais humanizadores de outros organismos (ONU e UNESCO) com a intenção de buscar consenso na comunidade mundial, o que tem levado os Estados/Nações a aderirem às recomendações das agências multilaterais em seu reformismo educacional.

Por fim, a fala de Carmen da Rosa Kilian Munarini, integrante do Movimento de Mulheres Camponesas - transcrita por Maicon Willian Paludo e Abimaely Marin narra *A história de Luta das Mulheres Camponesas que ao lutar por direitos construíram o MMC Brasil*. Em sua fala destaca a trajetória histórica, política e social de constituição do movimento das mulheres camponesas em um contexto de desafios das questões agrárias dos anos de 1980, de êxodo rural, de agricultores endividados, quando muitos tiveram que vender as suas terras para poder pagar as dívidas. Ressalta, em sua fala, que o trabalho com a terra requer muito estudo e muita ciência. “Vocês não têm noção que tem uma mudança muito forte sobre a terra, porque a terra que eu herdei dos meus pais daquela época, de 40, 50 anos atrás não é a mesma de hoje. Isto é, as plantas que dão ali não são as mesmas, o solo, a terra vai mudando e nós temos que mudar junto”. Nós fomos mudando e, hoje, nós temos no Movimento das Mulheres, um grupo de jovens que estão estudando, que estão se formando e se preparando para dar continuidade a luta. Muitas já têm bastante estudo, umas são professoras, com mestrado e doutorado. Então, mudou o jeito de pensar, de escrever, as coisas vão mudando e é isso que nós esperamos.

Narrativas de velhos: concepções de deficiência e suas implicações na in/exclusão escolar¹

Nara Celiane Britto²

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski²

Introdução

A história registra diferentes formas de tratar as pessoas com deficiência, desde o extermínio, a segregação, a integração, e mais recentemente, a inclusão desse público em todas as esferas sociais. Contudo, essas formas não são lineares, como se fossem uma evolução natural, tampouco excludentes, uma vez que se entrecruzam e por vezes existem retrocessos. Este capítulo propõe-se a evidenciar como a norma se torna uma ferramenta de exclusão e marginalização daqueles que não se *enquadram* nos padrões estabelecidos pela sociedade.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), destaca, como um dos seus fundamentos, no artigo 1º inciso III, a dignidade da pessoa humana, e como um dos direitos sociais, ressalta a educação. Portanto, é com base nesse pressuposto que será abordado o direito

-
- 1 Apoio: Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - processo nº 302973/2022-2.
 - 2 Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó.

de educação às pessoas com deficiência, o que nem sempre foi assegurado.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) salienta como princípio a escola inclusiva, na qual todas as crianças possam aprender juntas, independentemente de qualquer diferença ou dificuldade, ou seja, é na escola, esse espaço comum de convívio, que as diferenças se encontram e se complementam. Embora a perspectiva da diferença na escola como um rico mosaico seja difundida, um olhar mais atento revela os desafios e paradoxos do romanceamento da inclusão escolar, em uma sociedade neoliberal que prioriza a competição, a competitividade e faz apologia ao mérito individual. Contudo, evidenciamos a importância da escola como um lugar público de convívio comum e o direito de todos/as estarem nesse contexto.

Este texto resulta da pesquisa para dissertação de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa *Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva*. O estudo emergiu das inquietações diante da naturalização de práticas excludentes impostas às pessoas com deficiência e a relação com o processo de in/exclusão escolar.

Ao longo da história, a deficiência foi tratada como um tabu, um assunto que deixa algumas pessoas desconfortáveis, considerando que evidencia o mito da normalidade, uma vez que a fragilidade do outro aponta a fragilidade humana. Estudos de Tessaro, Trevisol e Pieczkowski (2022, p. 16) destacam que

A dificuldade de conviver com a diferença é um dos principais aspectos que fundamentam a prática de *bullying*. [...] A diferença é percebida como estranhamento, como algo que incomoda e desestabiliza. A sociedade estabelece normas e considera normal os que se ajustam às normas estabelecidas.

Nessa perspectiva, estudantes com deficiência são compreendidos como alguém a ser corrigido, normalizado e até mesmo inferiorizado.

As autoras afirmam que “a exclusão e discriminação de pessoas com deficiência foi naturalizada historicamente” (Tessaro; Trevisol; Pieczkowski, 2022, p. 17). Ainda, evidenciam que “[...] construir relações humanas mais saudáveis no contexto educacional é urgente, especialmente, quando nos referimos a uma população historicamente esquecida e excluída” (Tessaro; Trevisol; Pieczkowski, 2022, p. 4).

A justificativa para desenvolver este estudo reside no desejo de registrar memórias de velhos em relação à forma como pessoas com deficiência foram tratadas ao longo dos tempos, ou, até algumas décadas, no contexto onde será desenvolvida esta pesquisa, ou seja, na região do extremo norte do Rio Grande do Sul. A motivação é, principalmente, o silenciamento da comunidade em relação à existência de pessoas com deficiência, um tema “fechado”, “proibido”, tempos em que tais pessoas não eram vistas pela perspectiva de que a diferença é uma condição humana.

Outras pessoas com deficiência existiam na comunidade e algumas eram tratadas como “bobos da corte”. Havia, inclusive, boatos de que algumas pessoas com deficiência eram abusadas sexualmente. Embora na época fossem naturalizados tais tratamentos e não se falasse em *bullying*, hoje podemos compreender que era disso que se tratava, além de outras formas de violência.

Diante do exposto a pergunta de estudo que orienta a pesquisa aqui apresentada assim se constitui: Como velhos narram as formas de tratar as pessoas com deficiência em suas trajetórias de vida e como tais concepções implicam na in/exclusão escolar?

O objetivo geral é: Compreender como velhos narram as formas de tratar as pessoas com deficiência em sua trajetória de vida e como tais concepções implicam na in/exclusão escolar. Do objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos: Analisar como, em anos passados, as pessoas com deficiência eram tratadas e porque eram compreendidas/tratadas daquela forma; verificar como é compreendida a deficiência pelos velhos entrevistados; compreender como a concepção de deficiência reverbera na in/exclusão escolar de estudantes com essa especificidade.

A escolha do termo “velhos” vem como uma forma de indagação e “[...] enfrentamento de algo que incomoda, que assusta e, que muitas vezes tentamos maquiagem com termos mais amenos e politicamente corretos” (Rech, 2018, p. 17). De acordo com Beauvoir (1990, p. 8) “para a sociedade, a velhice aparece como uma espécie de segredo vergonhoso, do qual é indecente falar”, é como um fantasma que ninguém quer e/ou não consegue encarar. “É preciso perturbar, quebrar o silêncio dessa sociedade que [...] não é apenas culpada, mas criminosa”, pois exclui os velhos do convívio social (Beauvoir, 1990, p. 8). Assim sendo, recorreremos ao termo “velhos” a fim de quebrar o silêncio, de trazer à luz esse fantasma que para muitos é o envelhecimento, mesmo que isso inquiete alguns leitores. Utilizamos também o termo como forma de re-existir aos processos de subjetivação impostos pela sociedade capitalista que tem o velho como um fardo, um “peso morto” não rentável e, portanto, pode ser descartado.

Salientamos que os velhos entrevistados não foram, na vida pregressa, pessoas com deficiência, embora na velhice condições limitadoras ou de deficiência possam estar presentes. Portanto, os entrevistados falaram de outras pessoas. Assim, a pesquisa contribuirá

para a compreensão da influência de concepções existentes no passado na forma de agir e compreender como tais representações sobre as pessoas com deficiência influenciam, na contemporaneidade, posicionamentos e políticas de in/exclusão escolar.

Caminhos metodológicos

Quanto à metodologia adotada, a pesquisa se constitui como qualitativa, na perspectiva pós-estruturalista, especialmente a partir dos estudos foucaultianos. Meyer e Paraíso (2021), enfatizam que é indispensável a quem adota a perspectiva pós-estruturalista reconhecer que as nossas investigações não acessam verdades absolutas, inquestionáveis, mas, proporcionam a descrição, análise, problematização e modificação de verdades dependentes do contexto e/ou da cultura em que os sujeitos estão inseridos, por meio da qual reproduzem certos consensos acerca da sociedade em que vivem. Produzir uma pesquisa com essa noção presume considerar a verdade como sendo dependente do contexto do indivíduo e cabe ao pesquisador problematizá-las como verdades legítimas que são aceitas em determinados grupos demográficos, em condições específicas e em épocas históricas em que determinadas redes de poder estabelecem essas verdades.

As materialidades empíricas analisadas neste estudo foram geradas por meio de entrevistas narrativas direcionadas por um roteiro com tópicos orientadores, gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Andrade (2021), ao explicitar a entrevista narrativa, nos dá subsídios para compreender que resgatar as memórias, as experiências vivenciadas pelos velhos acerca da deficiência, não é somente

uma forma recordar ou retomar algo do passado, mas a possibilidade de rever posicionamentos e concepções do presente.

Para o procedimento analítico, as narrativas dos entrevistados foram organizadas em agrupamentos temáticos considerando a relevância e recorrência derivadas dos tópicos orientadores, inspirados nas perguntas de estudo. Foram entrevistadas nove pessoas com mais de setenta anos de idade, residentes na região do extremo norte do Rio Grande do Sul, *locus* da pesquisa. Como critérios para participar da pesquisa foi estabelecido: ter acima de 70 anos; residir desde aproximadamente o ano de 1988 (período em que a primeira autora frequentava a escola da comunidade) na comunidade *locus* do estudo, no município de Alpestre (RS); e aceitar participar da pesquisa. As narrativas foram examinadas por meio da análise do discurso, com inspiração foucaultiana. Segundo Sales (2021, p. 127), seguindo a perspectiva foucaultiana, a análise do discurso pressupõe compreender “[...] por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso”. Salientamos que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos da Unochapecó e foi aprovado pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 70768023.8.0000.0116. As entrevistas narrativas aconteceram após a aprovação do projeto no Comitê de Ética.

A discriminação da pessoa com deficiência

Observamos que a deficiência, frequentemente foi mantida em “segredo”, como uma espécie de tabu. A deficiência de algumas crianças ou adultos era um assunto que não adentrava nas rodas de con-

versas na comunidade *locus* do estudo, ou seja, não se podia falar ou perguntar sobre isso. Esse tema era “velado” e despertava inquietação. A deficiência era compreendida como algo indesejável e como uma condição de subalternidade. Contudo, Skliar (1999, p. 22) enfatiza que as diferenças “não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade [...] a diferença existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade”. Assim, por meio das entrevistas narrativas, visamos quebrar o silenciamento e evidenciar memórias dos entrevistados, que relatam a segregação e exclusão de pessoas com deficiência, o que persiste até hoje na forma de preconceito e de exclusão em distintos espaços como na escola, no trabalho, nas relações sociais, e na sociedade como um todo.

Lobo (2015), ao referir a história das pessoas com deficiência no contexto brasileiro, menciona a invisibilidade, afirmando que, no entanto, elas sempre existiram. Segundo a autora, elas “[...] sempre estiveram lá, nas poucas inscrições em que foi registrada a rápida passagem de suas existências por alguém que muito apressadamente se ocupou deles” (Lobo, 2015, p. 13). Isso evidencia que tais pessoas foram desprezadas, vistas como ervas daninhas, que nascem e crescem onde não são desejáveis.

Diniz (2007, p. 09) afirma que “[...] deficiência não é uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”. Contudo, a história marca os indivíduos que, pela sua condição de deficiência, entendida como diferença em relação ao que a sociedade convencionou como norma e normalida-

de, são segregados em um estado de desigualdade e subjugação social. Silva (2014, p. 81) ressalta que a diferença é uma relação social, “isso significa que a sua definição discursiva e linguística, está sujeita a vetores de força, a relações de poder”. A capacidade de indicar e definir a diferença não pode ser dissociada das mais amplas relações de poder.

Os indivíduos considerados *anormais* estão na sociedade, e muito ainda precisa ser feito por eles e com eles, para garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades. É fundamental que haja consciência social sobre a importância de garantir igualdade de oportunidades e acessibilidade para os sujeitos com deficiência, promovendo a inclusão. Ser uma pessoa com deficiência é desafiar a norma, romper com os padrões estabelecidos e enfrentar diariamente obstáculos físicos e sociais, numa sociedade que exclui e marginaliza pessoas que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

O poder da norma na in/exclusão de pessoas com deficiência

Lockmann (2016, p. 24) afirma ser notório que “[...] em diferentes momentos históricos, procurou-se identificar e marcar aqueles indivíduos que não se enquadravam nos padrões de normalidade”. A autora ainda reitera que a anormalidade desde sempre foi uma preocupação social e política, ou seja, o ser humano dito normal é uma ideia fixa que vem do passado, o que varia a cada época são os métodos e/ou as políticas desenvolvidas para gerenciar a deficiência. É possível identificar uma construção social da deficiência que se estabelece a partir de uma comparação com um padrão considerado normal.

Foucault (2008) argumenta que a busca pela normalidade é uma forma de exercício de poder sobre as pessoas com deficiência, pois nega a diversidade e as coloca em uma posição de inferioridade em relação ao normal. De acordo com o autor, “[...] a norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório” (Foucault, 2008, p. 83). Foucault (2008) relaciona o conceito de norma ao parâmetro por meio do qual se estabelece a distinção entre o normal, isto é, conforme a norma, e o anormal o que se distancia da norma.

Assim, a norma se torna uma ferramenta de exclusão e marginalização daqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos. O autor chama a atenção para o fato de que a norma não é apenas imposta de cima para baixo, mas também internalizada pelos indivíduos através de processos disciplinares e de controle social. Portanto, habitar num corpo com deficiência é viver constantemente sob o olhar e o julgamento normativo da sociedade. Para Lopes e Fabris (2020), a deficiência é considerada como um fardo ou uma limitação, usando uma linguagem carregada de preconceitos, estereótipos e eufemismos discriminatórios para referir-se à deficiência, como, bobos da corte, aleijados, mancos, retardados e, mais recentemente, pessoas com necessidades especiais ou pessoa especial. Esses são alguns dos termos utilizados para se referir à deficiência, aos *ditos anormais*.

Essa busca incessante por identificar e categorizar o que é considerado *anormal* ou *desviante* tem sido uma característica marcante da sociedade moderna. Através dessas classificações, busca-se estabelecer normas e padrões de comportamento, saúde e funcionalidade, o que pode gerar exclusão e estigmatização daqueles que não se enqua-

dram nessas categorias preestabelecidas de normas, usando-as como estratégias de dominação e controle social dos corpos marcados pela deficiência/diferença.

Diniz (2007, p. 10) em suas reflexões acresce que, “a deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime [...] que humilha e segrega” as pessoas com deficiência, e as considera “[...] infames da história” (Lobo, 2015, p. 13). Na contemporaneidade a deficiência passa a ser compreendida como diferença em relação às normas socialmente instituídas, e um direito de estar no mundo de forma singular. A diferença é o que nos convida a suspender as generalizações, a desnaturalizar os padrões. Neste contexto Veiga-Neto (2011, p. 107-108) pondera que, a diferença é pensada “[...] como uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o Iluminismo sonhou geometrizar o mundo”. E ainda, que a diferença é “[...] entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição, mas recoloca, a todo o momento, o risco do caos [...]” (Veiga-Neto, 2011, p. 108) e o risco de colapso, impedindo que o sujeito da modernidade se apazigue na tutela eterna de uma prometida maioria.

Na atualidade, a questão da deficiência tem sido objeto de reflexões e debates relevantes. A deficiência está entrelaçada com os processos de subjetivação e ganha um novo olhar sob a perspectiva foucaultiana, a partir da qual é possível trilhar caminhos que conduzam a uma compreensão mais profunda acerca da deficiência e dos processos de subjetivação. Esses processos de subjetivação podem ser entendidos como formas de transformar os indivíduos em sujeitos

objetivados, ou seja, sujeitos que são engendrados por forças externas, que Foucault (2014) vai denominar de relações de poder. Nessa perspectiva o autor afirma que, esses processos de subjetivação resultam de tramas de poder, num regime de verdade que cada sociedade acolhe e faz funcionar como verdadeiro. Nos alerta para a importância de analisar e questionar essas verdades estabelecidas e problematizar as formas como elas afetam a vida dos sujeitos com deficiência.

A forma como a deficiência é compreendida em cada cultura, nas distintas regiões geográficas, gera efeitos de verdade/jogos de verdade. Para Foucault (2014) os jogos de verdade ocorrem na medida em que a objetivação e a subjetivação dependem uma da outra, e o desenvolvimento é mútuo e resulta de laços de reciprocidade, ou seja, os jogos de verdade são tramados por discursos e práticas sociais que variam de acordo com as diferentes culturas e regiões geográficas. Portanto, a compreensão da deficiência pode ser influenciada por crenças religiosas, valores culturais e políticas governamentais. Em algumas culturas, a deficiência pode ser vista como uma maldição ou punição divina, enquanto em outras, pessoas com deficiência foram segregadas em espaços específicos, uma vez que não se *encaixam* nos padrões de normalidade. Essas diferentes percepções afetam diretamente a forma como as pessoas com deficiência foram/são tratadas e integradas na sociedade. Essas relações de poder e jogos de verdade estão presentes em diferentes instituições sociais sendo largamente difundidos, através dos quais as pessoas internalizam normas e valores que moldam suas identidades. De acordo com Revel (2005), Foucault afirma que é necessário questionar esses jogos de verdade para entender como eles nos subjetivam, internalizam as normas e influenciam na constituição dos sujeitos, e o caminho para tais ques-

tionamentos é consequentemente “[...] reconstruir uma verdade produzida pela história e isenta de relações com o poder, identificando ao mesmo tempo as coerções múltiplas e os jogos, na medida em que cada sociedade possui seu próprio regime de verdade [...]” (Revel, 2005, p. 86). A autora acrescenta que, para Foucault, o problema parece consequentemente ser o de interrogar os jogos e verdade, quer dizer: “[...] as relações por meio das quais o ser humano se constitui historicamente como experiência - que permitem ao homem pensar-se quando se identifica como louco, como doente, como desviado, [...] como quem vive ou quem fala, ou ainda como homem de desejo” (Revel, 2005, p. 87). Essas relações de poder e verdade são fundamentais para compreender como as identidades e subjetividades são construídas historicamente na sociedade.

Essa reconstrução da verdade histórica isenta de relações de poder permite desvendar as estratégias de normatização utilizadas para estabelecer e manter as normas e certas narrativas dominantes e silenciar outras. Além disso, ao identificar as coerções e jogos de verdades presentes em cada sociedade, é possível compreender como esses processos influenciam na formação das subjetividades individuais dos seres humanos. Foucault (2016), reitera que, deste modo, as práticas de objetivação e subjetivação estão intrinsecamente ligadas, e nesse contexto, elas influenciam na maneira como as pessoas com deficiência são percebidas e tratadas pelos outros e pela sociedade em geral. Essas práticas de objetivação e subjetivação são fundamentais para compreendermos como as pessoas com deficiência são posicionadas e estigmatizadas na sociedade. Tais práticas não apenas constituem a forma como os indivíduos com deficiência são vistos, mas influenciam as políticas públicas e as estruturas sociais que perpetu-

am a exclusão, a discriminação ou podem promover rupturas e delas emergir práticas inclusivas.

Narrativas de velhos

Na sequência apresentamos uma síntese do que os entrevistados narram acerca das suas memórias e vivências em relação a pessoas com deficiência, em um recorte temporal de quatro a até oito décadas passadas, ou seja, de memórias desde a infância dos participantes até a atualidade.

A deficiência na concepção dos velhos entrevistados

Na construção da história, algumas narrativas que versam sobre pessoas com deficiência se entrelaçam em diversas perspectivas, contribuindo para a formação de estereótipos e preconceitos, mas também de desnaturalizações de formas de pensar e agir. É possível observar como as representações variaram ao longo do tempo, refletindo concepções sociais, culturais e científicas de cada época. Nessa perspectiva Pessotti (1984), aborda que, em Esparta, crianças com deficiências físicas ou mentais eram rotuladas como sub-humanas, justificando assim sua eliminação ou abandono. O autor demarca que na lógica da classificação, herança da modernidade, pessoas com deficiência intelectual foram chamadas de idiotas, cretinas e imbecis. Esses eram termos técnicos para nomear esses sujeitos. Os termos foram sendo alterados, mas alguns conceitos reducionistas persistiram.

Assim, a busca por terminologias mais adequadas, foram/são formas de eufemismo, para não enfrentar os preconceitos.

Ao referir narrativas familiares acerca de pessoas com deficiência, Pieczkowski (2014, p. 124) escreve: “ (os próprios pais muitas vezes os anunciavam como ‘bobos,’ ‘retardados,’ ‘doentes,’ ‘aleijados,’ ‘loucos’ e outros rótulos [...])”. Algumas dessas representações negativas e estigmatizantes das pessoas com deficiência, naturalizadas por muito tempo, persistem até hoje, mesmo que de forma sutil e velada. Contudo, não se trata de emitir juízos de valor e condenar as famílias por meio das suas falas, mas compreender os discursos aceitos em cada tempo.

Para entender qual é a concepção de deficiência que os velhos apresentam foi perguntado como compreendem a deficiência. Ao mergulharmos nas narrativas e histórias, somos expostos a diferentes percepções acerca do tema, traduzidas em atitudes e comportamentos em relação às pessoas com deficiência, expostas sob diferentes prismas: a benevolência, a falha, a inutilidade social e a anormalidade.

A narrativa sob um olhar da benevolência retrata as pessoas com deficiência como merecedora de compaixão e ajuda, uma vez que a sua condição suscita piedade. Tais pessoas são frequentemente representadas como inspiradoras por sua capacidade de superar obstáculos. No entanto, essa narrativa pode ser limitadora, reduzindo-as a objetos de caridade e reforçando uma dinâmica de poder desigual ou de meritocracia. Por outro lado, a narrativa da falta, destaca a deficiência como falha individual, enfatizando uma visão deficitária das capacidades humanas. Nessa ótica, as pessoas com deficiência são vistas como inadequadas em relação a um padrão de normalidade estabelecido pela sociedade. Isso pode levar à marginalização e à es-

tigmatização, reforçando a ideia de que a deficiência é um defeito a ser corrigido ou superado, individualmente.

Outra narrativa presente é a da inutilidade social que, muitas vezes retrata esses sujeitos como incapazes de contribuir de maneira significativa para a sociedade. Essa visão desvaloriza suas habilidades e experiências, ignorando suas contribuições potenciais e reforçando estereótipos. Como resultado, as pessoas com deficiência podem enfrentar barreiras adicionais para participar plenamente da vida social, econômica e política. Por fim, a narrativa da anormalidade enfatiza a diferença em relação à maioria da população. Isso pode levar à exclusão e à discriminação, pois a diferença é percebida como desvio do padrão de normalidade, o qual a sociedade instituiu. Essa narrativa reforça a ideia do estranhamento, ao invés de reconhecer a diversidade e a singularidade como parte da experiência humana. As narrativas acerca das concepções da deficiência presentes na sociedade influenciam como as pessoas com deficiência foram/são vistas, tratadas e incluídas.

Tratamento de pessoas com deficiência no locus da pesquisa: retrospectiva histórica

Perguntamos aos participantes: como, em anos passados, as pessoas com deficiência eram tratadas na sua comunidade? Nas falas dos entrevistados, emerge um retrato vívido e complexo da invisibilidade desses sujeitos, vistos e tratados como ervas daninhas que nascem e crescem onde não são desejáveis. Está presente nas narrativas a persistente ideia da sociedade sobre a sexualidade de pessoas com deficiência, uma lógica arraigada que a tece como algo incontrolável ou até mesmo bizarro. Por um lado, os participantes narram a ima-

gem dos *anjos do bom Deus*, indivíduos retratados como inocentes e puros, alheios às nuances da sexualidade. E por outro lado, a narrativa acerca das pessoas com deficiência emerge à imagem de pecadores anormais, cujas inclinações são vistas como desvios, como castigos divinos. Essa dualidade histórica é perceptível, ressoando nas vozes dos participantes que compartilham suas memórias. Se, por um lado, há a tentativa de enaltecer a pureza dessas pessoas, negando-lhes a sexualidade, por outro, há o estigma impregnado de julgamento e rejeição, que as relega a uma posição de desvio e anormalidade.

Assim, por meio das narrativas dos velhos, emerge não apenas a luta pela visibilidade e aceitação, mas também a demanda por uma reconfiguração do olhar social, que reconheça a diversidade e a dignidade inerente a cada indivíduo, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Concepções de deficiência e reflexos na in/exclusão

Para entender a concepção de deficiência e in/exclusão de pessoas com tais características em anos passados, perguntamos aos participantes: Como eram as pessoas com deficiência com as quais conviveram ao longo de suas vidas e, como era a convivência dessas pessoas na comunidade, na escola, na igreja, etc...

A partir das narrativas, emerge um panorama marcado pela exclusão. Cada relato é um fio que desvenda os intrincados padrões de uma sociedade que excluía os que não se enquadravam nas normas estabelecidas. Esses sujeitos foram invisibilizados, esquecidos, por vezes trancados em peças separadas da casa, de acordo com a narrativa de um dos entrevistados. Nessas histórias entrelaçadas de *verdades*

históricas, temporais, provisórias, reverbera nas falas uma dolorosa realidade: a naturalização da não aprendizagem. É como se a incapacidade de alguns fosse aceita como destino irrevogável, e assim, a não frequência às escolas se justifica dentro de uma lógica de *destino*. As barreiras impostas pela sociedade em anos passados foram além de falta de acessibilidade física e pedagógica. Muitos foram trancados em ambientes físicos anexos às residências, alguns em espécies de chiqueiros de porcos, como relata um dos participantes.

Contudo, o mais perturbador é perceber que, nas narrativas dos velhos entrevistados, ressoa a culpabilização das famílias de pessoas com deficiência. É como se carregassem nos ombros o peso de uma suposta falha, como se fossem responsáveis pelo insucesso educacional de seus filhos. No entanto, não tensionam a ausência de políticas sociais e educacionais adequadas à época.

Através das narrativas, somos confrontados não apenas com as histórias individuais de exclusão e marginalização, mas também com as estruturas, sistemas e relações de poder que por muito tempo perpetuaram tais barbáries. Cada narrativa é um convite à reflexão e à ação, uma oportunidade de reconhecer os erros do passado e de construir uma sociedade mais inclusiva para todos.

Considerações

As entrevistas narrativas analisadas evidenciam a invisibilidade das pessoas com deficiência, a naturalização da não aprendizagem, o que justificaria a não frequência às escolas. Também está presente nas narrativas a ideia da sexualidade como algo incontrolável e bizarro nas pessoas com deficiência, as quais foram, ao longo dos tempos, ora

descritas como pessoas boas, ora como anormais pecadores, na perspectiva do desvio da sexualidade. Ou seja, a perspectiva histórica de *anjos do bom Deus* ou de resultado de castigos, emergem nas narrativas, que deixam transparecer a culpabilização de famílias de pessoas com deficiência, sem tensionar a ausência de políticas públicas.

Com esta pesquisa não temos a pretensão de estabelecer juízo de valor, mas compreender *verdades* históricas. Ou seja, não pretendemos julgar pessoas em relação às suas concepções sobre deficiência e suas atitudes no passado. Diferente disso, a intenção é desnaturalizar o que parece dado e provocar reflexões acerca de práticas excludentes impostas às pessoas com deficiência e sua relação com o processo de exclusão escolar.

Assim sendo, as narrativas dos velhos nos conduziram a uma compreensão mais profunda das raízes da exclusão escolar e social das pessoas com deficiência, bem como nos instigaram a refletir, a repensar práticas pedagógicas que perpetuam essa exclusão e pensar em políticas públicas de inclusão. Esperamos assim contribuir para o avanço da ciência e tensionar a representação da deficiência. Além disso, a pesquisa contribuirá para analisar como as concepções e formas de relacionamento com pessoas com deficiência reverberam na in/exclusão escolar de estudantes com essa especificidade.

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa significado nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlycy Alves. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 175-195.

BEAUVOIR, Simone de, 1908-1986. **A velhice**. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 26 out.2022.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **Subjetividade e verdade**: curso no Collège de France (1980-1981) /Michel Foucault; edição estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Rosemary Costhek Abílio. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes do Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro. Lamparina, 2015.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. **Revista Cadernos de Educação** - UFPL, Dossiê, v. 1 n. 55, p. 19-36, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10416>. Acesso em: 03 fev. 2024.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2021. p. 17-23.

PIECZKOWSKI, Tania M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 208 f. 148. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3480/PIECZKOWSKI%2C%20TANIA%20MARA%20ZANCANARO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 abr. 2024.

TESSARO, Mônica; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Bullying envolvendo alunos com deficiência: análise a partir de uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X67847>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67847>. Acesso em: 03 set. 2024.

RECH, Aryana Lucia. **Memória de velhos**: escola, bodega e igreja Como signos de estruturação, uma leitura a partir da semiótica peirciana. 2018. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária Da Região De Chapecó-(UNOCHAPECÓ), 2018.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: Conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005. 96 p.

SALES, S. R. Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul. /dez. 1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca - **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2024.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 105- 118.

“Eu já fui invadida o máximo que pude” ou sobre como despetalar uma Rosa: notas sobre a violência de gênero sofrida por uma aluna do Ensino Médio Integrado do IFRN

Maria Carolina Xavier da Costa¹

Avelino Aldo de Lima Neto¹

“Rosa Maria Rosa parecia ter um problema.
A moça murchava toda quando
mãos estendidas vinham à procura dela.”
Conceição Evaristo em *Rosa Maria Rosa*

Introdução: o corpo violado e desintegrado historicamente

De uma forma fascinante, Conceição Evaristo (2017), em *Rosa Maria Rosa*, conta a história de um personagem cujo nome é o mesmo do título do conto, uma jovem que experimentava uma espécie de trancamento em seu corpo:

Nunca correspondia ao gesto de busca da outra pessoa. Não se entregava [...]. Nenhum movimento de rosto era perceptível. Nem um leve piscar de olhos indicava o acolhimento da oferta

1 Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

que o outro corpo lhe oferecia. [...] Homens e mulheres queriam apenas entender o motivo do trancamento do corpo dela. [...] O que levava Rosa Maria Rosa a economizar o seu gesto de acolhimento ao mundo? E, mais ainda, por que Rosa jamais se lançava nos braços de outrem? (Evaristo, 2017, p. 19-20).

Caso alguém estendesse suas mãos ao seu encontro, ela não correspondia aos gestos, não se entregava: “Mantinha os braços cruzados como grades de ferro sobre o próprio corpo” (Evaristo, 2017, p. 19). Seu carinho parecia ser devolvido somente por dentro, pois a moça era dona de uma beleza singular. As pessoas queriam entender o trancamento do seu corpo. Somente as mulheres, as mais velhas e as crianças conheciam o aconchego dos braços de Rosa Maria Rosa. Em um dia de calor, a jovem se distraiu, levantou os braços como uma ave que iria voar. Do suor que pingava das axilas de Rosa, saíram pétalas de flores. Esse era seu segredo.

No conto, Evaristo (2017) faz uma correlação entre questões étnicas e de gênero. No decorrer da narrativa, percebe-se a constante busca de proteção da personagem e a recusa do toque e da proximidade de outras pessoas: há algo de assustador na experiência do corpo.

A personagem é atravessada pelos marcadores sociais de gênero e raça, notadamente presentes na história das mulheres latino-americanas (Gonzalez, 2020). Ao longo do conto, a personagem é objetificada por homens que “sonhavam com o corpo da moça” (Evaristo, 2017, p. 19). Reduzido a objeto de prazer pelo patriarcado e à mão-de-obra escrava pela colonização, o corpo de Rosa sintetiza a experiência das mulheres no contexto das estratégias socioeconômicas e culturais da dominação masculina capitalista.

Rosa Maria Rosa convoca inevitavelmente a um pensamento acerca das mulheres vítimas de violência de gênero. Seu modo de proteger-se a todo custo, a maneira de fechar-se e a tensão nos gestos retratam os traços da violência dirigida às mulheres, inclusive às mais jovens, como as estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

As perguntas de Evaristo no excerto anteriormente apresentado – “O que levava Rosa Maria Rosa a economizar o seu gesto de acolhimento ao mundo? Por que Rosa jamais se lançava nos braços de outrem?” (Evaristo, 2017, p. 19-20) – impulsionarão a reflexão ora iniciada. Com ela, objetiva-se apontar, de maneira introdutória, as consequências da violência de gênero na subjetividade de uma estudante em face da formação humana integral preconizada pelas práticas pedagógicas do Ensino Médio Integrado (EMI). Nas próximas seções, serão apresentados o enquadramento teórico, a metodologia e os resultados da pesquisa. Por fim, na conclusão, serão apontados os desdobramentos da análise ora empreendida².

Enquadramento teórico

Na presente reflexão, assumimos as noções de *corpo*, *sociabilidade*, *educação* e *violência* como categorias analíticas. Relativamente ao

2 Agradecemos aos comentários feitos por ocasião da comunicação oral deste trabalho na mesa-redonda *Educação, gênero e diversidades: para inventar outros mundos*, durante o VIII Colóquio Integrado das Linhas de Pesquisa e II Seminário Diálogos Internacionais em Educação, ocorrido em dezembro de 2023, em Chapecó/SC. Somos gratos especialmente às contribuições de Cláudia Battestin, Rosângela Fachel e Diego Dal Bosco.

corpo, consideramos as literaturas que compreendem o corpo feminino que é constantemente afetado pelos padrões de beleza eurocêntricos, sendo impostas medidas corporais biologicamente inalcançáveis (Gleyse, 2018), assim como consideramos uma perspectiva de corpo feminino que foi subjugado, roubado de sua sexualidade e que sofreu os controles do patriarcado (Perrot, 2007; Federici, 2019). Mais do que isso, delimitamos nossa atenção ao corpo feminino negro que, ao longo da história, sofreu os abusos da escravidão (Braga, 2020). Por *sociabilidade*, tal conceito pode ser visto como a capacidade que as pessoas têm de construir laços sociais e formar redes que nascem de forma espontânea nas relações entre os indivíduos (Gama; Santos, 1997).

No que diz respeito à *educação*, consideramos para nosso trabalho três perspectivas: a primeira seria a *Pedagogia do Oprimido* desenvolvida por Freire (2019). O autor considera a conexão entre o processo educativo e a libertação do oprimido e do opressor, em perspectiva dialógica. A segunda abordagem que fundamenta nosso entendimento de educação é a *Pedagogia Engajada* de hooks (2017), que busca o crescimento intelectual, corporal e espiritual dos estudantes, bem como a valorização desses sujeitos. A terceira perspectiva, por fim, seria a aplicação da formação humana integral prevista na experiência do EMI da Educação Profissional desenvolvida na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFPECT)³, na qual deve-se haver uma leitura ampla da realidade vivida pelos estudantes

3 Rede criada pela Lei n.º 11.892/2008, da qual fazem parte os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Colégio Pedro II, Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

e busca por emancipação em suas vidas (Moura *et al.*, 2015). Por fim, delimitamos a noção de *violência* sofrida pelas mulheres e concordamos com o conceito de Alemany (2009, p. 271), para quem tal violência engloba “todos os atos que, por meio de ameaça, coação ou força, lhes infligem, na vida privada ou pública, sofrimentos físicos, sexuais ou psicológicos com a finalidade de intimidá-las, puni-las, humilhá-las, atingi-las na sua integridade física e na sua subjetividade”.

Metodologia

Para a consecução do objetivo proposto, a pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa (Sandín Esteban, 2010) de natureza exploratória (Gil, 2002). Como ferramenta para construção dos dados, empregou-se o diário solicitado, técnica estudada por Meth (2019), implementada sobretudo em investigações voltadas a assuntos delicados e difíceis. Para a construção dos diários, foi criado um grupo no *WhatsApp*⁴ com as participantes da pesquisa. Nele, era possível trocar mensagens e receber os relatos da estudante em formato escrito, áudio, fotos, vídeos, músicas e poemas.

Para a escrita desse diário digital, a participante recebeu um roteiro que visava estimular a memória de vivências anteriores. No documento, constavam questões associadas às relações familiares, cotidiano escolar, violência de gênero e corpo. Antes do início da produção do diário, realizou-se um encontro prévio com a estu-

4 Aplicativo de troca de mensagens bastante utilizado no Brasil, principalmente entre adolescentes e jovens.

dante para explicar sobre a investigação, estabelecer um vínculo de confiança, apresentar os documentos éticos necessários⁵ e solicitar a resposta de um questionário socioeconômico e demográfico por meio de um Formulário *Google*.

A participante cujo diário será analisado no presente capítulo é uma estudante maior de idade e matriculada no EMI do *Campus A*⁶. O contato com a estudante ocorreu pela mediação do Serviço de Psicologia do próprio *Campus*. Por ocasião da composição do grupo de participantes, foram buscadas alunas que procuraram o serviço entre os anos de 2019-2020 e apresentaram queixas identificadas pelas psicólogas como sendo de violência de gênero. Para respeitar o anonimato da participante, substituímos seu nome pelo da personagem de Conceição Evaristo: Rosa Maria Rosa.

Rosa Maria Rosa é uma jovem negra de 22 anos. Aluna do curso de Mineração e bolsista. Não possui filiação religiosa, mas no diário pode-se perceber uma menção às religiões de matriz afro-brasileiras. No início de um dos relatos, ela pede proteção ao seu Ori⁷, pois não sabe até quando estará no mundo. No passado, ela foi evangélica e traz memórias de violência dessa época. A jovem cursou o Ensino

5 A pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CEP/UFRN) (CAAE 52599421.8.0000.5537).

6 Por cuidados éticos, foi utilizado o código “A” para nos referirmos ao *campus* no qual se desenvolveu a investigação.

7 Nas religiões de matriz afro-brasileira, o Ori ou Orixá é uma entidade sagrada e transcendental que protege seus filhos, isto é, os crentes.

Fundamental em escola pública. No momento da pesquisa, morava sozinha e vivia com menos de um salário-mínimo⁸.

O encontro prévio com Rosa Maria Rosa ocorreu virtualmente por meio do *Google Meet*. Ao ligar a câmera, foi possível enxergar a beleza da jovem. Em seu diário, pela delicadeza dos relatos e pela riqueza de detalhes, confirmou-se quão bela era ela, tal como a Rosa de Conceição Evaristo. Curiosamente, o corpo de uma rosa é formado por espinhos e a participante carrega essa característica. Os seus espinhos brotaram por conta dos sofrimentos. Nos relatos, percebe-se um corpo trancado por conta das violências sofridas. Na primeira conversa, a participante afirmou estar fechada para relações sociais e não se abrir para o amor. Contudo, enquanto acontecia a conversa, mesmo que virtualmente, diversas vezes ela abriu sua intimidade. E como no conto de Evaristo (2017), naqueles instantes, era como se pétalas de flores saíssem do corpo da jovem. Enxergavam-se a doçura e a delicadeza de uma rosa através da câmera do computador.

Para analisar os dados construídos a partir do diário, empregou-se a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2006). O processo analítico proposto pela ATD se compõe da *unitarização* (divisão dos textos nas unidades significativas), *categorização* (articulação dos significados que são semelhantes) e construção do *meta-texto analítico*. As categorias *a priori* que guiaram a análise, oriundas do enquadramento teórico da pesquisa, foram: corpo, sociabilidade, violência e sofrimento. No material textual, as unidades de significado que lhe subjaziam estão organizadas no Quadro 01:

8 Isto é, com menos de R\$ 1.212,00 (em 2022).

Quadro 01 – ATD aplicada ao diário de Rosa Maria Rosa

Categorias <i>a priori</i>	Unidades de significado	Categoria emergente
Corpo	Perna, cintura, bunda, gênero, preta de favela, pedaço de carne num frigorífico, seios, cabelo	O corpo violado e desintegrado
Educação	IFRN, aluno, aula, educação, aluna, professor	
Sociabilidade	Vizinhos, casa, igreja, rua, infância, família, namorado, amigos	
Violência	Assédio, dor, masturbando, medo, chorar, invadida, silenciada, trauma, violada, estupro, agressor, machismo, violência, abalada, matar, vítima, angustiada, racismo, penetrada, tristeza, ansiedade	

Fonte: Elaboração própria (2024)

As unidades foram articuladas e originaram a categoria *emergente* intitulada *O corpo violado e desintegrado*.

Ainda em perspectiva metodológica, o Quadro 02 detalha as diversas modalidades de violência de gênero vividas pela estudante:

Quadro 02 – Análise da violência de gênero no relato de Rosa Maria Rosa.

Local	Agressor	Expressão da violência	Reação da vítima
Não informado	Não informado	Estupro	Tentativa de pedido de ajuda, mas não acreditaram em Rosa.
Ambiente familiar	Namorado	Estupros recorrentes	A vítima foi obrigada a ter relações sexuais contra sua vontade por diversas vezes, o ato era mascarado pelo “amor” e ela só tomou consciência dos estupros anos depois. No relato é possível perceber a carência de apoio, tendo em vista que nunca a ensinaram a dizer não ou a realizar uma denúncia. A estudante só teve consciência dos estupros anos depois;
Escola	Estudante	Racismo e sexismo manifestado em toque corporal	Abertura de processo, sem resultado.
Escola	Estudante	Racismo e sexismo manifestado em toque corporal	Abertura de processo, sem resultado.
Rua	Desconhecido	Assédio em forma de provocações verbais	No discurso da vítima é possível perceber a sensação de medo e insegurança.
Igreja evangélica	Pastor	Assédio sexual (provocações verbais)	O assédio foi caracterizado por um trauma retroativo, a vítima tomou consciência que sofreu uma violência anos depois. A estudante relata mudanças comportamentais após o assédio, tendo em vista que se tornou uma pessoa mais explosiva.

Fonte: Elaboração própria (2023)

Para melhor compreensão, a análise da categoria emergente *O corpo violado e desintegrado*, apresentada no Quadro 01, cujas nuances estão especificadas nos dados do Quadro 02, será desdobrada em três seções distintas: *O corpo violado: as marcas dos estupros na vida de Rosa Maria Rosa*, que concentra os relatos de estupro sofridos por Rosa; *O corpo desintegrado: a escola como espaço de violência*, que retrata as violências sofridas no âmbito escolar; e, por fim, *O corpo invadido: a violência de gênero em outros espaços de sociabilidade*, onde correlacionamos os outros espaços de violência, como a rua e a igreja.

“Eu já fui invadida o máximo que pude”: o corpo violado e desintegrado

O corpo violado: as marcas dos estupros na vida de Rosa Maria Rosa

De março do ano de 2020 até dezembro de 2021, foram registrados 100.398 casos de estupro contra meninas e mulheres, segundo levantamento do Fórum Brasileiro de Segurança Pública⁹. O documento teve como fontes os boletins de ocorrência das Polícias Cíveis de todas as unidades federativas. Em 2021, a cada 10 minutos uma menina ou mulher foi estuprada, levando em conta somente os casos registrados pelas autoridades policiais. Constata-se que entre 2020 e 2021, houve um crescimento de 3,7% dos casos. No mesmo ano, o

9 Nota técnica sobre Violência contra mulheres em 2021. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/violencia-contra-mulheres-em-2021/.

estado do Rio Grande do Norte entrou em destaque como estando no rol dos que tiveram um aumento no registro de estupros em relação ao ano anterior, contabilizando 16,9 %.

Rosa relata ter sido estuprada em abril de 2019. Ela usa os verbos “adentrar” e “invadir” para falar sobre o assunto e acrescenta que, quando foi pedir ajuda, não acreditaram na sua história. O seu áudio é marcado por pausas e lágrimas e é bem difícil de ser escutado. Nas conversas prévias à escrita do diário, constatou-se que o estupro não aconteceu no ambiente escolar. Ela relata:

[...]eu também descobri, em abril de 2019, que por mais que eu não queira [voz chorosa], por mais que eu vá contra tudo isso, eu não tenho capacidade nenhuma de me defender. Porque no Brasil, em questão de mulher, você nunca vai conseguir se defender sozinha. Nunca! Eu fui estuprada no mês de abril de 2019. Me adentraram sem sequer pedir minha permissão e quando eu fui pedir ajuda, não acreditaram em mim, porque mulher, quando ela é educada, sempre quer o homem (Rosa, 2022).

Rosa sofreu outros estupros que foram mascarados pelo “amor”. O que mais a machucou foi cometido por seu então namorado. Dos quinze aos dezoito anos de idade, ela esteve em uma relação na qual o rapaz a via como alguém a ser penetrada. Em muitos momentos, foi obrigada a fazer sexo contra a sua vontade. A percepção acerca da violência só se deu anos depois. Em sua fala, conseguimos ver a carência de apoio, pois nunca a ensinaram a dizer não, tampouco a orientaram para a realização de uma denúncia:

E assim... O último que mais me machucou foi o meu namorado. Eu namorei dos meus 15 anos aos meus 18 anos com uma pessoa que só me via como alguém a ser penetrada. E eu fui

várias vezes obrigada a transar sem querer. Eu tive que me entregar para alguém sem querer, porque achava que isso era amor. Você abrir mão de si por amor. [fungados de choro]. Até mais uma vez eu descobri que eu fui assediada [voz chorosa], eu fui estuprada e em nenhum momento me ensinaram que eu podia dizer que não, que eu podia denunciar, que eu podia fazer diferente (Rosa, 2022).

O Código Penal (1940) denomina o estupro como sendo um dos crimes contra a Dignidade Sexual. Conforme o Art. 213 desse dispositivo legal, trata-se de “constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso” (Brasil, 1940). A pena para o crime é de 6 meses a 10 anos. Se o ato resultar em lesão corporal grave, ou se a vítima for menor de 18 anos ou maior de 14, a pena é de reclusão de 8 a 12 anos. E se da conduta resultar morte, a reclusão passa para de 12 a 30 anos.

Qualquer indivíduo pode ser sujeito ativo ou passivo do estupro que, ademais, não está restrito ao sexo vaginal, podendo ocorrer pelas vias oral e anal. Kety Carla de March (2017, p. 99) define como estupro o “ato que extrapola a realização do desejo sexual para ser violência que atinge aspectos físicos e psicológicos da vítima e que recebeu, ao longo da história, diferentes tratamentos pela lei e pela sociedade”. O estupro é, portanto, uma fusão de agressão, violência e humilhação, não raro manifestando uma modalidade de dominação própria da masculinidade hegemônica.

Em *História do Estupro*, Georges Vigarello (1998) situa seu estudo na França do *Antigo Regime*. Curiosamente, contudo, é possível atestar situações parecidas no século XXI. Para o autor, o consenti-

mento é a ação que permite definir a ocorrência do estupro. Trata-se de um ato diretamente relacionado à submissão de um outro ser, normalmente mais vulnerável. O estupro seria um ato que ultrapassa o mero desejo sexual, converte-se em violência e traz consequências físicas e psicológicas para a vítima. O dano, o trauma e a dor interior podem ser sentidos a longo prazo, pois o crime não está somente na moralidade, mas também mostra ser uma morte psíquica. A vítima estaria condenada a uma irremediável ferida. (Vigarello, 1998)

Rosa Maria Rosa passou por mais de uma situação de estupro. Uma das agressões foi cometida por um homem, o qual ela não identificou no diário, e as outras por seu namorado. Berger e Giffin (2005) fizeram um estudo sobre a violência nas relações de conjugalidade e constataram que a cama pode se tornar um campo de batalha para algumas mulheres. As autoras entrevistaram mulheres que denunciaram a violência conjugal. Identificaram, nos seus relatos, a ocorrência de muitas relações por “coerção naturalizada” ou como “cláusula”, uma espécie de obrigação do relacionamento. O sexo sob resistência foi comum, não sendo denunciado por certo tempo. Para as participantes, no momento do acontecimento, o sexo vaginal não era visto como uma violência, mesmo que se negassem ao intercurso sexual. Algo parecido se deu com Rosa pois, por anos, ela teve relações com seu namorado por “amor”, ou melhor, por um sentimento de obrigação.

Um detalhe interessante é que Rosa se conscientiza dos estupros anos depois. Isso ocorreu pelo fato de que muitas mulheres constroem uma autoconsciência sobre si e seu corpo ao longo da vida, seja por leituras de livros, postagens de redes sociais ou informações compartilhadas com amigas. Há um amadurecimento da consciência sobre de-

terminadas situações, incluindo aquelas referentes à violência sexual no curso do tempo.

O corpo desintegrado: a escola como espaço de violência

Rosa sofreu com a violência no ambiente escolar, praticada tanto por um professor quanto por um aluno. Sobre o assédio sofrido pelo docente, a jovem narra dois episódios. Segue o primeiro relato:

Hoje é quarta, dia 9 de fevereiro de 2022 e estava lembrando de um dia específico no IF que eu estava saindo da minha sala de matemática e eu precisava perguntar para meu professor qual era a nota que eu tinha ficado na prova e meu professor me pegou pela cintura e me puxou para cima dele. [pequena pausa no áudio]. E depois disso é... Eu soube que esse mesmo professor tinha apertado a coxa de uma amiga e tinha perguntado para uma colega qual era o nome dela para os mais íntimos. E isso é assustador, vindo de um ambiente que era para nos educar e não nos sexualizar (Rosa, 2022).

Em outra parte do relato, Rosa afirma ter sido esse foi um dos assédios mais marcantes em sua vida, pois perturbou a sua compreensão acerca da identidade docente. Ela assimilava um professor a “alguém que deveria [...] ensinar e [...] preparar pra vida” (Rosa, 2022), contudo ocorreu o oposto: uma deterioração sobre “ser ensinada” e “ser preparada” devido à quebra da confiança provocada pelo assédio. A jovem ainda relata ter se tornado uma pessoa bastante assustada após a agressão.

Enquanto descrevia essa situação vivida no ambiente escolar, Rosa comentou: “Depois desse assédio foi que eu fui entender que qualquer canto que eu esteja eu não sou um ser humano, eu não sou apenas uma pessoa, sou *um pedaço de carne num frigorífico*” (Rosa, 2022, grifo

nosso). O frigorífico é um ambiente utilizado para conservar a carne que passou pelo processo de produção, desde transporte, descanso, lavagem, insensibilização, pendura, sangria, esfola, evisceração, cortes e desossas. Após essas etapas, a carne é exposta em um local frio, em uma vitrine, a partir de onde será observada e, se agradar ao gosto do freguês, poderá ser comprada. Alguém escolhe o corte da carne, paga, cozinha e come. A carne de um frigorífico é uma carne morta, gelada, sem vida. Assim a estudante se define depois das violências sofridas. Sente seu corpo marcado, tal como é marcada a pele de um bovino. Ela não se compreende como uma pessoa, mas como um pedaço de carne congelada, à disposição de todos, prestes a ser consumida.

Posteriormente, a jovem lembra outro episódio de assédio cometido pelo mesmo professor. Dessa vez, o ato se caracterizou por constrangimentos verbais sem toque. O docente perguntou a idade da estudante, que respondeu ter 18 anos. Rosa complementa: “Ele disse que eu estava cheirando a leite ainda, ainda tinha muito o que viver. E que eu não era tão velha assim” (Rosa, 2022). Rosa ainda salienta que, desta vez, ninguém poderia culpar a sua roupa, pois ela estava em um ambiente escolar, trajada de uniforme (calça, tênis, camisa com manga).

A participante utiliza a palavra *culpa*: “Eu fui ensinada que eu sempre sou culpada pelo assédio que sofro”. Conforme Saffioti (2015), nas sociedades ocidentais as mulheres são treinadas para sentir culpa mesmo sem razão para isso, pois vivem em uma civilização da culpa, do machismo e de um sistema que privilegia o homem branco heterossexual. As mulheres são responsabilizadas por atos que não cometem, sendo o estupro um exemplo deles. Muitas vezes, as vítimas são acusadas de darem espaço à violência, uma vez que portavam roupas curtas e/ou sensuais.

Além das agressões praticadas pelo docente, Rosa experimentou, igualmente, episódios nos quais um estudante foi o protagonista.

Eu estava passando de frente a um banheiro masculino. E um menino que me conhecia, não intimamente, mas ele me conhecia [...] estava saindo do banheiro e me chamou. E quando ele me chamou, começou a enxugar a mão no meu cabelo. E eu afastei ele e fiquei me perguntando o porquê ele estava fazendo aquilo. E ele só começou a rir e eu continuei andando e perguntando o porquê ele estava fazendo aquilo. E ele disse que precisava enxugar a mão dele em algum canto. E eu perguntei se tinha que ser no meu cabelo. E quando eu olhei para frente estava vários amigos desse menino olhando para mim. Eu abri até um processo, mas ele não foi devidamente punido e ficou por isso mesmo.

O relato apresenta uma violência com recorte de gênero e racial. Em uma perspectiva estética, certos discursos em circulação na sociedade contemporânea veicularam o ideal de um corpo feminino perfeito, baseado em padrões de beleza como o da Barbie. As características fenotípicas da boneca são eurocêntricas e as medidas corporais são biologicamente inalcançáveis (Gleyse, 2018).

Ao longo da história, o corpo feminino foi desejado, dominado, subjugado, roubado de sua sexualidade, explorado (Perrot, 2007). Foi caçado, violado, passou pelo processo de “cercamento”, foi queimado, privado de sua liberdade e submetido ao controle de uma sociedade patriarcal (Federici, 2019). O corpo feminino negro, especificamente, foi marcado por mais cicatrizes. Foi escravizado, deformado por intervenções externas e hipersexualizado, pois se caracterizou por ter um tamanho maior dos lábios vaginais, das nádegas, dos seios e de outras partes.

No contexto colonial brasileiro, o apetite sexual dos homens brancos era incontrolável diante das negras. Havia, então, um intenso comércio de negras para fins sexuais. Seus corpos, além disso, também eram marcados por deformações causada por “intervenções externas – castigos, incisões, furos, talhos, rituais, doenças” (Braga, 2020, p. 51). Quando tomadas pelo ciúme, as senhoras das escravas poderiam vendê-las para homens libertinos ou as agredir, de modo que alguma parte do seu corpo, como seios, unhas ou olhos era machucada.

Sabe-se que a escravidão foi fundamental para a acumulação do capital e para os interesses da classe dominante. E até hoje os negros sofrem os resquícios das práticas violentas ocorridas no passado. A violência no Brasil tem um viés racial, Silva (2020) diz que o atlas da violência de 2019 diagnosticou que, em 2017, 75,5 % das vítimas de homicídios eram negras. Sendo os homens, jovens negros e moradores de periferia os mais atingidos. Para o autor, “a violência no Brasil, da forma como historicamente foi endereçada, permite ser tratada como desdobramento de uma necropolítica, de uma política de soberania, que decide, de fato, quem deve morrer e quem pode viver” (Silva, 2020, p. 280).

Não obstante seja um país social, histórica e culturalmente construído pela mestiçagem (DeSousa Filho, 2011), o preconceito racial ainda é enorme e estrutura todas as relações sociais (Almeida, 2018). Conforme demonstrou Braga (2020) em sua arqueologia da beleza negra no Brasil, a mulher negra não está inserida nos padrões estéticos que colonizaram a mentalidade nacional, além de carregar uma inferioridade corporal associada à servidão e à hipersexualização. Quando o aluno enxuga as mãos no cabelo de Rosa, um cabelo cacheado e crespo – isto é, fora do padrão estético considerado belo por muitos –, ele invade seu corpo. Ao fazer o movimento de secar as

mãos, é como se comparasse o cabelo a um pano, toalha, guardanapo, ou seja, a objetos de uso pessoal. O corpo negro, portanto, foi tratado como uma coisa disponível ao bel-prazer de outrem, repetindo práticas escravocratas que atravessam os séculos.¹⁰

O corpo invadido: a violência de gênero em outros espaços de sociabilidade

A rua é, frequentemente, um espaço de insegurança para todas as mulheres. Rosa ressalta dois episódios vividos em espaços públicos: um na rua e outro na praia. Enquanto caminhava em uma via pública rumo à sua atividade de bolsista na Reitoria do IFRN, a jovem foi seguida mais de uma vez por uma picape branca: “Ele deu a volta na rua e passou por mim buzinando, abriu a janela, ficou olhando. E eu fiquei assim ‘mano, deixa de ser absurdo, cara!’. Aí eu só saí andando e fiquei tipo ‘Meu Deus!’” (Rosa, 2022).

Em outro trecho do diário, Rosa descreve um assédio vivenciado na praia, espaço comumente frequentado pela população natalense: “Eu já fui à praia e tinha um cara se masturbando olhando para mim numa praia. Eu... [pequena pausa com suspiro]. Eu já fui invadida o máximo que pude. [voz chorosa]”. Depois disso, a jovem afirma não se sentir segura em lugar algum:

10 Sobre o tema, recomendamos o curta *Meu Fuá tem Poder*. O produto educacional foi originado da pesquisa de mestrado de Shirlene do Socorro Coelho Santos no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Polo IFPA, sob a orientação da Profa. Dra. Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti. O curta está disponível no YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=C43b5NOa_oY.

É como se em nenhum canto eu pudesse ser apenas uma pessoa. Me divertindo, ou estudando, ou brincando, eu nunca posso ter paz. Eu nunca posso sair na rua sem que olhem para minha bunda. Sem que olhem para o meu corpo e me vejam como apenas um pedaço. Sabe? Eu não consigo descrever sem falar assim. Eu tenho medo até dos meus vizinhos. É, eu não me sinto segura em canto nenhum e isso para mim é terrível, porque eu não sei até quando eu vou conseguir estar viva. Eu não sei até quando eu vou sobreviver com isso, sabe?

Rosa sente seu corpo como um alvo permanente dos homens, o *pedaço de carne no frigorífico*, como mencionou em outro trecho. As diversas invasões sofridas – exposição a uma situação de nudez, estupros, olhares, buzinas e outras importunações sexuais – modalizam, inclusive, seu uso da linguagem: “Eu não consigo descrever sem falar assim”¹¹. A consciência do terror à qual foi submetida se agrava pela consciência da possibilidade de ele se prolongar por toda a vida, pois ela já compreendeu que se trata de uma experiência comum às mulheres em uma sociedade patriarcal.

A igreja foi outro espaço no qual Rosa sofreu assédio. Aos 14 anos de idade, a estudante frequentava um templo evangélico, mas só aos 21 veio a consciência da agressão sofrida:

11 No mesmo relato, a estudante assevera: “Falar sobre isso é mais uma vez me invadir”. Essa afirmação remete os pesquisadores às questões éticas da investigação em Ciências Humanas e Sociais, notadamente àquelas concernentes a situações de natureza íntima envolvendo a violência. Por exigir uma análise mais aprofundada, que o espaço do presente capítulo não permite, esse aspecto do discurso da participante será tratado em outra ocasião.

O bispo da igreja da minha tia chegou dizendo para mim que teve um sonho erótico comigo e que era quase impossível não olhar e não pensar fazendo algo comigo, porque eu era muito bonita e eu tinha apenas 14 anos de idade, eu era apenas uma criança. E um homem com filho e filha chegou e disse isso para mim. Na hora eu achei isso absurdo, mas eu não entendia muito bem. Até porque eu era uma criança e não tinha como eu ver a maldade que alguém tinha em cima de mim. E isso foi me tornando cada vez mais... Como é que eu posso explicar? [pausa mais longa]. Mais explosiva, porque eu não queria que chegassem perto de mim para que não me invadissem (Rosa, 2022).

Figuras de autoridade religiosa, como pastores ou padres, figuram regularmente em relatos de assédio. A máscara da sacralidade da função religiosa se associa aos privilégios do patriarcado, permitindo-lhes agir como predadores sexuais em igrejas e em outros espaços geridos por suas instituições, tais como escolas, orfanatos ou obras sociais. As consequências sobre as vítimas são inúmeras e uma delas é assinalada por Rosa: a geração de uma certa agressividade no comportamento como uma estratégia de defesa contra novos assédios.

Cintia Liara Engel (2017) estudou a campanha *Chega de Fiu Fiu*, realizada pela organização *Think Olga*¹² em 2013. A pesquisa compilou relatos e levantamentos sobre assédio sexual em ambientes públicos. Quase 7.762 mulheres participaram, 99,6% afirmaram já ter sofrido assédio, 98% aconteceram na rua, 64% em transporte público e 80% em lugares públicos. Como pode ser notado por tais dados e

12 Think Olga é uma organização que atua junto a sociedade civil e tem como missão sensibilizar a sociedade sobre as questões de gênero e suas intersecções.

pelos diários, o assédio está presente nos diversos espaços de sociabilidade. A enquete e o diário de Rosa parecem indicar que a arquitetura das cidades é pensada para o gozo masculino, sendo as mulheres um dos objetos mais visados por essa perversa satisfação.

Considerações finais

Então, eu me dispus a estar aqui, a escancarar as minhas portas, porque isso tem que parar. [som de choro na voz]. Isso tem que parar, porque isso não nos cabe. Não nos cabe! Nos invadiram sem sequer perguntar, sem se quer nos conhecer! E quando é que vão falar sobre isso? Quando? Quando todas nós morremos? É isso? Eu cansei! Não dá para ser mais uma estatística! Não dá para ser mais alguém dentro de um estudo. Isso tem que ser falado. Esse tabu tem que ser derrubado. O estupro tá ai, o assédio tá ai, matando muita gente e acabando com a vida de muita gente. A gente tem que falar sobre isso! A gente tem que quebrar esse tabu (Rosa, 2022).

A epígrafe de Rosa na presente conclusão demonstra sua indignação. A estudante mostra o desejo pelo fim da violência. A sua participação na pesquisa se situa na injunção elaborada por ela própria: “A gente tem que falar sobre isso!”. A sua fala é uma “quebra de tabu”, um modo de resistência, uma defesa contra o assédio e/ou o estupro, que acabam com a vida de tantas meninas e mulheres. Contudo, ao mesmo tempo, nota-se em seu discurso o cansaço de ser mais uma estatística, uma participante de pesquisa e jovem que teve o corpo violado e desintegrado.

Ao analisar os relatos de Rosa Maria Rosa, identificou-se que a rua, a escola, a casa/família, a praia e a igreja são ambientes marcados pela violência de gênero. A participante passou por situações de violência nesses locais, assim como tantas outras mulheres, conforme as estatísticas mencionadas ao longo do capítulo. O patriarcado é a condição de possibilidade para as violências às quais, possivelmente, quase todas as meninas e mulheres foram ou serão submetidas. No caso em estudo, tais experiências incidiram diretamente sobre a subjetivação da estudante, nomeadamente em três dimensões: a) em seus usos da linguagem; b) no manejo de sua intimidade; e c) na geração de estratégias de defesa que passam pela agressividade.

O corpo violado em outros espaços de sociabilidade é o mesmo que frequenta os corredores das escolas, podendo ser também agredido em tais ambientes. O IFRN recebe, em seu cotidiano, estudantes submetidas à violência de gênero. Sendo uma instituição que preza pela Formação Humana Integral, ou seja, se preocupa com o desenvolvimento completo do sujeito, supõe-se que a atenção a esse fenômeno por parte da instituição educativa deva ser redobrada, pois ele priva as mulheres de uma formação integral e, por conseguinte, do acesso equânime às oportunidades de crescimento profissional, cultural, intelectual e físico.

Referências

ALEMANY, Carme. Violências. *In*: HIRATA, H. *et al.* **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BERGER, Sônia Maria Dantas; GIFFIN, Karen. A violência nas relações de conjugalidade: invisibilidade e banalização da violência sexual?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 21, n. 2, p. 417-425, mar./abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2005000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/pHhwdM5wyyL6nfjXVsLsDdy/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRAGA, Amanda Batista. **História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso: 26 jul. 2022.

DESOUSA FILHO, Alípio. **Brésil : Terre de Métissages**. Saarbrücken : Presses Universitaires Europeennes, 2011.

ENGEL, Cintia Liara. **As atualizações e a persistência da cultura do estupro no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2017. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8088/1/td_2339.PDF. Acesso em: 25 ago. 2022.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parencças**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Nota técnica sobre Violência contra mulheres em 2021**. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/violencia-contra-mulheres-em-2021/. Acesso em: 25 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019

GAMA, António; SANTOS, Norberto Pinto. Espaços de sociabilidade. **Vértice**, p.13-19, out-nov. 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLEYSE, Jacques. O normal como sistema disciplinar: crônicas de um diálogo entre a carne e o verbo. *In*: LIMA NETO, Avelino Aldo; SILVA, Luís Lucas Dantas; SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento. **Filosofia, educação e subjetividades**: outros sentidos para o educativo. São Paulo: LiberArs, 2018. p. 180-189.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. *In*: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções, diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 139-150.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MARCH, Kety Carla de. Corpos subjugados: estupro como problemática histórica. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 97-116, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/2178-3748.2017.1.26768>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/26768/15676>. Acesso em: 25 ago. 2022

METH, Paula. “Desabafando” – O método do diário solicitado. *In*: BRAUN, Virginia *et al.* **Coleta de dados qualitativos**: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais. Petrópolis: Vozes, 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 01, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2022.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Disponível em: <https://bityli.com/LOeBNwHFw>. Acesso em: 08 nov. 2022.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SILVA, Mozart Linhares. Necropolítica e violência racial no Brasil. *In*: BRAGA, Amanda; SÁ, Israel de. **Por uma microfísica das resistências: Michel Foucault e as lutas antiautoritárias da contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

VIGARELLO, Georges. **História do Estupro: violência sexual nos séculos XVI-XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

Um currículo democrático como contraponto das ofensivas antigênero: o que pode nos dizer a produção acadêmica recente?

Ana Luíza Markendorf Bergamini¹

Diego Orgel Dal Bosco Almeida¹

O texto que segue integrou um percurso de reflexões realizado no âmbito da produção de uma dissertação de mestrado na área de Educação. Na transformação do assunto inicial de interesse em um tema de pesquisa, os procedimentos de levantamento bibliográfico foram fundamentais. No entanto, para além desse aspecto que é comum a todo trabalho acadêmico (o da realização da revisão bibliográfica), também nos propusemos a refletir sobre nossos achados, trazendo-os às questões que contornam, atualmente, um campo de estudos altamente conflagrado do ponto de vista político. Gênero é um tema candente. Não somente como uma temática que nos é apresentada teoricamente ou com relação aos aspectos éticos nela envolvidos. Gênero é, sobretudo, uma temática pulsante nos últimos anos. Tema que possui dimensões éticas, políticas e epistemológicas. Gênero, quando visto a partir do contexto atual, é temática em movimento que integra, tal como o currículo escolar, um território de disputas.

Seffner e Barzotto (2024) realizaram um estudo sobre a trajetória das discussões e debates acerca da presença ou não das temáticas de

1 Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó.

gênero no currículo escolar nos últimos anos. A partir de um balanço das produções científicas sobre o tema, os autores chegaram a duas conclusões que entendemos bastante significativas: i) a legislação em vigência não apenas permite como também determina a presença das questões de gênero e sexualidade nas escolas; ii) a literatura científica, com foco na área de Educação, tem visto a pertinência das abordagens de gênero e sexualidade a partir da escola como positiva, em conexão com tópicos como a dignidade das crianças e jovens, os direitos humanos, a saúde sexual e reprodutiva, a necessidade de prevenir a violência sexual e de gênero, além de outras demandas advindas das culturas juvenis na atualidade. Desse modo, podemos compreender que a presença, pertinência e mesmo o trabalho pedagógico com temáticas associadas a gênero e sexualidade nos currículos e nos processos educativos admitem um compromisso com a construção de horizontes democráticos, inclusivos, preocupados com a diversidade e as diferenças. Trata-se de um propósito que se sustenta, atualmente, tanto a partir de dimensões legislativas quanto educativas. Por outro lado, no contexto recente, emergem movimentos de setores da sociedade civil e também da política partidária que têm empreendido uma ofensiva antigênero.

Embora tenhamos seguido, em nossos percursos investigativos, as orientações associadas à produção de levantamentos a partir de uma literatura sobre “estado do conhecimento”, levamos em consideração que, além da identificação de temas, metodologias e demais abordagens das pesquisas, também pudéssemos perguntar: o que, afinal, o conjunto das produções levantadas poderia nos sugerir para pensar um currículo que pudesse se colocar em contraponto às ofensivas antigênero em um contexto político conflagrado?

Adiantamos que nossa opção neste texto, devido aos próprios limites do formato do capítulo, foi apresentar as produções científicas

que consideramos mais significativas para a resposta dessa questão. Não realizaremos, agora, um estudo detido de cada uma delas, em função dos limites deste capítulo. Apresentaremos, porém, todas as produções que compreendemos como mais significativas e que poderiam servir, inclusive, como uma espécie de síntese do que apareceu no conjunto das referências encontradas.

O levantamento incluiu o termo “ideologia de gênero” em diferentes combinações junto aos repositórios bibliográficos digitais brasileiros Portal de Periódicos Capes, Catálogo de Teses e Dissertação da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Incluindo os descritores que combinamos ao termo “ideologia de gênero”, encontramos, na totalidade, 44 produções entre teses, dissertações e artigos. Antes de partir para um significado do termo “ideologia de gênero” nosso objetivo foi, sobretudo, vislumbrar panoramicamente o que os trabalhos que integraram o levantamento dizem sobre o termo. Dessa maneira, ao realizarmos o levantamento, incluímos os descritores “BNCC”, “Formação de Professores” e “Currículo”. Esses três descritores, uma vez combinados ao termo “ideologia de gênero”, permitiram o acesso às dimensões pelas quais tem se delineado a produção acadêmica sobre o assunto. Além disso, os termos associados indicam eixos importantes das discussões sobre currículo e também sobre a formação de professores, todos relacionados a gênero. O termo “ideologia de gênero”, nesse sentido, é poderoso, pois demonstra como as temáticas associadas aos estudos de gênero estão inseridas atualmente em um contexto conflagrado politicamente. O uso que fizemos desse termo em nosso levantamento teve, portanto, esse sentido estratégico.

O nosso referencial teórico-conceitual situa-se no campo das teorias críticas do currículo. Para Apple (2002, p. 39), por exemplo, “[...] o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, sexo e religião”. Assim, um currículo democrático não se resume à unificação curricular que tem sido proposta em muitos países e que dissemina os valores dominantes, tendo as discussões sobre as minorias ocupado apenas espaço periférico. Um currículo democrático deve, ao contrário, ser capaz de reconhecer as disparidades e não homogeneizar os conteúdos alicerçados apenas a uma suposta cultura comum.

Em relação às temáticas de gênero e sexualidade no currículo, entendemos sua ligação com os momentos/espacos de aumento ou diminuição do pluralismo democrático. Seffner (2019, p. 39) nos diz que se “o regime político é fortemente democrático e admite o pluralismo de ideias”, as diferenças culturais, políticas, de classe, gênero e sexualidade, são mais respeitadas, enfatizam a valorização das diferenças e a “importância de acordos entre indivíduos e grupos cujas posições divergem”. Nos últimos anos, especialmente, a ascensão de grupos políticos neoconservadores e do fundamentalismo religioso no Brasil têm apontado para “situações de difícil convívio social, reduzindo a possibilidade de acolhimento das diferenças”. Consideramos que tem havido gradual aumento da inserção do discurso religioso e fundamentalista no cenário político e midiático que tem restringido o caráter laico do Estado brasileiro, tendo seus reflexos nos conteúdos da educação escolar e na organização do currículo.

O texto percorre o seguinte caminho: no primeiro momento apresentamos o que é, segundo as produções levantadas, “ideologia de gênero”. Depois, as possíveis relações desse termo com a BNCC

(Base Nacional Comum Curricular) de maneira específica e com o currículo de modo mais geral. Na parte final, procuramos verificar nessas produções que referenciais, balizas e outros pontos de encontro se mostram para a construção de um currículo mais democrático e inclusivo que possa, afinal, ser considerado como contraponto às ofensivas antigênero.

Entendemos que, sendo gênero temática candente e pulsante nos últimos anos, as produções acadêmicas sobre o termo “ideologia de gênero”, a partir do olhar que nos referencia no campo das teorias críticas, contribuem ética, política e epistemologicamente no sentido de situar, produzir e disputar em um contexto conflagrado no que diz respeito a temas relacionados aos estudos de gênero. Isto é, o conjunto dessas produções acadêmicas contribui para a criação de possibilidades de um currículo democrático, que, afinal, possa ser capaz de incluir gênero e sexualidade como assuntos centrais a serem tratados na educação básica.

“Ideologia de gênero”: o que dizem as pesquisas?

“Slogan”, “sintagma” ou termo popularizado, sobretudo nas mídias sociais, em um contexto político conflagrado. Os trabalhos acadêmicos que trataram de “ideologia de gênero” entendem que, diferentemente de um conceito, de uma associação epistêmica, é mais um termo que aparece associado a uma espécie de bordão, um emblema, algo que aparece alinhado a outros termos, espécie de alcunha, adjetivo. Um termo que serve para desinformar sobre os estudos de gênero e para ser utilizado, sobretudo por grupos neoconservadores, na ofensiva antigênero, ainda que sem embasamento teórico. De certa

forma, pode ser visto como uma visão de mundo que não considera a inclusão das diferenças e que vem sendo utilizada como contraponto dos estudos de gênero, ao mesmo tempo servindo para identificar pejorativamente esses estudos.

Um “sintagma” que tem sido naturalizado “discursivamente” e com pouca reflexão acerca de seus sentidos e usos políticos. Se tem a ver com discursos de grupos neoconservadores, por outro lado, também tem circulado pelas mídias com pouca ou nenhuma reflexão, o que tem garantido significativa adesão:

[...] sintagma preposicionado “ideologia de gênero” de maneira naturalizada discursivamente, evidenciando, entre outras coisas, uma adesão da mídia hegemônica a discursos neoconservadores e circunstancializadores de políticas educacionais para infâncias e juventudes. Mesmo os que não trazem o sintagma preposicionado “ideologia de gênero”, como o caso do jornal Nexa, aderem aos discursos neoconservadores ao acionarem a voz de autoridade que sugerem uma aceitação das mudanças empreendidas na redação da BNCC a fim de mitigar possíveis críticas conservadoras (Gonzalez, 2022, p. 91-92)

Um “sintagma”, que vem sendo naturalizado no discurso e que se associa a processos de deturpação e distorção dos estudos de gênero. Essa deturpação pode ser vista, então, de diferentes formas. Distorcer e deturpar têm a ver com uma estratégia de não deixar claro o que são os estudos de gênero o que integra uma estratégia. Cria-se um discurso, espécie de fantasma, de “névoa” que permite, assim, outras tipologias de associação que são úteis aos grupos que dirigem a ofensiva antigênero:

Atualmente, movimentos ultraconservadores vêm deturpando e distorcendo esses conceitos, rotulando-os de ideologia de gênero, enevoando uma visão para se pensar que a escolar estaria promovendo um processo ideológico com os estudantes, principalmente com a conquista de espaços no currículo escolar por grupos considerados minorias sociais como os LGBT+ (Barroso; Silva, 2020, p. 430).

“Ideologia de gênero” poderia ser visto também como um “slogan”, como dissemos antes. O “slogan”, antes de uma reflexão ou uma palavra poderosa do ponto de vista teórico ou epistêmico, é uma peça da propaganda. Poderosa não em um sentido epistêmico, conceitual, mas como um bordão. Nesse caso, de uma peça de propaganda que cabe à possibilidade de produzir adesão. Menos que uma articulação de ideias, ainda que também não deixe de ser, tem funcionado mais como uma estratégia de persuasão de grupos políticos neoconservadores:

O slogan “ideologia de gênero” tem sido acionado por diversos grupos conservadores na tentativa de silenciar grupos minoritários de direitos, ao mesmo tempo em que promovem o amedrontamento da população [...] com um fantasma que ameaça a destruição da família (Oliveira; Melo; Farias, 2021, p. 4).

Especialmente nos últimos anos, vemos um aumento de posicionamentos contra a chamada “ideologia de gênero”, desprovidos de análise, mas contaminados de preconceitos, que simplesmente atribuem aos estudos de gênero um “tom doutrinário”, como se estes estudos fossem destrutivos à sociedade. A lista conservadora dos projetos de lei vinculados ao “Escola sem Partido” (EsP) almeja inviabilizar e mesmo criminalizar todas as propostas pedagógicas conduzidas por professoras e

professores que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual, o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia. Seus/uas apoiadores/as vêm afirmando que esse tipo de material e discussão “doutrinam” estudantes, forçando-os a aceitar a “ideologia de gênero” (Fernandes, 2022, p. 339).

Trata-se de uma apropriação, portanto, que guarda relação com a tentativa de impedir que temáticas de gênero e sexualidade sejam discutidas nos espaços escolares. O surgimento do termo, contudo, guarda relação com documentos eclesiásticos. Na América Latina, por exemplo, foi usado no Peru em 1998. Esse documento, especificamente, contrapõe uma suposta “natureza” feminina ou masculina a um também suposto “sistema ideológico de gênero”:

Os grupos conservadores e fundamentalistas que engendraram a apropriação da expressão “ideologia de gênero”, o fizeram para impedir que temáticas de gênero e sexualidade continuem sendo discutidas nas escolas, universidades e outros espaços educacionais. Em abril de 1998, o termo “ideologia de gênero” foi empregado pela primeira vez em um documento eclesiástico, uma nota da Conferência Episcopal do Peru, intitulada *La ideología de género: sus peligros y alcances*. Nessa nota, baseada em discursos essencialistas e em binarismos, afirmava-se que o “sistema ideológico de gênero” impõe a homens e mulheres comportamentos destoantes da natureza, ao negar “o instinto natural” destas à maternidade e, daqueles ao trabalho para sustentar a família (Junqueira, 2017; Rosado-Nunes, 2015) (Souza; Meyer; Santos, 2019, p. 771).

A “ideologia de gênero” é vista, nos trabalhos que integraram nosso levantamento, como uma invenção da Igreja Católica da qual outros grupos, especialmente neoconservadores, também se apro-

priaram. Além disso, as pesquisas também têm ressaltado que não se trata de uma invenção recente. Ao contrário, tem relação com a própria história do cristianismo, embora esteja localizada muito mais entre os fundamentalistas religiosos.

[...] o entendimento de “ideologia de gênero” difundido pela igreja está atrelado a uma suposta ameaça à família –ou pelo menos à noção de família cunhada e defendida por e nessa instituição –bem como a defesa por uma naturalização da ordem sexual restrita ao biológico e a imposição de valores morais construídos no âmbito dessa instituição. Por outro lado, é importante marcar que embora a “teoria/ideologia de gênero” tenha sido uma invenção da igreja católica, outros grupos se apropriaram desse discurso (Araújo; Ferreira; Silva, 2022, p. 428)

Essa “ideologia”, conforme indicam Carmen Ubieta, Fernanda Henriques e Teresa Toldy (2018), não é um constructo novo: pelo contrário, foi manufaturada enquanto inimigo ao longo da história do cristianismo, denunciada pelos fundamentalistas como incorporação diabólica que estaria corrompendo uma ordem de gênero supostamente natural (Torianni, 2020, p. 9).

Em relação à educação, sobretudo à educação escolar, o termo tem sido utilizado, como já adiantamos na parte introdutória deste capítulo, como meio de contrapor e adjetivar o debate sobre questões de gênero. Há, nesse caso, uma manipulação política que busca fomentar uma espécie de “pânico moral” a partir de significados que não possuem relação com as pesquisas dos campos da filosofia, sociologia ou da história. Tampouco têm relação com as discussões sobre uma educação mais inclusiva do ponto de vista das questões de gênero e sexualidade, por exemplo.

O termo “ideologia de gênero” foi cunhado para demonizar o debate sobre as questões de gênero e vem sendo usado para manipular politicamente o pânico moral que o mesmo ajuda a fomentar. Significados completamente infundados e absurdos têm sido articulados a este significante na discussão educacional, como: os/as professores/as estariam ensinando sexo nas escolas, transformando os jovens em gays e lésbicas e destruindo a “família tradicional brasileira” (Penna, 2018, p. 559).

De “slogan” à “sintagma” nos quais o bordão parece servir estrategicamente para causar e mobilizar adesão, cabe muita coisa. Diferentemente dos estudos de gênero, que levam em conta a dimensão histórica, social e cultural das atribuições dadas a homens e mulheres, ao que seria, afinal, o masculino e o feminino, a “ideologia de gênero” é um termo cujo conteúdo contribui para um cenário de desinformação.

Em fevereiro de 2011, ao defender sua candidatura à presidência da Câmara dos Deputados, Jair Messias Bolsonaro mencionou que, no respectivo ano, o Ministério da Educação (MEC) distribuiu um “kit gay” para estimular a homossexualidade e a promiscuidade, por isso esse assunto deveria ser pauta para que o tema não chegasse às/aos estudantes do Brasil. Anos mais tarde, como candidato às eleições presidenciais, Bolsonaro trouxe à tona a existência de uma suposta ideologia que busca a subversão do sexo, a “ideologia de gênero” (Oliveira; Melo; Farias, 2021, p. 2).

Dado que estamos em 2024 e sabemos o que aconteceu depois com o então deputado federal pelo Rio de Janeiro, referido no excerto anterior, entendemos que, embora “ideologia de gênero” não seja um conceito que tenha referência epistêmica, tem sido um termo utilizado de maneira muito eficaz no sentido de uma estratégia política

para mobilizar os movimentos antigênero, com o medo e o “pânico moral”. As origens do termo podem ser encontradas em setores fundamentalistas da Igreja Católica. Nos últimos anos, especialmente, a expressão tem sido apropriada por grupos político-partidários e setores da sociedade que poderíamos caracterizar como neoconservadores. Assim, além da função de desestabilizar os estudos de gênero, sexualidade e diversidade, o sintagma “ideologia de gênero” faz parte de uma “retórica cujas estratégias discursivas visam impedir processos de laicização e de secularização da sociedade, e, por consequência, da educação laica e secular” (Barzotto, 2020, p. 5). O termo, que tem sido consagrado no senso comum e mobilizado por instituições sociais e políticas tem sido utilizado como argumento pelos conservadores, para naturalizar suas ações através de uma perspectiva de “verdades absolutas e sagradas, difundindo [...] uma espécie de pânico moral sobre o que é gênero (Magalhães, 2020, p. 35). O poder do termo é, portanto, considerável e significativo, tendo contribuído, inclusive, para os rumos das políticas da educação e do currículo nos últimos anos.

“Ideologia de gênero”, currículo escolar e efeitos na/da BNCC

Se o currículo pode ser compreendido, entre outros aspectos, como um território de disputas, para utilizar a máxima de Arroyo (2013), atualmente essa expressão nos parece bastante acertada para compreender os elementos que cercam o currículo no que diz respeito aos temas associados a gênero e à sexualidade, por exemplo. O currículo está fortemente em disputa. A escola, nos últimos anos, tem

sido o *locus* privilegiado e permanente do “confronto de concepções e valores em relação à sexualidade e ao gênero. As expressões de gênero e sexualidade infanto-juvenis têm ocupado um papel fundamental no conflito entre ideários na sociedade brasileira (Leite, 2019, p. 12). Como vimos, contribuiu significativamente na constituição de um cenário conflagrado, dentre outros aspectos, a emergência do movimento “Escola Sem Partido” que buscou interferir fortemente “nas práticas docente e diretrizes educacionais que tratam acerca da questão de gênero e do conhecimento científico produzido sobre o tema (Vasconcellos, 2023, p. 16). São embates que se configuram como disputas pelo exercício de poder em relação aos rumos das políticas educacionais, especialmente, e no que diz respeito à igualdade de gênero nos espaços escolares e nos processos educativos de forma geral.

A partir da segunda década dos anos 2000 a “ideologia de gênero”, como um sintagma, uma espécie de significante, foi gradualmente ganhando estatuto político a partir de um cenário conflagrado, passando a ser considerada como um “inimigo”, como uma “doutrina” a ser combatida. Esse combate se deu através de ataques à educação escolar e ao currículo, especialmente. No plano legislativo, vários projetos foram encaminhados, sobretudo pelo chamado movimento “Escola Sem Partido” (ESP) nos âmbitos federal, estadual e municipal. Esses projetos baseavam-se naquilo que foi sendo encampado por grupos ultraconservadores, cujas premissas religiosas fundamentalistas buscavam atacar os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, por exemplo, além de se mostrar contrários aos direitos das populações LGBT.

No cenário político brasileiro da segunda década dos anos 2000, o combate à “ideologia de gênero” foi encampado por grupos ultraconservadores, muitos deles de base religiosa cristã, que têm promovido

ataques aos direitos sexuais e reprodutivos de mulheres, da população LGBT, e às políticas públicas voltadas para esses grupos. No campo da educação, esses ataques concretizaram-se em projetos de lei apresentados pelo ESP nos âmbitos federal, estaduais e municipais (Barroso; Silva, 2020, p. 430 *apud* Mattos, 2018, p. 576).

Alguns desses projetos, no âmbito do legislativo, foram inicialmente aprovados em alguns municípios e estados. Contudo, foram julgados inconstitucionais. Primeiro, porque nenhuma das propostas voltadas para a educação escolar está embasada na chamada “ideologia de gênero”, termo que, como vimos, caracteriza-se mais como um “slogan”, espécie de “emblema” que comporta o papel de exterior constitutivo para o combate promovido por grupos religiosos fundamentalistas e neoconservadores. Segundo porque esses projetos comprometeriam a garantia acerca do direito à educação de todos, independentemente das diferenças sociais e históricas que nos organizaram como sociedade. Assim, “ideologia de gênero”, enquanto chave analítica, mostra-se como um termo equivocado, como vimos, porém, como uso político, mostra-se um artefato extremamente poderoso que tem sido marcante da influência desses setores nos rumos das políticas curriculares, inclusive:

13 - É importante frisar que nenhum dos planos, leis ou propostas voltadas para a educação brasileira falam sobre ideologia de gênero, todavia esse termo cunhou-se como sendo um processo de doutrinação realizado nas escolas sobre as questões de gênero e sexualidade. Assim, fica cada vez mais difícil pautar sobre gênero e sexualidade nas escolas, principalmente depois que setores conservadores da sociedade assumiram uma postura mediante a chave analítica equivocada intitulada de ideologia de gênero (Vigano; Laffin, 2019, p. 212).

Embora com maior intensidade entre 2010 e 2020, as ideias do “Escola Sem Partido” (ESP) surgiram em 2004, através de uma organização não-governamental que leva o mesmo nome e que é presidida pelo advogado Miguel Nagib. Ganham destaque entre 2014 e 2015 quando pipocaram pelo país projetos de lei que propunham modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LD-BEN), tendo como eixo central o combate às chamadas “ideologia de esquerda e de gênero” e à “doutrinação ideológica” (Araújo, 2021, p. 281). O ESP se insere, nesse sentido, em um cenário mais amplo de disputas pela hegemonia no campo das políticas educativas e curriculares, se caracterizando como um projeto de educação reacionária, que se “opõe às mudanças sociais em curso e se esforça para restabelecer situações ultrapassadas” (Araújo, 2021, p. 281 e 283).

A adesão às ideias e proposições do ESP admitem a manipulação e a distorção do trabalho pedagógico com gênero e sexualidade na educação escolar. As imagens utilizadas nas publicações do ESP nas redes sociais são compostas por “monstros e vampiros” para compará-los a educadores e educadoras como “degenerados sexuais”. O “famigerado” termo “ideologia de gênero” aparece para justificar a “predominância da família sobre o papel da escola, incutindo medo em pais e mães, além de demonstrar que há, sim, uma posição ideológica nas ações do ESP”. O movimento busca “silenciar outras maneiras de pensar e distorcer o conceito de gênero a algo relacionado à violência sexual (Rossi; Pátaro, 2020, p. 10).

Como o termo “ideologia de gênero” foi ganhando gradualmente uma força política, menos que uma consistência epistêmica, tornou-se uma bandeira de grupos fundamentalistas, evangélicos e católicos especialmente, que trabalharam juntos na obtenção do bani-

mento das temáticas ligadas a gênero no Plano Nacional de Educação (PNE) e em vários planos estaduais e municipais (Lima; Hypolito, 2019, p. 11). Nos últimos anos, portanto, podemos dizer que houve um crescimento das ideias neoconservadoras na educação brasileira, manifestada nos diversos projetos de lei que foram propostos, bem como nas discussões que têm se dado no âmbito do legislativo nos diferentes níveis federal, estadual e municipal. Essa tem sido uma das marcas que evidenciam o currículo como um território em disputa. Em relação à BNCC, por exemplo, quando foram retirados os termos ligados a gênero e sexualidade do documento homologado em 2017, podemos dizer que se trata de uma espécie de símbolo da conquista de grupos neoconservadores no que diz respeito “[...] às definições curriculares e da agenda educacional do país” (Lima; Hypolito, 2019, p. 13). A retirada dos termos associados a gênero dos documentos oficiais do currículo nacional e nos estados representou uma vitória política dos grupos neoconservadores. Isso teve resultados importantes para esses grupos. Ou seja, ainda que os projetos legislativos propostos e ligados ao ESP tenham sido considerados inconstitucionais, “as frentes conservadoras assumiram em seus discursos que temáticas relativas às questões de gênero e sexualidade estariam proibidas de serem abordadas no âmbito da escola” (Araújo; Ferreira; Silva, 2022, p. 430). No senso comum essa ideia se propagou rapidamente e com força. Foi não apenas uma vitória dos grupos neoconservadores, autodenominados conservadores, mas também um reforço no sintagma “ideologia de gênero” e no seu poder persuasivo em convencer as famílias dos jovens de que haveria uma espécie de degeneração sexual e moral nas escolas como parte de um ideário de esquerda.

Os discursos moralizantes, como vimos, têm sido a marca da agenda neoconservadora no Brasil. Esses discursos são compreendi-

dos como ameaças graves à democracia e aos avanços das conquistas sociais, sobretudo nos últimos anos:

Os discursos moralizantes têm sido a tônica de uma agenda conservadora, no Brasil contemporâneo, como forma de abrir caminho para o conservadorismo político devassar as possibilidades de avanço social e democrático, construídas nos últimos quinze anos. Este cenário causa perplexidade e é grave para qualquer democracia. Profissionais que atuam na educação têm sido acusados de promover a chamada ideologia de gênero e as políticas têm excluído temas referentes às questões de gênero do currículo escolar, contrariando recomendações dos documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Almeida; Jaehn; Vasconcellos, 2018, p. 1503).

Cabe ressaltar que os efeitos das pautas neoconservadoras, que supostamente estariam em combate à “ideologia de gênero”, não se restringem à retirada dos termos associados a gênero e sexualidade da última versão da BNCC, tampouco a declaração de inconstitucionalidade de projetos legislativos propostos nos últimos anos nos diferentes níveis federal, estadual e municipal. Entre as aparentes vitórias e derrotas dessas pautas, encampadas pelas bancadas legislativas denominadas de conservadoras, cristãs e defensoras da família, vale lembrar que o currículo não está restrito apenas aos documentos oficiais e às propostas do legislativo. Há resultados indiretos que são colhidos por esses grupos, mesmo que seus projetos não sejam aprovados e que as suas vitórias sejam menores do ponto de vista legislativo ou institucional. O currículo não se resume ao documento e, portanto, na escola também há disputas entre famílias e educadores(as), por exemplo, sobretudo no quesito gênero e sexualidade. Como vimos, embora os termos tenham

sido retirados da BNCC, nos estados podem ter permanecido, a depender da leitura e da apropriação que foram feitas da orientação no plano federal. Ao mesmo tempo, não está legalizada nenhuma proibição do trabalho pedagógico com gênero nos espaços escolares. Tudo isso gera uma situação de tensão permanente que deriva de um contexto político conflagrado. Se não vivemos em uma ditadura, não se pode dizer que não tivemos, nos últimos anos, uma diminuição da liberdade de expressão associada ao pluralismo de ideias, base para o funcionamento democrático da sociedade. O movimento “Escola Sem Partido” materializa boa parte dessas ações no campo de disputas dos rumos das políticas curriculares e das práticas curriculares nas escolas, portanto. Essas ações estão longe de desestabilizar apenas o que pode ser considerado como documento oficial. Assim, a força persuasiva do termo “ideologia de gênero” combinada com um contexto de desinformação contribuiu não somente com o que acabou por acontecer na BNCC homologada em 2017, mas interferiu, e continua interferindo, indiretamente na desconfiança que se construiu em relação à educação escolar e às práticas educativas relacionadas a gênero e sexualidade nos espaços educativos.

As possibilidades de um currículo mais democrático: o que as pesquisas podem, afinal, nos dizer?

Um currículo democrático pode surgir quando não temos mais democracia? Pode existir um currículo democrático quando nos falta pluralismo de ideias e abertura às diferenças, à diversidade, à discussão sobre as minorias? Um currículo democrático tem a ver apenas com os direitos ligados ao aprender? Quando o currículo se torna

expressão dos interesses dominantes, como é possível tornar presente também os interesses dos grupos minoritários?

Em primeiro lugar há uma ambiguidade no próprio termo democracia nos contextos mais recentes. Apple e Beane (2001) nos indicam que é necessário certo cuidado para que uma ideia de democracia não se torne apenas slogan, um emblema retórico. Muitas vezes o termo democracia assume o caráter de significante. Democracia se transforma em um conceito tão elástico que nele cabe tudo e nada. Nesse sentido, o termo pode ser utilizado para justificar de manobras políticas, golpes, guerras ou genocídios. A democracia na sociedade e no currículo funciona a partir de alguns critérios, tais como a capacidade individual e coletiva de analisar criticamente certos contextos e situações, a preocupação com o bem comum, reconhecendo a dignidade e os direitos de todas as pessoas e, principalmente, reconhecendo os direitos dos grupos minoritários. No caso das escolas, devem ser vistas como experiência comum de todas as sociedades, e precisam promover ações e formação de e para a democracia, contribuindo para que os estudantes se tornem cidadãos e cidadãs com consciência da sua participação nos espaços públicos.

Quando os contextos não são tão democráticos, ou seja, quando não necessariamente se vive em uma ditadura, mas o pluralismo de ideias, por exemplo, encontra-se ameaçado ou restringido, cabe à escola (e ao currículo) criar espaços/momentos para o exercício de liberdade, democracia, pensamento crítico e propiciar caminhos para a emancipação dos jovens. As escolas cujos currículos são democráticos são espaços caracterizados pela ação refletida e pela luta contra todas as soluções autoritárias, desde a padronização dos conteúdos, das avaliações, passando pela centralização do controle até a discri-

minação e os preconceitos de toda ordem. Um currículo democrático precisa reconhecer as estruturas de dominação e desigualdade, valorizando práticas cooperativas, contando com a preparação dos estudantes para a vida social na democracia. Nesse caso, caminharíamos junto com Connell (1995) quando trata do conceito de “justiça curricular” que não tem a ver com a ideia de universalização do ensino somente, mas de aspectos de equilíbrio existentes entre um currículo hegemônico e contra-hegemônico.

A luta contra a “ideologia de gênero” tornou-se cada vez mais difundida no mundo e a América Latina virou terreno fértil para ideias que corroboram com essa falácia, que tem mobilizado o campo social e político nas discussões sobre pautas sociais feministas e LGBT, como a saúde reprodutiva das mulheres, o reconhecimento das identidades e das orientações sexuais e qualquer outra pauta que envolve os direitos das minorias sexuais. Essa expressão “ideologia de gênero” invadiu o Brasil e o Chile, assim como toda a América Latina, ligando-se aos discursos da nova direita política e aos das religiões evangélica e católica que se dizem agindo em defesa da família e dos valores tradicionais. Uma das principais bandeiras levantadas pelos grupos envolvidos é a crítica ao trabalho com diversidade sexual nas escolas e à presença do tema nos planos de ensino, chamada por eles de “ideologia de gênero” (Zanetti, 2021, p. 20).

Em relação aos temas de gênero e sexualidade essa discussão sobre o currículo democrático também nos parece muito potente. Como sabemos, o currículo oficial, representado por documentos como a BNCC (2017/2018) ou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) não restringem todas as formas que o currículo, como prática social e como território em disputa, pode assumir. Se foram re-

tirados os termos ligados a gênero e sexualidade do currículo oficial nacional, não quer dizer que automaticamente os currículos estaduais possam apenas reproduzir essa retirada. Também não quer dizer que o currículo vivido, praticado no cotidiano escolar seja apenas o retrato desse currículo oficial, embora o documento procure, de certo modo, garantir influência sobre a sua prática. Na verdade, a educação encontra-se em forte disputa, justamente porque se trata de um dos principais meios de promoção para a equidade de gêneros e de respeito à diversidade sexual:

A educação é apontada como um dos eixos centrais na promoção da equidade entre os gêneros e do respeito à diversidade sexual. Portanto, as políticas e instituições educacionais têm sido território de disputa de agendas progressistas, que buscam uma educação inclusiva, antidiscriminatória, plural e laica, e de agendas ultraconservadoras, de matriz religiosa e contrária aos direitos humanos, que vêm ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional nacional (Araújo; Ferreira; Silva, 2022, p. 429).

O cerceamento em torno de temáticas relacionadas a gênero e sexualidade no currículo escolar incide sobre uma “falácia cruel” que demonstra tanto a falta de conhecimento sobre o que é ideologia como a confusão entre estudos de gênero e ideologia (Ramos, 2020, p. 46). Proposital ou não, como vimos, essa confusão tem sido um artefato poderoso com alto teor persuasivo e que tem mobilizado grupos autodenominados conservadores. A escola, como um espaço privilegiado para o exercício de amadurecimento ético, pensamento crítico e formação cidadã aparece, nos discursos desses grupos, como lugar de doutrinação ideológica. Essa visão, que não tem efetivamente

uma base científica, é, no entanto, significativamente poderosa quando lançada em um contexto político conflagrado em relação aos temas de gênero e sexualidade e também em um cenário marcado pela disseminação da desinformação como estratégia de obter ganhos no jogo político.

Ao considerarmos a escola como espaço para a produção de saberes, lugar de amadurecimento ético, como ocasião favorável ao pensamento crítico, entendemos as razões pelas quais os combatentes do gênero pretendem agenciar os projetos educacionais. A formação continuada é o momento quando docentes podem rever suas práticas, atualizar-se, elaborar novas estratégias de ensino a partir das demandas da comunidade escolar. Retirar os conteúdos que abordam o gênero dos processos de formação é desconsiderar a emergência de um campo tenso e violento, é desconsiderar processos de violência física e simbólica praticadas por corpos conformados por certa masculinidade (Mendonça; Mendonça, 2020, p. 102).

Os que acreditam na existência de uma “ideologia de gênero” são os mesmos grupos cujo caráter fundamentalista religioso ou uma concepção política que busca por soluções conservadoras e autoritárias tornam-se base de suas ações. A “ideologia de gênero”, antes de ser combatida, foi inventada por esses mesmos grupos.

Nesse sentido, são os criadores e seguidores da “Ideologia de Gênero” quem não aceitam a diversidade sexual e de gênero, atribuindo às populações que escapam a heterossexualidade uma condição patológica, pervertida e/ou desviante da natureza humana. Negam o direito de existir destes/as que não se ajustam aos padrões binários estabelecidos socialmente, associados exclusivamente ao fator biológico, tendo como pano de

fundo, princípios morais e religiosos defensores da união para a reprodução humana como a única aceita pela divindade (Augustini, 2020, p. 55).

Um currículo democrático aparece também como horizonte nas produções acadêmicas que integraram nosso levantamento. Essas produções entendem que a educação escolar e o currículo podem ser capazes de trabalhar em favor do exercício da democracia, do pensamento crítico e de uma formação cidadã. Nesses trabalhos, direta ou indiretamente, reconhece-se que a retirada dos temas de gênero e sexualidade do currículo representa uma espécie de retrocesso no que diz respeito à garantia dos direitos humanos, da saúde sexual e reprodutiva, entre outros aspectos. A “ideologia de gênero” nega o direito de existir e se expressar de pessoas que não seguem padrões determinados historicamente direcionados aos papéis sociais de homens e mulheres, por exemplo. A escola é, por excelência, o espaço de convívio democrático, de amadurecimento ético, de relação com os outros além do núcleo familiar. Os trabalhos que integraram o levantamento se colocam, majoritariamente como contraponto às ofensivas antigênero, por entenderem que o currículo escolar deve acompanhar os debates atuais sobre essas questões de um ponto de vista ético, político e epistemológico, e não alicerçado às dimensões religiosas e fundamentalistas. A educação escolar é laica e deve respeitar os princípios republicanos e democráticos. São pesquisas que servem como referencial para pensar a produção de currículos mais democráticos, mesmo quando esses currículos estão marcados pela vigilância e pelo controle. Um currículo democrático pode existir abertamente ou clandestinamente como contraponto de um currículo hegemônico, autoritário e proponente de soluções conservadoras.

Sobre as dimensões da clandestinidade na educação, vale ressaltar as possibilidades para/de uma educação clandestina:

[...] as práticas de Educação Clandestina podem ser gestadas na contingência das experiências de opressão vividas por sujeitos, espaços, pedagogias, currículos e territórios. Nessa perspectiva, vivem a clandestinidade enquanto prática social não apenas homens e mulheres, mas ideias, métodos e sistemas, símbolos e lugares. A dimensão formativa dessa experiência pode se dar pelas marcas da resistência, da exclusão ou da busca de projetos coletivos de futuro (Silveira; Almeida, 2021, p. 14-15).

O currículo será, então, mais aberto enquanto não houver censura ou proibição explícita e institucionalizada. Será, contudo, clandestino, se existir sob condições de repressão, cerceamento ou censura. Movimentar-se-á entre momentos de abertura e clandestinidade se a situação envolver algum grau de diminuição dos espaços para o exercício e estímulo ao pluralismo de ideias sem caracterizar, efetivamente, uma ditadura, ainda que as práticas sociais e políticas possam se associar a práticas autoritárias. O conjunto das produções que integraram nosso levantamento podem ser vistas sob esse ângulo: caracterizam um projeto de currículo e de educação escolar democráticos, contrapondo-se às ofensivas antigênero.

Considerações finais e outras aberturas

Nossa proposição foi construir outras coisas com o levantamento bibliográfico realizado em nossa pesquisa. Em geral, esse tipo de levantamento integra o que frequentemente temos chamado de “estado

do conhecimento”. Mas, construir o “estado do conhecimento” não se restringe apenas a identificar tematizações, métodos e abordagens. Consiste também em situar as pesquisas no mundo, em seus pontos de vista éticos, políticos e epistêmicos. No que diz respeito às relações entre gênero e educação escolar esse objetivo torna-se ainda mais necessário, visto que os trabalhos que tratam do tema não deixaram de tomar posição frente ao cenário marcado pela ascensão neoconservadora, pela disseminação da desinformação e no qual também se delinea uma forte ofensiva antigênero, não apenas no Brasil como em outros países. Com as lentes das teorias críticas, não podemos deixar de compreender que esse conjunto de produções que integraram nosso levantamento referenciam aspectos de um contexto político altamente conflagrado, no qual os temas de gênero e sexualidade, assim como o currículo escolar, encontram-se em disputa.

Vimos que “ideologia de gênero”, antes de uma expressão ou categoria adequadamente referenciada, trata-se de um sintagma, espécie de emblema que serve para mobilizar os grupos de fundamentalistas religiosos e os neoconservadores autodenominados conservadores. Tem servido para confundir os estudos de gênero epistemologicamente referenciados no campo da produção científica e acadêmica. Servem para reduzir os estudos de gênero à categoria de “ideologia” como o contrário da condição natural dos seres humanos homens e mulheres, bem como suas atribuições sociais designadas por mandamentos divinos. Embora fraca do ponto de vista teórico, quando vistas na perspectiva de obtenção de adesão e ganhos políticos pode ser considerada estratégia eficaz desses grupos. Assim, a escola e o currículo tornam-se alvos privilegiados, na medida em que são uma espécie de ponte para as famílias e a obtenção de potenciais

adeptos. A escola e o currículo, vistos a partir dessa perspectiva do capital político, são mais um meio do que um fim, já que esses políticos e/ou grupos só existem na medida em que existe o “inimigo” a ser combatido, qual seja, a chamada “ideologia de gênero”.

No caso dos processos de discussão e homologação da BNCC, vale ressaltar que a retirada dos temas de gênero desse documento representou uma espécie de vitória indireta para esses grupos que combatem a “ideologia de gênero”. Não que o currículo oficial nos estados siga de maneira automática a BNCC e nem que as práticas curriculares nas escolas não sejam capazes de recriar o currículo prescrito. O que representou uma vitória dos neoconservadores foi a possibilidade de se colocar como vigias do currículo praticado, ameaçando, expondo e cerceando, afinal, o trabalho pedagógico dos educadores e das educadoras. Embora os projetos propostos pelo “Escola Sem Partido” tenham sido considerados inconstitucionais, a força do termo “ideologia de gênero” no senso comum, somado à retirada dos temas associados a gênero e sexualidade da BNCC corroboram para um cenário de restrição à pluralidade de ideias pedagógicas, por exemplo, promovendo ações de censura e autocensura dos professores e das professoras.

Por fim, um currículo democrático, que possa se estabelecer como contraponto das ofensivas antigênero deve considerar que a escola é o espaço privilegiado para o exercício do pensamento crítico, da formação cidadã, das possibilidades de emancipação e da luta pela inclusão das minorias no currículo. Quando o contexto é de diminuição das práticas democráticas, ainda que não se trate de uma ditadura, é preciso que a escola esteja consciente da luta que trava através do currículo e que ele possa contribuir para a manutenção, valorização e

ampliação dos valores democráticos. Todos esses pressupostos aparecem nos trabalhos que integraram nosso levantamento. Por fim, lembramos que democracia não se aprende através dos currículos uniformizados e a partir de “competências” e “habilidades”. Aprende-se com o corpo, quando se está em contato com outras pessoas, diferentes entre si. Nas relações sociais, em diferentes espaços, mas sobretudo na escola, o primeiro espaço ampliado além do núcleo familiar. Nesse sentido, as produções levantadas contribuem para que se possa transgredir democraticamente em um contexto conflagrado, marcado pelo retorno de práticas autoritárias e soluções conservadoras, em nada inclusivas. Um currículo democrático deve sempre ser constituído, conscientemente, pela luta democrática, pautada na inclusão de perspectivas contra-hegemônicas.

Referências

ALMEIDA, Sandra Maciel de; JAEHN, Lisete; VASCONCELLOS, Monica. Precisamos falar sobre gênero: por uma educação democrática. **Revista Íbero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1583-1517, set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11657/7602> Acesso em: 23 abr. 2024.

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6.ed, São Paulo: Cortez, 2002, p. 39-57.

APPLE, Michael; BEANE, James (Org.). **Escolas democráticas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, Mariana de Souza; FERREIRA, Alessandra Pasolin Pissolati; SILVA, Luciana Aparecida Siqueira. “Ideologia de gênero” em uma

turma de licenciatura em ciências biológicas. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 13, n. 2, p. 426-444, 2020. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/366/122> Acesso em: 12 fev. 2024.

ARAÚJO, Raquel Dias. A literatura sobre o “Escola sem Partido” e os temas principais: um estado da arte. **Revista Dialectus**, Fortaleza, n. 23, p. 279-306, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/71861/197307> Acesso em: 23 maio 2024.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AUGUSTINI, Érica Rodrigues do Nascimento. **Abordagem político-científica acerca da educação em sexualidade e a formação inicial e continuada docente**: um estudo de caso do curso de Pedagogia. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 373p., 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/202544> Acesso em: 10 abr. 2024.

BARROSO, Ramon Roberto de Jesus; SILVA, Lana Cláudia Macedo da. Gênero e sexualidade na educação brasileira em tempos de movimento Escola sem Partido. **Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 8, n. 1, p. 427-451. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11160> Acesso em: 20 abr. 2024.

BARZOTTO, Carlos Eduardo. **Distopia à brasileira**: a (re)produção do discurso antigênero no Contexto das políticas públicas educacionais de municípios do Rio Grande do Sul (2014-2019). Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 146p., 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214370> Acesso em: 20 abr. 2024.

CONNELL, Robert W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVAM Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis (Org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 11-35.

FERNANDES, Robson Ferreira. Gênero, sexualidade e ensino de história sob ataques: a falácia da “ideologia de gênero” em espaços democráticos. **Fronteiras**, Revista Catarinense de História, Chapecó, n. 40, p. 337-352, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6720/672072122016/672072122016.pdf> Acesso em: 25 jul. 2024.

GONZALEZ, Carolina Gonçalves. Políticas públicas e mídia no controle da agenda da educação para a diversidade. **Cadernos de linguagem e sociedade**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 78-95, 2022. Disponível em: 10.26512/les.v23i2.43492 Acesso em: 20 jun. 2024.

LEITE, Vanessa Jorge. A captura das crianças e dos adolescentes: refletindo sobre controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade nas políticas de educação. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, n. 52, p. 11-30, set./dez. 2019. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1354/pdf> Acesso em: 17 abr. 2024.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 mar. 2024.

MAGALHÃES, Juliana Guidi. **Os fundamentos liberais conservadores da ideologia de gênero e do programa “Escola sem Partido”**: a práxis educativa como alternativa no ensino de sociologia crítica. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Programa Nacional de Mestrado Profissional em Sociologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 190p., 2020. Disponível em: <https://>

repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192450/magalhaes_jg_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em: 25 abr. 2024.

MENDONÇA, Carlos Magono Camargos; MENDONÇA, Felipe Viero Kolinski Machado. Pedagogizar corpos e conformar subjetividades: O sintagma ideologia de gênero como exercício colonizador da educação. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 91-104, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/338/246> Acesso em: 10 abr. 2024.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; MELO, Carlos Ian Bezerra de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Discursos antigênero e políticas curriculares cearenses: entre tensões e resistências. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-26, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v16/1809-4309-praxeduc-16-e2115363.pdf> Acesso em: 23 jun. 2024.

PENNA, Fernando de Araújo. A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação. **Psicologia política**, v. 18, n. 43, p. 557-572, set./dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a08.pdf> Acesso em: 27 jul. 2024.

ROSSI, Jean Pablo Guimarães; PÁTARO, Ricardo Fernandes. A “lei da mordaca” na literatura científica: um estado da arte sobre o movimento “Escola sem Partido”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/y4PSDRBfgKdVYsRG7TRm3Gc/abstract/?lang=pt> Acesso em: 12 abr. 2024.

SEFFNER, Fernando. Não há dois sem três!: regimes de clandestinidade e processos educativos. In: SILVA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini; PEREIRA, Marcos Villela (Org). **Educação clandestina: Educação e clandestinidade**. Vol. 1. Porto Alegre: Edipucrs, 2019, p. 37-56.

SEFFNER, Fernando; BARZOTTO, Carlos Eduardo. Tira gênero, bota gênero: cultura escolar, diversidade e desigualdade. **Revista Interterritórios**, Recife, v. 10, n. 19, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262077> Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVEIRA, Éder da Silva; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. Educação clandestina: a proposição de um conceito. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-20, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75265> Acesso em: 22 ago. 2024.

SOUZA, Elaine de Jesus; MEYER, Elisabeth Estermann; SANTOS, Claudine. Educação sexual no currículo de biologia: entre resistências e enfrentamentos à “ideologia de gênero”. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 770-788, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol19iss2articles/souza-meyer-santos.pdf> Acesso em: 22 abr. 2024.

TORIANNI, Betina Dias. **Patriarcado atualizado**: uma análise da campanha religiosa conservadora ao gênero na educação. Dissertação (Mestrado em Educação), Escola de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 143p., 2020. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9206> Acesso em: 20 jun. 2024.

VASCONCELLOS, Priscilla dos Santos. **Há “ideologia de gênero” nos materiais didáticos de sociologia?** Uma análise do PNLD 2021 da área de ciências humanas e sociais aplicadas. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 190p., 2023. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/243116/vasconcelos_ps_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em: 20 abr. 2023.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage. Gênero e sexualidade: concepções e discussões acerca da educação. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 209-222, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338888888>

net/publication/331797595_GENERO_E_SEXUALIDADE_concepcoes_e_discussoes_acerca_da_educacao Acesso em: 28 abr. 2024.

ZENETTI, Elisandra Kedma. **Diversidade sexual e relações de gênero**: um estudo comparativo entre currículos do Brasil e Chile. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos), Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Engenharia, Vila Solteira, 118p., 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/210840/zanetti_ke_me_ilha.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em: 24 abr. 2024.

Interculturalidade e financeirização da educação: caminhos cruzados

Arlene Renk¹

Juliano Luiz Fossá²

Introdução

A interculturalidade e uma série de categorias iniciadas com o prefixo inter-ocupam espaço na educação, como campo de ganhos, permitindo a incorporação de saberes das minorias, alçadas ao status de reconhecimento oficial. É um movimento que caminha pela subalternização, em busca de superação, com vistas ao reconhecimento dos saberes postos à margem.

De outro lado, a financeirização é um processo verticalizado que pode ser tomado em comparação à mitológica hidra de Lerna, quando tentavam derrubar uma cabeça surgia o dobro em seu lugar. A respeito da financeirização, Lavina, Araújo e Bruno (2017 p. 6), comentam do espraiamento dessa categoria que, inicialmente, esteve reservada às economias capitalistas consolidadas e hoje encontra eco nas economias emergentes.

1 Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó.

2 Professor da Universidade Federal do Pampa - Unipampa.

[...] a financeirização retrata um processo no qual os mercados financeiros, (...) pode-se acrescentar uns bemóis às distintas facetas desse regime de acumulação, que significa também: expansão extraordinária dos ativos financeiros vis a vis a economia real; proliferação de distintos tipos de ativos em meio à ascendência da lógica acionária; primazia da especulação, em lugar ou em detrimento dos investimentos, que tendem a recuar; mudança interna ao setor privado, com os imperativos financeiros prevalecendo sobre os interesses da produção; aumento da desigualdade em função dos ganhos financeiros das elites; booms de consumo das famílias com base no crédito, em particular por parte daquelas que costumavam não ser “bancarizadas”; rápida e acentuada elevação do grau de endividamento das famílias, comprometendo parcela crescente e alta da renda disponível; penetração da finança em todas as dimensões da reprodução da vida, re-mercantilizando o que havia sido desmercantilizado, em particular com a substituição da provisão pública por uma miríade de seguros imperfeitos para os riscos que pretendem cobrir...

Neste texto pretendemos abordar a educação financeira, seus nexos, e relações capilarizadas com instituições exógenas, a exemplo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), abordada adiante. Trata-se de pesquisa qualitativa, recorrendo a fontes bibliográficas e documentais disponíveis. Lidos os materiais, os organizamos por categorias consideradas fundantes, tais como: o papel da OCDE na propositura da educação financeira, a recepção no Brasil por meio dos diversos Ministérios e a institucionalização dessa modalidade.

Institucionalização em Marcha

A financeirização, enquanto processo societário multiplex (na analogia herética à categoria trabalhada por Max Gluckman, 1962), não poderia deixar de rebater nas instituições dos países emergentes, a exemplo do caso em estudo, pela criação e ramificação de instituições. Não é desconhecida a intervenção dos braços do Banco Mundial em instituições brasileiras, como aquela da Justiça na América Latina e Caribe, na normatização chamada Reforma do Judiciário foi subscreta por Maria Dakolias (1996). Embora sejam documentos de natureza diferentes, podem ser emanados por irmãos não siamesas, mas que tem um cerne comum: a prescrição de como as instituições periféricas devem agir. Se num caso é o Banco Mundial apresentando o receiptuário para posterior liberação de empréstimos aos países emergentes, noutro é a aspiração e o pleito do país de ingressar no clube seleta da OCDE.

E no que consiste a OCDE? A instituição é sucessora da Organização Europeia Econômica de Cooperação (OEEC), criada em 1948, sob o beneplácito do Plano Marshall. Finda as ações do Plano, remodelou-se e ampliou seu leque de países, contando atualmente com 38 membros da Europa, América Latina e Ásia³. Em tese, a Educação Brasileira pauta-se na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, alguns segmentos do setor educacional recebem influências, melhor dizendo, programas e projetos externos que encontram aqui solo fértil, a exemplo

3 Sobre o assunto consultar: <https://www.oecd.org/about/history/oec/>

de conteúdos como a Educação Financeira, o Letramento Financeiro (tomado como intercambiável à Literacia Financeira) e ao Programa de Avaliação Internacional de Estudante (Pisa).

A OCDE afirma ter como um de seus objetivos o desenvolvimento econômico, bem-estar social, acompanhados de mecanismos de monitoramento. O Brasil vem manifestando desejo de integrar nessa Organização, de modo que em 2022, a OCDE debateu o seu ingresso. Deliberou abrir discussão de acesso:

Após a adesão do Brasil aos valores, visão e prioridades refletidas na Declaração de Visão da OCDE e na Declaração do Conselho Ministerial de 2021, os 38 Membros da OCDE adotaram em 10 de junho de 2022 o Roteiro para Adesão do Brasil à Convenção da OCDE estabelecendo os termos, condições e processo para sua adesão⁴

É reconhecido o engajamento brasileiro, razão pela qual é considerado Parceiro-Chave ativo da Organização, juntamente com a China, Índia, Indonésia, África do Sul. Em opúsculo dedicado aos Parceiros-Chave, a OCDE reconhece a importância brasileira nas medidas educacionais implementadas com vistas ao mercado e às atitudes comportamentais individuais, necessárias, no seu entender. Nestas, podemos inserir a Educação Financeira.

A Assembleia Geral das Nações Unidas tem 193 nações associadas. A OCDE tem 38 e mais cinco aspirantes na condição de Parceiros-Chave. Esse fato poderia remetê-la à posição de raridade (Mauss,

4 <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/>

2015) com que trabalha a condição de ingresso à sua associação. Cria normas e condições para a acessão. Cria autoridade pautada no poder da crença:

Pelo fato de que os campos da produção de bens culturais [substitua-se por valores e bens do mundo mercantil e financeiro] são universos de crença que só podem funcionar na medida em que conseguem produzir, inseparavelmente, produtos e a necessidade desses produtos por meio de práticas que são a denegação das práticas habituais da “economia”, as lutas que se desenrolam aí são conflitos decisivos que comprometem completamente a relação com a “economia”: *aqueles que acreditam nisso* e que, tendo como único capital sua fé nos princípios da economia da má-fé, pregam o retorno à fontes (...) É assim que a lei fundamental do campo se encontra, incessantemente, lembrada e reafirmada pelos novos pretendentes que maior interesse pela denegação (Bourdieu, 2006, p. 30).

A OCDE lembra que em 2010 o Brasil adotou a Nova Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), aspecto que será tratado adiante, com intento de promover a educação financeira. Em 2016 a OCDE estabeleceu no Rio de Janeiro o OCDE/CVM *Centre on Financial Education and Literacy in Latin America and the Caribbean*. No mesmo ano foi criada a Rede Regional para América Latina e Caribe da Rede Internacional Financeira da OCDE (INFE), cujo intento é a promoção de “políticas eficientes” para a alfabetização financeira do seu âmbito de ação o que compreende igualmente a mensuração de dados da eficácia das políticas e realização de eventos anuais. A INFE realiza periodicamente encontros para debater os assuntos de seus interesses, nos quais os “presidentes dos bancos centrais de seus países”, as autoridades financeiras, os ministérios de economia/finanças, de

políticas sociais e educação. A ordem da nomeação das autoridades presentes ao evento carrega apelo simbólico. Inicia pelos Presidentes dos Bancos Centrais e termina por citar os Ministérios da Educação.

Um aspecto interessante é o fato da Rede ter sido criada sobre o beneplácito do Centro OCDE/Comissão de Valores Mobiliários (CVM) atuando na Educação e na Alfabetização Financeira na América Latina e no Caribe. Até 2022, o Centro atuou na sede da CVM.

Em 2020, na Reunião do G-20, o Conselho da OCDE adotou a Recomendação sobre Literacia Financeira. Ao fazê-lo, tinha como intento a proposição de documento único abrangente (por que não dizer universal?) para auxiliar as políticas de letramento financeiro. Extrapola, assim, o que pode ser tomado como letramento no sentido estrito, incluindo questões financeiras do consumir, proteção ao consumir bem como quadros regulamentares passíveis de apoiar a resiliência financeira e o bem-estar⁵. Transitando pelo contexto brasileiro, dentre os diversos programas, trabalha na educação visando o desenvolvimento individual e da nação com o intuito de identificar e desenvolver o conhecimento e habilidades que propiciem êxito em empregos, melhoria de nível, gerando prosperidade e promovendo a inclusão social⁶.

Na educação brasileira, o setor parece seduzido com a educação financeira, no sentido lato, como panaceia aos problemas do país, visando a incorporação de segmentos considerados vulneráveis, tais

5 <https://www.oecd.org/financial/education/oecd-recommendation-on-financial-literacy.htm>

6 <https://www.oecd.org/education/>

como crianças, jovens, mulheres e idosos, embora estes últimos não sejam o público escolar, no sentido estrito.

Neste texto, o foco é voltado especificamente à educação financeira no campo escolar e da legitimação que recebe do Estado brasileiro, sem desconhecer os demais aspectos como o letramento financeiro. Não se desconhece a financeirização do ensino superior, dos arranjos e rearranjos institucionais, estudados por Blandy e Dowbor (2023) e Dowbor e Blandy (2022), no entanto, o foco do estudo centra-se no ensino fundamental e ensino médio. Este texto volta-se à educação financeira no campo escolar e da legitimação que recebe do Estado brasileiro, sem desconhecer os demais aspectos como o letramento financeiro.

A financeirização da educação e a educação financeira, longe de serem jogos de palavras em contexto globalizado e neoliberalizante, levariam a supor os rebatimentos dos grandes eventos externos, causados pela crise financeira, tais como *O Barzon* e Coletivo *Promotora para Suspensión del Pago de la Deuda Pública PSPDP*, no México, *Occupy Wall Street* (depois espalhado em cidades como Chicago, Los Angeles, Boston, Portland, San Francisco e demais), e, por que não, as manifestações contra a dívida, como aquelas ocorridas na Argentina (*Colectivos Divida Ni Una Menos; Feminización de la Pobreza: la deuda sigue com nosotras*), que entendem que a responsabilidade da dívida não pode ser atribuída por conta do usuário, quando o cerne do problema estaria no sistema financeiro. Não foi gratuito que no movimento *Occupy Wall Street* os manifestantes identificavam-se como sendo os 99% de excluídos, em oposição aos 1% dos beneficiários do sistema financeiro. Tudo isso passa ao largo. Ao contrário, seguem as orientações edulcoradas do Banco Mundial e da OCDE.

A Educação Financeira explicita ser voltada a um público que possa ser “redimido”, se aplicar com “sabedoria” os poucos recursos pecuniários que dispõe. Deixa de lado outras questões como a raiz da pobreza, a distribuição da riqueza, a remuneração que recebe justa ou não. Preocupa-se, com a fita métrica, de anualmente conferir o montante de percentual de poupança incrementado, atribuído como um dos resultados do programa por meio de agência bancária.

O marco legal da Educação Financeira no Brasil ocorreu com o Decreto Federal 7.397, de dezembro de 2010, uma vez revogado, foi substituído pelo Decreto 10.393/2020, que instituiu a Nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, cuja finalidade é de promover a educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal no País. Elege para isso três pilares de vulnerabilidade: crianças, jovens e adultos e este último, segmentado em mulheres (Bolsa Família) e idosos (tomadores de empréstimo consignado).

Por mais elástica que possa ser formulada a conceituação de Educação Financeira, parece-nos que a inspiração maior vem da OCDE (2005) que, segundo Bacen (s/d), a ENEF apoia-se no conceito de Educação Financeira, observando peculiaridades nacionais, consiste:

[n]o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram sua compreensão dos conceitos e dos produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação claras, adquiram os valores e as competências necessários para se tornarem conscientes das oportunidades e dos riscos neles envolvidos e, então, façam escolhas bem informadas, saibam onde procurar ajuda, adotem outras ações que melhorem o seu bem-estar, contribuindo, assim, de modo consistente para formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro (Bacen, s/d, p. 3).

As Semanas Nacionais de Educação Financeira, que ocorrem desde 2014, tiveram regularidade (Relatório do Fórum Brasileiro de Educação Financeira, 2022), o que indica regularidade e eficácia do ponto de vista institucional. O que se observa, usando a metáfora do tapete, é a criação de um desses capachos, a partir da instituição da ENEF (Decreto 10.393, de 09/06/2020), cuja finalidade é a promoção da educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal do país.

A ENEF e o CONEP (Comitê Nacional) vinculam-se à Secretaria de Educação Básica (SEBI do Ministério da Educação), que preside o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) do Comitê. Mesmo que não exclusivamente na esfera da Educação, no sentido estrito do Ministério da Educação, figuram ainda a Assistência de Educação Nacional da Educação Financeira (AEF), Associação da Educação Financeira do Brasil que, por sua vez, tem seus programas setoriais.

Duas propostas icônicas de Educação Financeira saíram de São Paulo capital e estado e, por coincidência, levam o mesmo nome. O Projeto de Lei 728/2021 que criou o Programa Jovem Capitalista nas escolas estaduais paulistas foi sancionado em 12 de setembro de 2023, não sem críticas e protestos. No âmbito paulistano, o Projeto de Lei 875/2021 propunha a criação e implantação de Programa Jovem Capitalista. Pretende a difusão sobre o “ingresso, participação e promoção de atividades empreendedoras no mercado, além de noções de planejamento financeiro e participativo em mercados de capitais e investimentos”.

Como assegura Pierre Bourdieu (2006), a produção da crença e consequente poder dessa, leva os agentes que dela partilham e apresentam propostas para o aprimoramento da lei. O Congresso Nacional é por excelência esse espaço. No âmbito da educação formal há,

no mínimo, duas propostas de mudança em tramitação. Uma delas é o Projeto de Lei nº 7318/2017, do Deputado Federal Marcos Feliciano (PL-SP), para inclusão da disciplina de Educação Financeira na matriz curricular da Educação Básica e Ensino Médio. A proposta prevê que a disciplina seja ministrada por profissional da área de Contabilidade, com inscrição no respectivo Conselho Regional.

Secundariamente, o futuro cidadão, ao receber a formação financeira, “poderá influenciar, de acordo com seu preparo, e muito, a economia de seu país”. A justificativa para a proposta, centra-se nos argumentos que o crescimento do país só será possível quando os alunos obtiverem a formação financeira. Essa formação o afastaria de consumo excessivo, juros exorbitantes e outras ciladas.

Outro Projeto de Lei foi apresentado pelo Senador Izalci Luca (PL-MG) sob nº. 5.950/2023, alterando a Lei de Diretrizes e Base, nela incluindo a Educação Financeira, com vistas “a englobar uma série de habilidades como poupar, planejar e gerenciar o dinheiro de forma eficiente”. Esta proposta tem relatoria e foi discutida na data de 14 de maio de 2024 na Comissão competente.

No texto do projeto (PL 5.950/2023, o senador ressalta que a educação financeira engloba uma série de habilidades e conhecimentos que são “fundamentais para o sucesso financeiro dos indivíduos” por abranger conceitos básicos como a importância de poupar, planejar e gerenciar o dinheiro de forma eficiente, além de ensinar sobre como tomar decisões financeiras inteligentes, como investir, fazer empréstimos e lidar com dívidas.

A proposta é incluir a educação financeira como tema transversal nos currículos da educação básica. Os temas transversais são definidos pelo Ministério da Educação (MEC) por meio dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN). Saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, ética, trabalho e consumo são exemplos desses temas. O objetivo dessa inclusão é que os alunos de todo o país tenham acesso a uma formação integral.

O projeto, que ainda aguarda o recebimento de emendas, será analisado pela Comissão de Educação e Cultura (CE) em decisão terminativa. Ou seja, se aprovado sem apresentação de recursos para votação no Plenário do Senado, seguirá direto para apreciação da Câmara dos Deputados⁷.

A comparativa a ser feita consiste em tomar a alfabetização como processo primário, que se iniciará nos anos iniciais da trajetória de um estudante. Supõe-se a superação de barreiras constantes que, vencidas as etapas, passar às próximas e, assim, indefinidamente conforme o caminho que escolher. A escolha da categoria, retirada do universo escolar, estendido para o mundo das finanças, tem em mira o chamado futuro cidadão, qualificado sob o ponto de vista econômico/financeiro. Há as camadas consideradas vulneráveis, tais como mulheres (a maioria destas frente ao Programa Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada, do Ministério da Cidadania), pequenos empresários, migrantes e refugiados, idosos e grupos como povos tradicionais e povos originários. Iniciar esses adultos na alfabetização financeira supõe, em parte, vencer as etapas não trilhadas, mas com possibilidade de fazê-lo agora. Grande parte dessa será feita fora do âmbito escolar.

7 Sobre o assunto ver: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/15/projeto-inclui-educacao-financeira-no-ensino-basico-das-escolas>

A avaliação positiva, cornucopiana, pode ser encontrada no fragmento abaixo, de um excerto de relato do Seminário Educação Financeira nas Escolas, em 2014.

No seminário em São Paulo, Ítalo Modesto Dutra, coordenador geral de ensino fundamental da SEB, e a gestora Cristina Thomas de Ross vão apresentar dados sobre esse projeto piloto que, na avaliação do Banco Mundial, podem contribuir para o *crescimento de 1% do PIB do Brasil*. Os analistas do banco constataram o aumento de 1% do nível de poupança dos jovens que passaram pelo programa; 21% a mais dos alunos fazem uma lista dos gastos todos os meses; 4% a mais dos alunos negociam os preços e meios de pagamento ao realizarem uma compra (grifo nosso)⁸

O indicativo forte da financeirização está presente no elemento fundante do Decreto nº. 10.393/2020, cuja atribuição está nele discriminada, que consiste estritamente na organização do Fórum Brasileiro de Educação Financeira. O que chama a atenção é a composição heterodoxa e parcimoniosa com instituições de experiência educacional. Mesmo que o Fórum não seja executor, ele é o “mentor”.

Vejamos as entidades que o compõem: I Banco Central do Brasil; II - Comissão de Valores Mobiliários; III - Superintendência de Seguros Privados; IV - Secretaria do Tesouro Nacional da Secretaria Especial de Fazenda do Ministério da Economia; V - Secretaria de Previdência da Secretaria Especial de Previdência e Trabalho do Mi-

8 Verificar, sobre o assunto, a página oficial do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/20400-seminario-discute-os-ganhos-da-educacao-financeira-nas-escolas>

nistério da Economia; VI - Superintendência Nacional de Previdência Complementar; VII - Secretaria Nacional do Consumidor do Ministério da Justiça e Segurança Pública; e VIII - Ministério da Educação.

Embora as propostas desses agentes “organizadores” não atuem estritamente no campo da educação, valem-se de jargões como Educação, Educação Financeira, Cidadania. Atuam com os ENEF’s como vasos comunicantes. Estruturaram-se para tal.

Outra instituição produtora da crença, nos termos de Bourdieu (2013), no valor da educação financeirizada, é o Banco Mundial. Quando da vigência das Metas dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), que antecedeu às metas e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), lançou o documento chamado Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento - Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial Resumo:

É por isto que a nossa Estratégia para o Setor da Educação 2020 estabelece o objetivo de alcançar a Aprendizagem para Todos. Aprendizagem para Todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes - possam não só a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo. Os três pilares da estratégia consistiam em: Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos. (Banco Mundial, 2007. p. 4).

Mesmo que, à primeira vista, a Educação Financeira pareça estar no cerne da problemática em questão, observando mais amiúde, constatamos que é a Alfabetização Financeira o instrumento a ser

destinado a todas as faixas etárias. Sugerem para tal, que quanto mais precoce for a iniciação, mais indicado será o cidadão do futuro.

A responsabilidade é atribuída ao indivíduo, sem questionar o processo econômico pelo qual o país passa, tampouco leva em conta a distribuição de renda e as condições de consumo. Sobre este último, tudo sugere não haver uma clara distinção entre consumo e consumismo. Isto porque, há diferentes níveis de consumo, conforme as classes sociais. As propostas estão próximas ao puritanismo (historicamente falando) e ao calvinismo (trabalhar, poupar e investir). Só esqueceram de assegurar o reino dos céus.

Considerações Finais

Ao tecer considerações acerca financeirização da educação, retomamos nosso objetivo inicial desta construção, na qual se constituiu em bordar a educação financeira, seus nexos, e relações capilarizadas com instituições exógenas, a exemplo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nesta perspectiva, compreendemos que a financeirização da educação brasileira se desenvolve em passos largos sob a égide da individualização. O foco está na gestão daquilo que é recebido e passa longe de questionar as causas e motivos das desigualdades de renda que perpassam de geração em geração na realidade do país. Além disso, caminha também para o cidadão empreendedor de si mesmo, ou seja, responsável único por seu sucesso ou fracasso.

Os ordenamentos legais em vigor no país demonstram, nas suas estruturas, um viés de educação financeira bancária, no qual a maior parte de seus órgãos constituidores se vinculam ao Sistema Financeiro

Nacional do que propriamente à educação. Em relação aos Projetos de Lei em tramitação no Congresso Nacional, nos parece que o Projeto de Lei nº 5.950 está mais próximo de um mínimo aceitável, especialmente por propor que a educação financeira seja pensada e executada de forma transversal no currículo da educação básica e fundamental. Seja na lógica da produção da crença, de quem dela partilha e a produz, investem na mistificação do cidadão do futuro. Se, de um lado, passa a haver um desgaste da categoria cidadão, por outro lado, leva-nos a perguntar se não há equiparação do cidadão com consumidor. E isto gesta nova questão, e o vasto mercado estará aberto aos consumidores que recebem até U\$ 1,025 ao dia ou que tenha aumentado para U\$ 5,00? A fita métrica terá de ser diminuída ou aumentada, para melhor moldar-se aos ditames numéricos? Quantos deixarão de ser nômades financeiros, redimindo a população usuária de políticas públicas, numa lógica de ganho, gasto e investimento? Como já dito, na lógica calvinista, do trabalho árduo, aquele recurso tornado excedente, poderia ser investido e reinvestido. Cabe perguntar, no entanto, se o usuário das políticas públicas insere-se nessa modalidade e se os problemas estruturais não são mais abrangentes.

Referências

BOSIO, Q. F. F. B; CORONA, H. M. P; PONTAROLO. Educação Financeira: abordagem interdisciplinar dirigida pela transdisciplinaridade. **Educere**. Revista de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste do Paraná, v.18(45), 2023. p. 645-668.

BOURDIEU, P. **A produção da crença**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2006.

BRASIL. Banco Central. Decreto nº 7.397/2010. **Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira**. Disponível: https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf Acesso: 24 set. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 7.397, DE 22 de dezembro de 2010. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira - FBFEF. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 dez. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº 5.950, de 2023.

BRASIL. Projeto de Lei nº 7.318, de 2017.

BRASIL. Decreto nº 10.393, de 09 de junho de 2020. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jun. 2020.

DAKOLIA, M. **O Setor Judiciário na América Latina e no Caribe: Elementos para Reforma**. (Banco Mundial Washington), 1996

FEDERICI, S. **Reencantando o mundo: feminismo e a política dos comuns**. São Paulo: Elefante, 2022.

FORUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA. 2022. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br>. Jun 2022. Acesso em 10 abr. 2024.

GLUCKMAN, M. **Essays of the ritual of social relations**. By Daryll Forde (ed). Manchester: Manchester University Press, 1962.

LAVINAS, L.; ARAÚJO, E.; BRUNO M.. Brasil: vanguarda da financeirização entre os emergentes? uma análise exploratória. **Texto para Discussão 032**, Instituto de Economia, UFRJ, 2017. Disponível em: https://www.ie.ufrj.br/images/IE/TDS/2017/TD_IE_032_2017_LAVINAS_ARA%C3%A7O_BRUNO.pdf Acesso em: 20 abr. 2024.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. Rio de Janeiro: Cosac & Naify, 2015.

OECD's Financial Education Project. Assessoria de Comunicação Social. Disponível em: www.ocde.org . Acesso em: 10 fev. 2022.

OCDE Recomendação do Conselho de Alfabetização Financeira, OECD/LEGAL/0461, 2020. Disponível em: <http://legalinstruments.oecd.org>. Acesso em 16 abr. 2024.

OCDE, Princípios de Governo das Sociedades do G20 e da OCDE, Éditions

OCDE, Paris. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264259195-pt>. Acesso em 17 mar. 2024

SAUVIAT, CATHERINE. Occupy Wall Street: um movimento inédito nos Estados Unidos. **Cadernos de Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 11, 2012, p. 145-159.

Diálogo sobre criança, infância e corpo: desafios para o processo educativo

Maicon William Paludo¹

Maiara Olkoski¹

Martin Kuhn¹

Introdução

A partir dos anos de 1980-1990 (Prout, 2010), diversas transformações ocorreram na compreensão de criança e infância, advindas principalmente do campo das ciências humanas e sociais, vinculadas aos estudos da antropologia da criança (Cohn, 2005) e da sociologia da infância (Prout, 2010; Corsaro, 2010; Faria, 2011). Criança e infância passam a ser entendidas como produções históricas, culturais e sociais, questão que, se analisarmos historicamente, interrogam as compreensões personalistas e funcionalistas de criança e infância. A esta revisão conceitual soma-se, igualmente, a de corpo entendido como algo dado, natural e propriamente sinestésico.

Assumindo essas compreensões, o objetivo desse ensaio é discurrir sobre as transformações nas concepções de criança, infância e corpo em diálogo com o processo educativo. A questão orientadora deste estudo foi formulada da seguinte forma: Como as transfor-

1 Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó.

mações nas concepções de criança, infância e corpo dialogam com o processo educativo? Do ponto de vista teórico-metodológico, trata-se de um estudo teórico-bibliográfico, de caráter dedutivo, que dialoga com autores como Abramowicz (2018), Sarmiento (2005), Cohn (2005), Le Breton (2016), Bourdieu (2011; 2023), Corsaro (2010), Faria (2011), entre outros.

O texto está organizado em dois movimentos: o primeiro faz uma incursão na compreensão de criança e infância e, na sequência, abordamos a construção dos corpos como um modo de ser marcado pelo âmbito da cultura ou do corpo como uma produção simbólica. Sustentamos que os conceitos de criança, infância e corpo são categorias dialógicas e complementares que requerem ser conhecidas e reconhecidas como essenciais aos processos educativos de âmbito escolar.

As concepções de criança e infância

Os estudos relacionados às concepções de criança e infância são relativamente recentes. Segundo Abramowicz (2018), somente após o século XIX que pesquisadores mostraram interesse por estes temas e dedicaram-se à investigação e a produção sobre a temática. No Brasil, Florestan Fernandes, nos idos de 1940, é reconhecido como um dos pioneiros na pesquisa sobre e com crianças no Brasil (Faria; Finco, 2011). À medida que o interesse pela criança e pela infância cresce, as concepções tradicionais são interrogadas e desconstruídas. A compreensão da criança, conforme Abramowicz (2018, p. 374), “[...] desde aqueles que a consideraram em perigo (frágil, dócil, ingênua, pura etc.), até os que a consideraram perigosa (violenta, indócil, incivilizada, com pouca humanidade, etc.)”, passa por processo de revisão.

Nesse percurso de revisão da compreensão e da produção de seu ser social de criança/infância e de sua corporeidade, vinculadas às perspectivas personalistas e funcional-estruturalistas (Cohn, 2005) são interrogadas. Mead e Metraux (1982, p. 230) como representante da perspectiva personalista sustentam que a “[...] maior parte de nós deseja participar de alguma forma na modelagem do mundo em que nós - e especialmente nossos filhos - iremos viver nos anos vindouros”. Sob essa perspectiva, depreende-se “[...] que a personalidade das crianças e adolescentes é pensada em estreita relação com as projeções do mundo adulto ou das instituições sociais constituídas” (Martins *et al.*, 2022, p. 112). Trata-se da formação de tipos psicológicos específicos alheios às próprias crianças.

A perspectiva estrutural-funcionalista, diferentemente da vertente personalista americana, a esta “[...] não interessa a formação da personalidade ideal, mas sim as práticas e o processo de socialização dos indivíduos” (Cohn, 2005, p. 15). Trata-se de compreender a relação indivíduo e sociedade e os papéis sociais a serem incorporados à criança em seu processo de socialização/educação. A socialização enquanto sinônimo de educação, “[...] tem a tarefa de inserir as crianças, os adolescentes em papéis sociais previamente existentes. Deste modo, a sociedade é compreendida como uma totalidade a ser reproduzida” (Martins *et al.*, 2022, p. 114) nesse novo ser social em produção. Essa perspectiva é claramente expressa na compreensão de educação de Durkheim (2013) quando afirma que a educação/socialização tem por finalidade transformar o ser individual em um ser social. Ou seja, inculcar “[...] estados físicos e mentais exigidos pela sociedade às novas gerações, por meio do processo de internalização das regras sociais” [...] (Martins *et al.*, 2022, p. 114-115).

Interrogar os paradigmas clássicos sobre a formação do ser social da criança/infância e sua corporeidade, não significa que esses desaparecem. Embora, atualmente, reconheçamos um outro estatuto para estes sujeitos sociais, os modelos tradicionais continuam operando em nosso imaginário social. A revisão de nossa compreensão de criança/infância e corpo vem sintonizada com a revisão de outros conceitos de nosso tempo, como o de cultura, de sociedade e de sujeito social, como sugere Cohn (2005). Nesse novo cenário a criança é vista como um sujeito ativo, a infância como diversa, o corpo como uma construção cultural com o protagonismo do indivíduo em sociedade. Nela a “[...] criança interage ativamente com os adultos, com outras crianças e com o mundo em que está inserida, é vista como parte integrante na consolidação de papéis que assume e das relações sociais” (Martins *et al.*, 2022, p. 116).

Considerando esses novos parâmetros, autores como Filho (2006), Prout (2010) e Dornelles (2007) enfatizam a existência de diversas infâncias, o que implica que não há uma compreensão única para esse período. Nas palavras de Prout (2010, p. 735), “A ideia é que as infâncias, no plural aqui, e não no singular, são construídas mais diversamente e localmente mediante a interação contínua entre atores humanos”. Portanto, ao refletirmos acerca das infâncias, é importante considerar uma série de aspectos implicados, como o contexto sociocultural, as diversidades econômicas e étnicas presentes nos contextos em que a criança está inserida. Nas palavras de Abramowicz (2018, p. 372), por vezes, a infância é considerada universal, a qual possui aspectos comuns a todas as sociedades, e, “[...] ora é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças considerando a classe social, gênero, raça e pertencimento étnico, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural”.

Na concepção de Siqueira (2011, p. 32),

[...] não existe uma infância que não seja produto de um tempo construído nas relações entre os homens, portanto, histórico-social. Nesse caso, não há uma concepção de infância que possa ser universalizada, já que o terreno onde ela é construída se dá na contradição das classes e pelo que o modo econômico de produção enseja em relação às formas de sociabilidade humana.

Concordando com a premissa, é possível afirmar que a forma como a infância é entendida e vivenciada é influenciada pelo ambiente sócio-cultural. Para Siqueira (2011, p. 23), a concepção de infância é compreendida como “[...] uma construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico”. Nesse contexto, é uma fase da vida complexa que pode variar conforme determinados contextos culturais, sociais e históricos, além disso, possui tanto aspectos únicos como também aspectos compartilhados entre diferentes culturas e períodos de tempo.

Um equívoco comum é associar infâncias e crianças como sinônimos, no entanto, “[...] ambas se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história” (Siqueira, 2011, p. 23). Sarmento (2005, p. 371), também aponta a existência de diferenças conceituais sendo, “[...] *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc”.

Historicamente, tanto no Brasil quanto em diversos países do mundo, a infância foi apenas considerada um período de crescimen-

to, invisibilizada, marcada pela pobreza, violência e pelo não reconhecimento de sua condição de sujeito, vista como inacabada, em formação, *um começo de ser* (Sirota, 2001). Nessa trajetória de afirmação da criança e infância consolida-se instituições voltadas para as crianças e à implementação de marcos legais que contribuíram para o seu reconhecimento, passando, de alguma forma, a fazerem parte da sociedade. Ao interrogar a condição negada de sua existência e dar lugar ao reconhecimento de sua participação como sujeitos ativos socialmente, passou a se firmar uma nova compreensão de criança e infância, admitindo que estas possuem singularidades e potencial de desenvolvimento, assim como necessidades e características distintas das dos adultos. Nas palavras de Cohn (2005, p. 19), reconhecê-la,

[...] é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.

A revisão da compreensão de criança e infância produz reflexos nos documentos que orientam a educação no Brasil. Entre eles podemos citar a Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação, publicada em 2006. Este documento destaca que, “[...] as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio histórico, produtor de cultura e nela inserido” (Brasil, 2006). Outros exemplos são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), ambas políticas, embora com matizes diferentes, reconhecem a impor-

tância da participação ativa da criança na construção do conhecimento, bem como em sua constituição. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Art. 4º, citado posteriormente pela Base Nacional Comum Curricular (2018), entende a criança como um,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

O reconhecimento no âmbito das políticas de currículo o novo estatuto da criança e infância significa que as revisões produzidas pela antropologia da criança e sociologia da infância produzem desdobramentos para o contexto educacional. Significa que temos que “[...] ouvir os seus gestos, as paredes, as brincadeiras, os movimentos, abrindo os ouvidos até mesmo para aquilo que não emite nenhum som” (Martins *et al.*, 2022, p. 119).

O conceito de corpo como produção simbólica

Assim como as concepções de criança e infância são construções sócio-históricas, também o conceito de corpo é compreendido como produção simbólica e, desse modo, marcado por significados sócio-historicamente atribuídos. Tomando como referência os campos da filosofia, da antropologia cultural e da sociologia da cultura, autores como David Le Breton (2016), Stuart Hall (2016), Pierre Bourdieu (2023; 2011), entre outros pensadores, parecem concordar, apesar de suas diferenças teóricas, quanto à compreensão de corpo como algo

cultural e simbólico e não estritamente biológico. Configurando-se como um conceito em disputa, principalmente quando consideramos o complexo contexto atual.

De acordo com Louro, Felipe e Goellner (2013, p. 09), historicamente, no que as autoras chamam de “humanismo ocidental”, nós “[...] aprendemos a pensar o corpo como o elemento menos nobre de uma série de pares: corpo-alma, corpo-espírito, corpo-mente, corpo-razão. Nesses pares, ele ocupava o lugar da natureza em oposição ao da cultura [...]”. A questão é que quando fazemos interpretações limitados a essa dicotomia, as hipóteses reflexivas diminuem, uma vez que o corpo “[...] não poderia ser pensado como instância da cultura ou como esfera da política” (Louro; Felipe; Goellner, 2013, p. 09).

Também há de se considerar que:

Os corpos foram - e são - objeto da mais meticulosa atenção, não apenas das escolas, mas de várias instâncias sociais. Eles são o alvo central de muitas pedagogias culturais que, além das instituições escolares e por vezes de forma mais sedutora e eficiente do que essas, veiculam saberes, transmitem valores e, efetivamente, acabam por ‘produzir’ os sujeitos sociais (Louro; Felipe; Goellner, 2013, p. 09).

De qualquer forma, “[...] é por meio da cultura e da linguagem, pensadas *neste contexto*, que a elaboração e a circulação de significados ocorrem” (Hall, 2016, p. 25). A linguagem, desse modo, configura-se como fator e significante central dos elementos. Tal acepção já era aceita por Lévi-Strauss, importante antropólogo estruturalista, ao afirmar que a “[...] linguagem pode ser tratada como um *produto* de uma cultura: uma língua usada por uma sociedade reflete a cultura geral da população, Porém, num outro sentido, a linguagem é

parte da cultura, constitui um de seus elementos, entre outros” (Lévi-Strauss, 2017, p. 75).

Neste sentido, corroboramos esta compreensão e propomos uma aproximação com o entendimento de Hall (2016, p. 24) que também compreende a linguagem como “[...] uma prática significativa. Qualquer sistema representacional que trabalhe nesses termos pode ser visto, de forma geral, como algo que funciona de acordo com os princípios da representação pela linguagem” (Hall, 2016, p. 24). De modo que, nestes termos, o corpo também pode ser interpretado como um sistema de representações, ou seja, como expressão da linguagem. Para Le Breton (2016, p. 226), o “[...] simbolismo social é a meditação pela qual o mundo humaniza-se, alimenta-se de sentido e valores, e torna-se acessível à ação coletiva. É da natureza do corpo ser metáfora, ficcional operante”.

O antropólogo francês segue afirmando que “[...] o corpo é uma construção social e cultural cuja ‘realidade última’ nunca é dada. O corpo emaranha-se, com suas *performances* e seus componentes, na simbólica social” (Le Breton, 2016, p. 226). Existindo, portanto, uma diversidade de corpos, tal como há uma diversidade de culturas (Le Breton, 2016). De tal forma que, quando os “[...] discursos sobre o corpo nos falam de promessas, falam de nós. No entanto, mais do que falar, mais do que descrever como somos, eles nos produzem, nos instituem como sujeitos desse tempo” (Santos, 1999, p. 202).

A sociologia do corpo, enquanto área de investigação, compreende que os nossos corpos são afetados pelas influências sociais. Giddens (2005, p. 130) anuncia que:

Como seres humanos, somos corpóreos - todos possuímos corpo. Mas o corpo não é só algo que possuímos e não é só algo

físico que existe fora da sociedade. Nossos corpos são profundamente afetados por nossas experiências sociais, assim como pelas normas e pelos valores dos grupos a que pertencemos.

O entendimento de Giddens (2005) corrobora o entendimento de Louro, Felipe e Goellner (2013), de que há uma produção dos indivíduos sociais, de seus corpos, marcada pelos mais diversos signos culturais, questão que Le Breton (2016), Santos (1999) e Santos (2020) também parecem concordar. Sob esse prisma, Bourdieu (2011) diria que os sujeitos são produzidos a partir do *habitus* que têm acesso, ou seja, da realidade em que estão inseridos. Nas palavras do autor, estruturas estruturantes que organizam “[...] as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada [...]” (Bourdieu, 2011, p. 164).

Apesar do sociólogo não dedicar a sua obra ao tema da corporeidade e sempre marcada pelo recorte das classes sociais, é possível encontrarmos alguns excertos que nos ajudam a compreender sua posição para com a temática. Para ele, a posição da cultura e do mundo social é central na atribuição de significados e sentidos ao corpo. “[...] o corpo e seus movimentos, matrizes de universais que estão submetidos a um trabalho de construção social [...] de modo que o simbolismo que lhes é atribuído é, ao mesmo tempo, convencional e ‘motivado’, e assim percebido como quase natural” (Bourdieu, 2023, p. 26).

Aqui, recorremos a um pós-estruturalista, Paul Preciado, para reiterar a nossa perspectiva de discussão. Mais especificamente quando aponta que,

Se os discursos das ciências naturais e das ciências humanas continuam carregados de retóricas dualistas cartesianas (corpo/espírito, natureza/tecnologia), enquanto os sistemas biológicos e de comunicação provaram funcionar com lógicas que

escapam a tal metafísica da matéria, é porque esses binarismos reforçam a estigmatização política de determinados grupos [...] e permitem que eles sejam sistematicamente impedidos de acessar as tecnologias textuais, discursivas, corporais etc. que os produzem e os objetivam (Preciado, 2022, p. 168).

De modo que a “A jogada mais sofisticada da tecnologia consiste em se apresentar como ‘natureza’” (Preciado, 2022, p. 168). Aqui, o autor entende *tecnologia* como a categoria fundante de alguns elementos centrais para os indivíduos, entre eles, de cultura, que é um dos elementos que objetivamos tensionar no decorrer desta escrita. Fundamentalmente significa que as noções de criança, infância e corpo são produções sócio-históricas, culturais e, por isso, simbólicas.

Considerações: e a educação?

O percurso reflete sobre as transformações nas concepções de criança, infância e corpo em diálogo com o processo educativo. Compreendemos que os conceitos de criança, infância e corpo podem ser interpretados como produtos e produtores históricos e sociais, por isso estão em constante transformação. Dialogam, de tal forma, que mediados pela centralidade da cultura, os compreendemos como processos simbólicos. Corroboramos a ideia de que as crianças são sujeitos ativos e participativos, envolvem-se de modo direto nos constructos corporais, também marcados e atravessados por questões econômicas, sociais, éticas, estéticas e religiosas.

Entendemos, desse modo, que os conceitos abordados são complementares e determinantes para as reflexões acerca dos processos educativos em âmbito escolar. Considerando as instituições escolares

com finalidade socializadora, trazer os novos para o mundo comum e transmitir os conhecimentos da tradição, elas são importantes à produção da sociedade. Assim, o processo educativo assiste e também participa das transformações concretas que esses conceitos sempre provisórios - pois culturais - vão produzir em âmbito social e cultural.

Tematizar a problemática da criança, infância e corpo pode nos ajudar a compreender os processos pedagógicos escolares que classificam, hierarquizam, aprisionam os corpos das crianças. Talvez, a compreensão de que somos construções simbólicas/culturais permita que a escola transgrida a gramática civilizatória de teor teológico, naturalista/evolucionista que tem acompanhado a escola ao longo do tempo.

Nesse sentido, atualmente, as instituições não só incentivam as crianças a explorar sua criatividade, imaginação e expressar suas dúvidas, mas também proporcionam uma diversidade de experiências, especialmente por meio das interações com outras crianças e adultos. Protagonizar papéis permite que as crianças interajam com diferentes contextos e pessoas para além de seu convívio familiar, desenvolvendo suas capacidades de sociabilidade.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**: Revista de Sociologia da UFSCar, v. 8, n. 2, jul.- dez. 2018, p. 371-383. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/653/pdf> Acesso em: 16 de mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 22. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Apresentação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 1-16.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; LOPES, Alberto; FERNANDES, Rogério. (orgs) **Para a compreensão histórica da infância**. Porto: Campo das Letras Editores S.A., 2006.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

MARTINS, Ivane; BRAMBILA, Maria E.; VASSOLER, Vania F.; AGOSTINI, Fabiana L.; KUHN, Martin. A revisão da concepção de criança: implicações à educação. In: GERHARDT, Milton César. (Org.). **Interlocução de saberes XVIII**. Santo Ângelo: Metrics, 2022. p. 109-120.

MEAD, Margaret; METRAUX, Rhoda. **Aspectos do Presente**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**: Práticas subversivas de identidade sexual. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set/dez 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/86463c9grYmgkkL6NNV4wxD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 de mar. 2024.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **Século XXI**: Qual conhecimento? Qual currículo? 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 194-212.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. A socialização e a educação infantil – um ensaio. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-18, e10621, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10621/8284> Acesso em: 03 de abr. 2024.

SARMENTO Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação & Sociedade**. v. 26, n. 91, p. 361–378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 de mar. 2024.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo**: Por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia,

2011, 222 p. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/d31b2e1c-6f78-46ca-98b1-6f394bbcb6f5/content> Acesso em: 02 de abr. 2024.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Twv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 de abr. 2024.

Conhecimento, currículo e formação em saúde na universidade: reflexões sobre uma experiência de ensino

Sidinei Pithan da Silva¹

Vânia Lisa Fischer Cossetin¹

Yoisse Nathaly Velasco Rodríguez²

Carlos Alberto Cardoso Dias³

Introdução

Os novos tempos configuram-se como formas desafiadoras para todos que atuam na formação universitária. De forma particular, este texto expressa um modo de pensar a formação, tendo em vista o problema do conhecimento e do currículo, a partir de uma experiência de ensino com estudantes da área da saúde. O cenário desenha-se desafiador porque se trata de permitir um lugar para as humanidades (Filosofia, Artes, Ciências Humanas e Sociais) no contexto da formação de profissionais de saúde, criando uma cultura de diálogo com o mundo e com os demais componentes curriculares relacionados à saúde clínica e coletiva, favorecendo o alargamento e o aprofundamento de seus horizontes formativos. O componente curricular ao qual nos referimos denomina-se *Ética, cultura e cidadania*, e compõe o Eixo de

-
- 1 Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí.
 - 2 Universidad Cooperativa de Colombia - UCC.
 - 3 Universidade Federal de Santa Maria-UFSM.

Formação Geral e Desenvolvimento Pessoal do Curso de Medicina da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), lecionado no terceiro semestre do percurso formativo.

O projeto pedagógico do curso de Medicina da Unijuí orienta-se pela ideia de educação integral. Significa que ele assume o compromisso de uma formação que visa à superação da fragmentação do conhecimento e que desafie o estudante à resolução de problemas complexos próprios da dinâmica da sociedade contemporânea. Em termos gerais, o seu objetivo central encontra-se numa “[...] formação teórica sólida e o desenvolvimento de competências, habilidades, valores e atitudes operativas necessárias à prática profissional competente, ética, humanizada, socialmente comprometida com a comunidade e com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), responsável e promotor da saúde integral do ser humano” (Unijuí, 2017). Nestes termos, é um curso alinhado com os pressupostos básicos da própria medicina, a saber: atenção à saúde universal, integral, equitativa e de qualidade.

Em um primeiro momento, a ementa propõe que o componente promova uma reflexão teórico-crítica da ética, da moral e da cidadania no mundo contemporâneo. A mesma destaca a necessidade de pensar as origens, a relação e as diferenças entre ética, moral e deontologia, marcando também o lugar dos valores, dos costumes, dos hábitos e da necessidade de se pensar tais conceitos no conjunto dos desafios da formação e atuação médica, bem como dos direitos e dos deveres dos cidadãos. Neste contexto, a noção de cuidado torna-se um elemento norteador da cidadania, posto que as noções de respeito à alteridade, de público e de privado assumem caráter altamente relevantes, bem como seu vínculo com as políticas públicas.

O componente ressalta, ainda, a relação da cidadania em sua ligação com a convivência social e a inclusão social, apontando para a complexa associação entre indivíduo, coletividade e subjetividade. Em um segundo momento, a ementa torna visível a necessidade de problematizar diferentes flagelos sociais (tais como a fome, o desemprego, a violência, dentre outros), inserindo o acadêmico numa visão ampla sobre a pauta democrática e os diferentes movimentos e possibilidades de intervenções sociais. Busca, com isso, contribuir para o desenvolvimento de uma percepção crítica acerca da exclusão social das populações indígenas e afrodescendentes no Brasil, promovendo, assim, o desenvolvimento da consciência acerca da responsabilidade de cada um e do/a médico/a, em especial no combate à erradicação da pobreza, redução das desigualdades sociais e a todas as formas de preconceito e discriminação.

Com este pano de fundo objetivamos descrever e refletir acerca de um enfoque epistemológico, curricular e pedagógico possível para desenvolver esta abordagem (formação médica em perspectiva complexa, investigativa e crítica) na universidade. De modo particular, buscamos compartilhar o percurso que utilizamos para permitir o desenvolvimento deste módulo de ensino, com vistas à ampliação da formação humana, profissional e cidadã do estudante de medicina.

Ética, moral e cidadania no mundo contemporâneo: desafios no campo filosófico e formativo

Aliar a formação humana mais ampliada ao lado do alto grau de precisão e acerto exigido do futuro médico em sua atuação clínica, torna-se um grande desafio para todos os docentes que trabalham em

cursos de Medicina e que têm a formação humanizadora como um de seus eixos centrais. Por vezes, uma formação nesta perspectiva tende a ser recebida, muitas vezes, como que ocupando um lugar secundário. Por óbvio, esta não é a posição assumida aqui.

Entendemos que a formação humana é o primeiro desafio que se põe em quaisquer contextos formativos e ao longo da vida de todo sujeito. Inicia-se com o seu nascimento e somente se concluirá com a sua morte. Além disso, é o tipo de formação que não dispõe de um estágio ao término do qual o sujeito pode ser titulado ou certificado, como se lhe fosse possível atingir determinado ápice ou grau de formação que o dispense de quaisquer outros investimentos formativos subsequentes. Isso significa afirmar que, ao longo de nossa existência, não há um único momento ou estágio no qual poderíamos concluir e demonstrar que, em ali estando, teríamos atingido a plenitude de nossa humanidade.

Não por acaso, no decurso da história da humanidade, desde os gregos, passando pela modernidade, os filósofos colocaram-se o desafio de pensar a condição e a formação humana. Na modernidade, em particular, assistimos a um fenômeno novo inaugurado pelo pensamento cartesiano e pela necessidade de aprofundamento e hiperespecialização no campo das ciências. Em que pese todos os ganhos daí decorrentes, passamos a ter de lidar com a fragmentação do conhecimento e a dificuldade de recobrar a dimensão de totalidade via diálogo inter e transdisciplinar. Seguimos com este desafio passados mais de 400 anos; desafio este que inclui pensar não apenas os profundos, mas, sobretudo, os irreversíveis impactos desta fragmentação. Eis o lugar ético a ser assumido pelo curso de Medicina nos termos aqui concebidos, ou seja, pensar a constituição

e os efeitos do conhecimento científico em nossa vida, e isso tanto a partir do seu amplo projeto pedagógico e curricular, quanto do eixo da Formação Geral e Desenvolvimento Pessoal que o compõe, especialmente da unidade de ensino-aprendizagem *Ética, Cultura e Cidadania* pela qual respondemos.

Balizados por um referencial teórico, que inclui pensadores como Hans-Georg Gadamer (2006), Adolfo Sánchez Vázquez (1980), Fernando Savater (2001), Hans Jonas (2013), dentre outros, a primeira questão que se apresenta a nós, professores, no conjunto desta unidade, é como sensibilizar e mobilizar os estudantes mediante a oferta de leitura de textos teóricos e de debates encetados em sala de aula, com vistas a ampliar as suas compreensões acerca da complexidade do mundo que os entorna, nele situando a si mesmos enquanto seres humanos, cidadãos, estudantes e também como futuros médicos. É dentro desta perspectiva, cuja dinâmica vai do universal para o particular, que propomos a travessia formativa no interior desta unidade. Entendemos que é seguindo este movimento, por certo sempre tensionado pelas expectativas futuras acerca de sua própria formação – que é virem a se tonar médicos um dia –, que uma educação pessoal e profissional mais humanizada pode acontecer a partir do contexto epistemológico, curricular e pedagógico. Em outras palavras, uma formação, a partir de uma noção de currículo insurgente, em que o estudante consiga identificar, olhar, escutar e se deixar afetar pelas mazelas, sofrimentos e fragilidades alheias e também próprias, que se sinta mais responsável pela construção de um mundo em que caibam todos e no qual todos possam conviver. É sobre este lastro que nos situamos eticamente como professores, e é a partir dele que propomos as atividades de estudo nesta unidade.

Nesse sentido, apesar da sua indiscutível relevância, concebemos que não é o caráter formal e positivo de, por exemplo, um código deontológico, que vai fazer a diferença na formação humana e ética dos estudantes, senão a compreensão daquilo que se encontra na base de qualquer regulação ou normatização. É pela consideração dos condicionantes culturais, econômicos, sociais, emocionais, que estão em jogo nas dinâmicas sociais e na própria cena clínica, que a humanidade do médico se revela, e, por conseguinte, a sua ética. Tem a ver com a capacidade de o estudante e o futuro médico refletirem com autonomia e criticidade sobre o seu fazer, ainda que isso lhe custe colocar em suspensão as próprias convicções.

Trata-se, portanto, de uma formação que visa à busca pelo equilíbrio entre os projetos privados de qualquer pessoa, oriunda de qualquer campo profissional, e os interesses e o bem coletivos. É neste aspecto mais amplo, desenvolvido em um primeiro momento, que desdobramos uma reflexão mais contextual e contingente, abarcando a problemática brasileira e latino-americana como pano de fundo indispensável para pensar o conhecimento e o lugar das humanidades no campo da formação em saúde.

Ética, Cultura e cidadania no Brasil e América Latina: desafios no campo da saúde

Um modo particular de pensarmos as questões contemporâneas, e incluí-las, em nossas preocupações epistemológicas, pedagógicas e curriculares na universidade, no que se refere ao problema da ética, é percebermos seus vínculos com o tema da política, da liberdade, da igualdade, da diferença, da solidariedade e da sustentabilidade. No

conjunto das aulas, a escolha pedagógica e filosófica assumida para adentrar em tais temas observa o campo simbólico pressuposto pela ementa, principalmente quando vincula as questões da economia com as dinâmicas culturais e políticas do Brasil e da América Latina. A menção a Darcy Ribeiro (1995) como um dos autores centrais do componente curricular, revela a preocupação fundamental, considerando todo o projeto de formação, com a pergunta acerca do papel da universidade e da educação em um continente e país como o nosso.

É uma perspectiva que incorpora, conjuntamente, a leitura de Mario Osorio Marques (2006), Darcy Ribeiro (1995), Milton Santos (2011), Edgar Morin (2001), Amartya Sen e Bernardo Kliksberg (2010), Zygmunt Bauman (2011), dentre outros, sugerindo uma determinada ideia de formação universitária, ou mesmo, de compreensão epistemológica, curricular e pedagógica em perspectiva insurgente. Este fundo teórico permite pensar um conjunto de questões que articulam ética, cultura e cidadania com as grandes temáticas que permitem projetar uma ideia de conhecimento, de currículo, que articule dimensões de uma cidadania e de uma profissionalidade complexa e planetária, no âmbito da formação em saúde. Em linhas gerais, trata-se de um modo de pensar a construção do conhecimento e do currículo na universidade à luz de um referencial paradigmático, que nos permita analisar e refletir sobre as tradições de pensamento que constituem nossa modernidade ocidental e que, de forma especial, nos ajudam a repensar o campo da saúde no contexto histórico-social diante dos desafios da contemporaneidade.

A partir deste marco teórico, o foco da problematização dos diferentes flagelos sociais (fome, desemprego, violência, dentre outros) leva-nos, de imediato, a inserir o acadêmico numa visão ampla sobre democracia e os diferentes movimentos e intervenções sociais.

Em uma proposta pedagógica crítica e emancipatória, não nos cabe desenvolver uma pedagogia bancária, conteudística, em que os estudantes recebem passivamente pacotes de conhecimento, mas assumir uma visão dialógica e investigativa, em que uma pedagogia da pergunta e da problematização assume, orienta e organiza o ensino e a formação. No projeto da universidade brasileira, desde o entendimento de Anísio Teixeira (1988), cumpre à universidade ser criativa, crítica e reflexiva, assumindo o compromisso de formar intelectuais capazes de pensarem os problemas do Brasil à luz de sua história.

Se do ponto de vista ético e político o componente curricular busca dialogar com autores que nos permitem analisar a vida social, filosófica, antropológica, cultural e histórica, ou seja, tendo como horizonte a dimensão do mundo histórico-social, do ponto de vista pedagógico torna-se importante entender como esta visão pode ser desenvolvida a partir da sua relação com a especificidade do problema da saúde coletiva e individual. Além disso, a questão ética e política, de certo modo, embora seja distinta, dialoga e se presentifica na escolha pedagógica que fazemos, uma vez que tanto a forma quanto o conteúdo da experiência democrática, vivida em sala de aula, importam para a constituição de uma experiência formativa que objetiva ampliar o potencial de cidadania, de profissionalidade, e de capacidade crítica e instituinte dos estudantes. Para tanto, do ponto de vista didático e curricular, concebemos a organização do componente curricular por eixos de trabalho, o que possibilita inserir a pesquisa como princípio formativo e assumir o movimento epistemológico em sentido inter e transdisciplinar (MARQUES, 2006).

O foco da formação se debruça sobre temas caros ao problema da agenda democrática no Brasil e na América Latina, destacando de-

safios relevantes no campo da saúde pública no século 21. O interesse orbita em contribuir para o desenvolvimento de uma percepção crítica acerca da exclusão social, especialmente das populações indígenas e afrodescendentes no Brasil, mapeando os índices de morbidade e mortalidade dessas populações, mas também comparando com outros países do continente. Neste intento, as pesquisas e diálogos em sala de aula buscam promover o desenvolvimento da consciência social, ética e política, que, amparadas na mediação conceitual, possam evidenciar a necessidade do compromisso de todos – professores, pesquisadores, estudantes, médicos – na erradicação da pobreza e na redução das desigualdades sociais, bem como no combate a todas as formas de preconceitos e discriminação. Neste ponto específico, a obra de Gastão Campos (2015), *Tratado de Saúde Coletiva*, e de Amartya Sen e Bernardo Kliksberg (2010), *As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado*, permitem um diálogo profundo sobre a realidade brasileira e latino-americana.

A título de exemplo das atividades desenvolvidas, convém registrar o Seminário Temático realizado, em cuja atividade a turma foi organizada em grupos de pesquisa a partir de cada um dos seguintes temas/eixos: 1) A cidadania no Brasil no cenário da globalização e a saúde; 2) Corpo, cultura e saúde no mundo globalizado; 3) Ética, ciência e técnica: conhecimento, complexidade e saúde; 4) Ética, saúde e relações de trabalho no Brasil e no Mundo; 5) Justiça social, direitos humanos e democracia: desafios para o campo da saúde no século XXI; lembrando que todas as temáticas foram escolhidas como forma de ampliar a significação dos conteúdos e favorecer a construção de capacidades de pesquisa, criação e criticidade dos educandos. É importante destacar, também, que o componente curricular como um

todo trabalha por problematizações, as quais avançam em cada aula mediante leitura e tematização dialogada, culminando, então, com o seminário. Todas as aulas envolvem contextualização, problematização, pesquisa, socialização, síntese conceitual e avaliação, ou seja, partimos de uma visão sincrética sobre o tema, e por aproximações conceituais e dialéticas buscamos visões mais integradoras e complexas.

Em nossa ênfase no ensino dos conteúdos, e na sistematização no Seminário Temático, temos em vista, por exemplo, as relações entre o eixo - corpo, cultura e saúde, e - ética ciência e técnica. Trata-se de ter em vista as críticas endereçadas à modernidade ocidental a partir de dois autores principais: Zygmunt Bauman e Edgar Morin, buscando aproximar esta leitura com o panorama da saúde. No texto de Zygmunt Bauman (2011), *Vida em Fragmentos: sobre a ética pós-moderna*, ele faz uma crítica da modernidade, da noção de ciência, de corpo, de cultura e de técnica que ela desenvolveu, destacando como a modernidade produziu não apenas uma cultura técnico-científica com elementos de emancipação, progresso e civilização, como também elementos de dominação, regresso e barbárie, manifestos no fenômeno do holocausto, das guerras, e do totalitarismo.

Enquanto Edgar Morin (2001), questiona o pensamento simplificador da modernidade, Zygmunt Bauman (2011), problematiza o pensamento conjuntista-identitário, ou seja, àquele que não considera a ambivalência, a diferença, e a contingência. Em outras palavras, Zygmunt Bauman (2011) denunciou, dentre outras coisas, o que se chama higienismo racial, uma forma de eugenia, e de purismo racial, que se expressou no século XX, e que objetivava aniquilar os estranhos. Com Zygmunt Bauman (2011), aprendemos que as questões de que trata a saúde envolvem não apenas dimensões técnicas e científicas

cas, como também éticas, políticas e culturais. Neste contexto, a partir de novos entendimentos sobre o corpo, a cultura e a sociedade, destacamos que a formação humana está em permanente movimento nos processos sociais e culturais em um mundo globalizado. Desafiamos os estudantes, neste cenário, a apresentar argumentos que possam nos indicar como vencer as formas de discriminação, desumanização e preconceito que se presentificam no âmbito da sociedade brasileira e latino-americana, e que obstaculizam uma ação que garanta a todos/as os brasileiros/as o direito à saúde, à liberdade, à igualdade, à educação, ao trabalho, ao lazer, à diferença, à cidadania, e à vida em sua plenitude.

Considerações finais

A reflexão sobre nossa experiência de ensino no curso de medicina da Unijuí-RS, permitiu-nos explicitar uma forma de compreender a tarefa formativa da universidade e, nela, o lugar para a reflexão filosófica, pedagógica e histórico-social. Condição que nos habilita a pensar e projetar uma dinâmica curricular insurgente, que não apenas se adapta ao mundo que está aí, mas o problematiza, permitindo aos estudantes pesquisar, pensar, aprender, com vistas e outras formas de inserção no mundo público e profissional. Criar as condições para que os estudantes aprendam a distinguir e religar o que está separado e/ou fragmentado, constitui uma das tarefas de uma pedagogia crítica, criativa e complexa. O estudo acerca da condição humana, em sua complexidade, bem como dos desafios histórico-sociais da atualidade, possibilita situar o componente curricular no contexto da formação em saúde.

Os desafios acerca do entendimento sobre a potencialidade das sociedades democráticas e republicanas e sua renovação histórica, permite-nos entender os novos desafios que se colocam para o campo democrático no sentido de enfrentar as polícrises (econômica, social, política, cultural, epistemológica, ética e estética) do mundo em que vivemos. A renovação do humanismo e a construção de uma nova antropologia, conjuntamente com uma nova forma de pensar, em que a hermenêutica, a teoria crítica, a filosofia política, e os enfoques da complexidade dialoguem, possibilitam-nos entender a pertinência das ciências humanas e sociais para o campo da saúde coletiva e da democracia.

O destaque para as questões éticas, sociais, políticas e culturais como formas de enfrentarmos os desafios da saúde coletiva, consentiu-nos projetar novas sensibilidades e capacidades aos estudantes. O entendimento de que vivemos no continente mais desigual do mundo e de que as mulheres mais pobres, negras e indígenas, de baixa escolaridade, são as quem mais adoecem e falecem precocemente, lança um alerta e muitos desafios para as sociedades democráticas, especialmente para acadêmicos do campo da saúde, na intenção de comprometerem-se com a melhoria das condições de vida, de educação e de saúde das populações historicamente excluídas. Esta, como assinalam Amartya Sen e Bernardo Kliksberg (2010), é a condição para uma ética do desenvolvimento.

Em suma, enfrentar as desigualdades, combater todas as formas de preconceito e de discriminação, constituem pautas que se somam à criação de uma sociedade justa e sustentável, permitindo aos estudantes que reconheçam as conquistas históricas acerca da Justiça e dos Direitos Humanos no Brasil e América Latina, e compreendam a

complexidade do mundo e a dinâmica do processo de globalização, e do capitalismo tardio, e seus efeitos. Sem isso, possivelmente não conseguirão questionar as irracionalidades operantes e que estão a colocar em risco a democracia, a liberdade, e, não por acaso, a saúde pública.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Vida em fragmentos**: sobre a ética pós-moderna. Rio de Janeiro, Zahar, 2011.

CAMPOS, Gastão. W. de S. et al. **Tratado de saúde coletiva**. São Paulo: Hucitec, 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **O caráter oculto da saúde**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

JONAS, Hans. **Técnica, medicina e ética**: sobre a prática do princípio responsabilidade. São Paulo: Paulus, 2013.

MARQUES, Mario Osorio. **Pedagogia**: a ciência do educador. Editora Unijuí; Inep. Ijuí; Brasília, 2006.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SEN, Amartya; KLIKSBURG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar**: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

UNIJUÍ. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. **Projeto do Curso de Medicina**. Ijuí, 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

Os desafios da educação escolar indígena kaingang

Thalia Stefany Outeiro Campos¹

Joaquina Jymi Fej da Silva¹

Getúlio Narsizo¹

Ana Paula Narsizo¹

Uma escola em território: desafios e benefícios constantes

Para saber como é a educação escolar indígena, é necessário entender o que os povos indígenas compreendem por educação escolar, bem como, de que forma a educação interfere na vida e organização social do povo indígena. Nesse sentido temos como base o povo kaingang que habita a parte de seu território tradicional, na Terra Indígena Xaçepó, no Oeste do Estado de Santa Catarina.

Os autores do texto pertencem ao povo kaingang. Thalia e Getúlio residem na TI Xaçepó, sendo esta, a maior terra indígena do estado de SC, pois conta com uma população estimada em 6.000 mil indígenas dos povos Kaingang, Guarani, Xokleng e Xetá. Joaquina pertence a comunidade Kondá, com aproximadamente 300 moradores no momento. A comunidade da TI Xaçepó, possui onze escolas indígenas,

1 Universidade Comunitária da região de Chapecó - Unochapecó.

dentre elas a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, a primeira escola indígena do país a ter Ensino Médio em território indígena. A arquitetura da EIEB Cacique Vanhkrê tem formato circular, demonstrando como era organizada no passado a distribuição das casas na comunidade. Também fazem parte do complexo escolar o ginásio de esportes em formato de tatu, o centro cultural em forma de tartaruga, simbolizando animais da cultura kaingang. Cada construção representa uma das metades clônicas do povo kaingang, o Kamé e Kainhru, sendo essa uma das formas de resistência em manter o conhecimento através da arte e da circularidade. No ano de 2024 a escola tem o registro de 600 alunos oriundos das aldeias que fazem parte da terra indígena, sendo, Abelardo Luz, Ipuçu e Entre Rios.

Quando pensamos em educação escolar, o que nos vem à cabeça geralmente é que toda escola, quer ela seja indígena ou não, segue normas e regras a partir do pensamento colonial. A dominação que a Europa exerceu sobre outras culturas era tida como uma ação pedagógica, sendo a violência decorrente desta, justificada já que se tratava de uma ação modernizadora e civilizatória. Também se buscava justificar o sofrimento dos membros dessas culturas subalternizadas, considerando como um custo necessário ao processo modernizador. Nessa lógica, o colonizador, era inocentado de seus atos e, para além disso, recebia os méritos por exercer tal ação pedagógica, que era violenta, mas necessária naquela lógica. Além de inocentar o colonizador, culpabilizavam as vítimas, pois estas teriam a possibilidade de escolha de não resistir, submetendo-se ao processo (Dussel, 1994).

Nesse sentido, a escola em terra indígena procura enxergar de forma distinta esse pensamento no contexto escolar, familiar e social, a fim de avançar diariamente no processo de libertação do projeto

colonial. Dessa maneira, quando se coloca em prática no ambiente escolar uma educação para a diversidade, para a superação da lógica colonial, é possibilitado aos educandos e ao ambiente interno e externo da escola, oportunidades iguais para todos.

Para Ballestrin (2013) este novo momento, que considera outras possibilidades, compõem o giro decolonial, ou seja, uma modificação de direção epistêmica, política e cultural, um novo olhar que procure nos impedimentos, nos invisibilizados, nas culturas originárias, na população LGBTQI+, nos camponeses, negros e negras, mulheres, populações ribeirinhas, em suma, toda identidade subalternizada e periférica, possibilidades para operacionalizar e viabilizar uma ruptura profunda na estrutura colonial/moderna eurocêntrica de poder.

Desta forma, ao analisarmos a história, podemos observar que a educação imposta aos indígenas na maioria das vezes, foi no sentido de dominação e “integração” do indígena ao mundo “civilizado” de forma impositiva e violenta.

Essas mudanças envolveram desafios que vão desde o processo de alfabetização até a adoção de um sistema formal de ensino. Os missionários, especialmente os Jesuítas, se dedicaram à catequização dos indígenas, desenvolvendo gramáticas na língua nativa e internando crianças e jovens em internatos administrados por diferentes ordens religiosas (Battestin; Bonatti; Quinto, 2019; Ferreira, 2020).

Importante observar que o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que foi criado em 20 de junho de 1910 através do decreto nº 8072, sendo vinculado ao ministério da agricultura, indústria e comércio. No contexto educacional, o SPI no esforço de modernização, concentrou no ensino agrícola, um programa educacional indígena proposto nas décadas de 1950 e 1960. A comunidade da Terra Indígena Xapecó

apresenta uma forte marca de violências e proibições vividas durante o período da chegada do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em que os indígenas passam a receber tutela do estado brasileiro seguindo uma ideologia positivista. É preciso entender que o SPI não previa ações para suprir necessidades básicas do aldeamento, ou tinha como objetivo melhorias nas condições de vida das comunidades indígenas, a criação e existência do órgão se delimitou especificamente em atender os interesses da sociedade nacional, sem considerar as necessidades dos povos indígenas nos locais onde os postos de atração foram instalados (Santos, 1973).

As orientações do programa educacional aos alunos indígenas associada aos clubes agrícolas, seguem praticamente com os mesmos princípios de escolas não indígenas, tendo a tarefa de “educar” e “civilizar” sem diálogo com a comunidade escolas, ou seja, as diretrizes e materiais seguem o modelo federal e estadual com pouca especificidade. E hoje, ainda temos professores que seguem essa prática dentro das comunidades, com ensinamentos descontextualizados e controladores, sem referência ao povo indígena.

Diante do contexto apresentado, a questão ideológica das igrejas trouxe grande influência para a vida dos territórios indígenas, na maioria das aldeias atualmente existem igrejas, de forma a influenciar os costumes, crenças e, na educação das comunidades. Assim sendo, diversos conhecimentos se perderam, alguns foram esquecidos, outros se tornaram desinteressantes. Um dos conhecimentos que quase foi esquecido é o conhecimento cosmológico, onde cada povo indígena tem suas concepções de mundo e explicações para tal, e hoje se sabe pouco desses conhecimentos, apenas os mais velhos ainda sabem e contam o processo de criação de seus povos.

A escola que temos é melhor do que era antes, mas ainda não é a escola que gostaríamos de ter. Por exemplo, a escola de hoje, nos obriga a colocar a digital para o controle do tempo, e a escola que queremos, é uma escola que entenda a temporalidade dos povos, que permita que um professor vá até a casa do ancião e retorne para a escola somente quando ele terminar de contar a sua história. A escola que queremos é a que permite os professores a saírem com os alunos para coletar material para artesanato, colher as ervas medicinais sem ter que cronometrar seu tempo na mata, a escola indígena que queremos não se limita somente a quatro paredes e um quadro de escrita, pois ela está presente em toda comunidade.

É nesta luta constante que o povo kaingang resiste, tentando romper com as marcas do poder, que surgem como as sombras desde a colonização. Nas palavras de Brighenti: “Os povos indígenas sabem que a conquista de seus territórios é a possibilidade de romper com a colonialidade do poder. Porém, é nesse campo que a violência se manifesta com mais veemência, porque é justamente o espaço em que a sociedade não indígena especialmente os detentores do poder, mais resistem (2015, p. 118).

Os desafios da educação escolar indígena em seus territórios são muitos, porém, de acordo com o artigo 210 da Constituição Federal, foram fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais que especifica a educação.

E é com as possibilidades de ter dentro da escola os professores indígenas, que acontecem nas rodas de conversa junto com os anciãos da comunidade, carregados de ancestralidade e cosmovisão, e esses são passados de geração em geração através da oralidade. Uma escola

indígena com uma educação diferenciada, é um espaço de negociação e de tradução onde desigualdades sociais, econômicas e políticas não são mantidas ocultas, mas sim, reconhecidas e confrontadas. Sendo assim os professores indígenas que trabalham com a noção de práticas em sala de aula tendo suas práxis baseadas em uma educação propositiva, constroem novas condições culturais e de pensamento, e isso vai muito além de processos de ensino e transmissão de saber.

E o diálogo intercultural? Contribui?

O debate sobre a interculturalidade e identidades étnicas na escola indígena e não indígena, pode ser um caminho importante para os estudos sobre os indígenas no Sul, pois, podem vir a possibilitar um referencial importante para seu entendimento e talvez para possíveis avanços na educação indígena. Considerando as particularidades diante do prolongado contato com a cultura eurocêntrica ocidental, que os desencorajou a desenvolver arranjos dinâmicos de convivência e (re)invenção sociocultural, são várias as situações históricas relacionadas ao processo de colonização que devemos explorar nos estudos pós-coloniais em busca de algumas respostas (Battestin; Bonatti; Quinto, 2019; Ferreira, 2020).

Visto que a interculturalidade vem, para fortalecer os laços culturais sem anular nenhuma das culturas correlacionadas, pensamos que existe uma possibilidade de trocas de conhecimentos entre diferentes culturas. Dessa forma, busca-se uma interação intercultural com a finalidade de trazer conhecimentos de outra cultura a partir do momento em que os alunos das escolas indígenas e não indígenas passarem a ter contato com o universo em outra perspectiva cultural.

No entanto, essa forma de interação intercultural, faz que os povos indígenas valorizem e divulguem a cultura indígena, e assim trazendo de volta às comunidades esses conhecimentos que estavam sendo esquecidos (Almeida, 2019; Candau; Russo, 2010; Ferreira, 2020). Isso é que se espera, mas sabemos que existe um distanciamento muito grande, pois a estrutura do racismo e preconceito vem desde 1500.

O professor indígena e suas comunidades reconhecem a necessidade da explicitação do diálogo intercultural, considerando que é necessário conhecer a sociedade nacional não indígena para qualificar seu relacionamento, com respeito e igualdade, mas, são poucos que respeitam nossa realidade e forma de viver. De acordo com Ferreira (2020), com esse cuidado levando em consideração a realidade dos povos originários, as escolas em suas terras vão se proliferando, tanto em territórios já demarcados e outros em processo de demarcação. A retomada das terras indígenas tem seu processo acelerado a partir da Constituição de 1988 e, neste movimento as escolas vão se configurando conforme o que os indígenas vão se redefinindo como importante para suas lutas, respeitando suas histórias, valores, processos próprios com base na oralidade, bem como na busca de superar as profundas desigualdades produzidas pelas ações colonizadoras.

É sabido que a sociedade brasileira, embora constituída pela presença de indígenas, negros e brancos, ainda é marcada pela existência de acentuadas desigualdades sociais, discriminação racial e preconceito. E nós indígenas, sofremos com essa imposição cultural desde a chegada do colonizador. As culturas indígenas são trabalhadas nas escolas e lembradas na sociedade, mas não são respeitadas, lembrar e respeitar são coisas diferentes. Cabe lembrar que, sobre a cultura, está citado na Proposta Curricular de Santa Catarina que:

(...) a cultura é definida como uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ela não é algo natural, não decorre de características inerentes ao homem, e nem de leis físicas e biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana, enraizado nas condições materiais e sociais de existência, condições contraditórias marcadas pela desigualdade e opressão e pela luta por sua superação (1988, p.81).

Embora tenhamos consideráveis avanços no campo educacional, especialmente com todo o esforço de assegurar que a própria legislação e da lei 11.645 garanta uma educação para as relações étnico-raciais, com a valorização da história e da cultura dos povos indígenas e africanos, compreende-se que é nos espaços escolares que a eficácia das medidas legais poderá ou não surtir efeito, uma vez que, é ali que a maioria permanece várias horas por dia de sua vida. Portanto, acredita-se ser necessário acompanhar as práticas pedagógicas que vêm sendo adotadas pelos professores nesse campo e promover um trabalho de formação docente sobre o tema da educação para o respeito e para a diversidade, pois acredita-se que é só no âmbito da escola que os avanços legais ganham materialidade e sentido.

Conforme diz D'Angelis (1999, p.22): “É preciso reconhecer que, sendo a escola uma instituição não indígena, surgida em contexto de sociedades radicalmente distintas das sociedades indígenas, criar hoje a “escola indígena” é ainda um desafio”. A escola indígena, no sentido de espaço diferenciado e específico, deve levar aos estudantes os conhecimentos universais e os conhecimentos indígenas próprios da comunidade. O que se pode imaginar também é que a ciência nem sempre aceita que antes de existir ou registrar o conheci-

mento científico, já existia o conhecimento tradicional, e isso deverá contribuir para o diálogo intercultural.

Nesse contexto, a demanda dos povos indígenas por escolas passa a ser estrategicamente relevante para o diálogo e para uma relação horizontal entre os conhecimentos plurais produzidos pela humanidade, objetivando a necessidade dos povos indígenas e suas comunidades por uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural, superando a escola imposta para os indígenas que tem como objetivo negar seu próprio jeito de estar no mundo.

Candau (2008) afirma que as constantes mudanças na sociedade originam sujeitos culturais e históricos, em distintos aspectos, que conquistam a cada dia seu espaço em todas as esferas sociais. Dentro do espaço escolar não é diferente, a escola está cheia de diversidade e manifestações culturais, bem como de características interculturais. Diante disso, entender o conceito de interculturalidade é muito relevante quando falamos em educação escolar indígena.

Compreender a fundo a própria cultura é muito interessante para os povos indígenas, pois fortalece a cultura e traz mais significações às lutas e causas indígenas:

No espaço da interculturalidade, há que se considerar sempre as tensões, os conflitos, a instabilidade e a provisoriedade das soluções. Nesse sentido, a escola na aldeia, projetada a partir do paradigma da interculturalidade, passa a ser um espaço de hibridação cultural, onde processos e práticas inicialmente discretos, próprias da sociedade local ou oriundas de fora, unem-se, negam-se ou se complementam, dando origens a novos processos e práticas (Leite, 2014, p. 102-103).

Visto que, a escola passa a ser e um aliado na concretização da interculturalidade, na qual a cultura passa a ganhar destaque e mais sentido na vida da comunidade na aldeia.

Nesse sentido, ao se pensar o paradigma da interculturalidade para a educação escolar indígena, busca-se caracterizar a escola na aldeia não como espaço de integração e assimilação de culturas indígenas a uma “cultura nacional”, ou um ajuste das primeiras à segunda, mas como espaço de fortalecimento identitário para a luta contra estruturas opressivas e de dominação política e cultural (Leite, 2014, p. 103).

Segundo Candau e Russo (2010), a interculturalidade é idealizada como uma estratégia ética, política e epistêmica. Neste aspecto, os métodos educativos são essenciais. Visto que, por meio deles discute-se a colonialidade presente na comunidade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se a importância de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, enfrenta-se as distintas configurações de desumanização, provoca a construção de identidades culturais e o empoderamento de sujeitos e grupos excluídos, proporcionando processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de outras sociedades.

Leite (2014) aponta que a escola não é um espaço de conexão ou assimilação das culturas, mas sim um lugar que fortalece a identidade daquele povo, seja nas lutas ou na sua afirmação como povos indígenas. Observa-se na história do contato indígena no Brasil uma intervenção de outras culturas, um exemplo foi a chegada dos missionários às aldeias.

[...] historicamente, desde a chegada dos missionários com seu projeto civilizatório etnocêntrico, a intenção predominante foi mesmo a de aniquilar comportamentos, ideias, cosmologias, rituais, formas de produção e sobrevivência dos povos indígenas submetidos à escolarização, impondo-se no lugar a cultura “ocidental”, letrada, cristã e capitalista (Leite, 2014, p. 103).

Outra questão que merece destaque é a questão ideológica das igrejas que ocasionou grande influência para a vida das comunidades indígenas, em muitas aldeias atualmente existem diversas denominações/igrejas, que ainda de alguma forma influenciam as comunidades. Diante deste contexto que emerge o conceito de interculturalidade, usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, mas, provocando a potencialidade criativa e vital resultante das relações entre distintos sujeitos e seus respectivos contextos (Fleuri, 2005).

Com a questão da interculturalidade na educação escolar indígena, os povos originários estão valorizando sua cultura e a divulgando, e trazendo de volta às comunidades esses conhecimentos que estavam sendo esquecidos. Dessa maneira, no campo educativo a perspectiva intercultural é um caminho para descortinar os procedimentos de decolonialidade e construir espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distinta:

A perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos - ético, epis-

temológico e político -, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado (Candau; Russo, 2010, p. 167).

Diante dos pressupostos apresentados, a educação com aspectos interculturais decorre consideravelmente pela atuação do professor, é indispensável que este, reflita e experiencie ativamente a diversidade, para que possa desenvolver “[...] ações que permitam o aprendizado dos diferentes sujeitos, grupos, sociedades e que respeitem e valorizem as diversidades culturais” (Silvia; Rebolo, 2017, p. 181). A prática pedagógica do professor na educação indígena, com base em uma educação intercultural é desafiadora e necessita um processo de reflexão sobre o contexto escolar a sua realidade, e assim com posse dessas informações obtidas ao vivenciar, possa agir conscientemente.

Segundo Jaissom e Brighenti (2022) para que escolas indígenas possam ter êxito em seus objetivos, percebe-se como é indispensável a necessidade de criar uma proposta pedagógica diferenciada baseada nos processos de aprendizagem dos indígenas, bem como sua maneira de enxergar o mundo, a fim de construir uma educação que promova uma reflexão crítica sobre as estruturas e ideologias coloniais que permanecem nas epistemes e práticas educacionais.

O artigo 231 da Constituição Federal, reconhece aos indígenas “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Garantindo o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos pela constituição, a escola indígena tem a função de valorizar seus conhecimentos tradicionais e oferecer também conhecimentos universais. Desta forma é possível compreender que “[...] a

escolas nas aldeias indígenas só acontece efetivamente com um grande investimento na formação de professores indígenas, tanto inicial como continuada” (Rosa, 2009, p.80).

Segundo Narsizo e Battestin (2022) na Terra Indígena Xapecó a educação escolar é como um mecanismo de conquista de direitos e autonomia, uma vez que a escola em comunidade indígena deve ter como princípio a reafirmação do povo, a recuperação e o registro de suas memórias e histórias. Estas atividades diferenciadas são realizadas através de projetos que acontecem na escola, por exemplo, os projetos de Saberes tradicionais e semanas culturais que acontecem durante o ano letivo, é organizado em sala junto com anciãos da comunidade, esta parceria possibilita trabalhar conhecimento científico e saberes tradicionais. Fazendo um elo de uma educação diferenciada que permite trabalhar em seu currículo a realidade de sua comunidade seguindo uma proposta intercultural.

Com o comprometimento da comunidade escolar, sendo os professores da própria comunidade sendo os protagonistas desse movimento, conscientizando os educandos, sobre a importância do diálogo intercultural, respeitando e conhecendo a realidade, cultural e social dos diferentes povos.

A colonialidade que habita a escola

Diferentes estudos e pesquisas vêm tomando forma e abarcando distintas formas de analisar como a colonização se impôs e se tornou um poder constituído em diversas dimensões dentro da escola. As heranças da colonização estão presentes no modelo de Estado-nação moderno, e, segundo com Walsh (2012) são estabelecidas a partir de

três bases inter-relacionadas. A primeira, denominada “colonialidade do poder”, está considerada o critério racial como referencial para a “distribuição, a dominação e a exploração da população mundial no contexto capitalista global do trabalho” ou seja a que o homem branco europeu, está no topo, enquanto os mestiços, negros e índios estão na base, numa análise interseccional (Walsh, 2012, p. 67-68). A segunda é a “colonialidade do saber”, tendo a Europa como “centro da produção do conhecimento”, perspectiva que ignora os outros conhecimentos “que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados”, subjugando as cosmovisões de povos e sociedades nativas. A terceira é a “colonialidade do ser”, pela qual os povos e sujeitos colonizados são subalternizados em função também de suas origens raciais, assim como de suas capacidades de formular e conceber projetos de vida a partir de seus valores, símbolos e subjetividades.

Partimos da premissa que o poder, o saber, o ser e a natureza da vida desses povos foram reprimidos, impedidos de serem socializados, e, até certo ponto, impregnados pela cultura europeia nas suas formas de racionalização, impelidos pelo poder e por formas sutis e menos explícitas de dominação, em que se situa a Educação Escolar Indígena. É possível constatar também que as estratégias de negação e enfrentamento à colonialidade resultaram em ações e movimentos de afastamento e/ou subversão à assimilação e a integração. Tais processos de resistência são construídos de formas diversas de acordo com os contextos culturais, históricos e sociopolíticos dos diferentes povos. Além disso, existem especificidades relacionadas ao processo de colonização que não aconteceu de forma linear no território em disputa (Candau; Russo, 2010).

Pensando nesta escola com função assimilacionista, vamos chegar ao entendimento de que ela nada mais é que uma ferramenta que buscava educar o indígena para deixar de ser indígena, ou seja, o objetivo era que o mesmo abandonasse seu modelo próprio de vida, esquecendo aos poucos suas línguas, suas crenças, seus costumes, suas tradições e seus meios tradicionais de repasse e aquisição de conhecimento, ou seja, sua cultura, seu conhecimento e sua história.

Desta forma, a cultura hegemônica influencia os padrões de sociabilidade e as relações com as expressões socioculturais indígenas e com a natureza nesse sentido, o processo de inclusão e participação destes povos, se torna violento se reconhecia, até certo ponto, a alteridade dos povos, mas ainda assim, era demarcada a superioridade europeia e sua modernidade frente às demais culturas. Isso justifica a necessidade de um diálogo com os teóricos do campo das teorias pós-coloniais, pois suas críticas à modernidade e aos processos de produção do conhecimento, e seus “efeitos de verdade”, sustentam as atuais teorias sobre formas de dominação e relações de poder (Battestin; Bonatti; Quinto, 2019).

Apesar dos avanços ao longo das décadas na questão da educação escolar indígena, ainda se percebe traços coloniais eternizados na escola, como no currículo, métodos de avaliação, didáticas e organização das fileiras de cadeiras e quadros, pois, são características que não fazem parte da realidade cultura indígena, mas se reproduz no ambiente escolar.

É perceptível que as escolas indígenas recebem do *Ministério Da Educação* os mesmos livros que retratam os povos originários ainda estereotipados e romantizados. “No mundo globalizado, o outro, o diferente, tem espaço apenas como manifestação folclórica e não

como possibilidade de viver a partir de sua cosmologia e cosmografia”. (Brighenti, 2015, p. 118). Cercada por uma política burocratizada, que coloniza e engessa o currículo com conteúdo, o conservadorismo dos sistemas de ensino tem dificultado ou mesmo impedido o reconhecimento das iniciativas pedagógicas e gerenciais inovadoras. Tudo isso evidencia o quanto nós ainda temos uma escola cercada de colonialidade, com um indicativo importante para pensarmos o quanto nossa escola é de fato, possível.

Considerações finais

Nesta escrita nos propomos a pensar o lugar e o papel de uma educação escolar indígena possível, que possa dialogar com as diferentes realidades sociais, culturais, econômicas e políticas. Diante dos fatos apresentados entende-se que é necessário avaliar as influências do pensamento colonial. Sabemos que a escola desempenha na comunidade indígena duas funções sociais contrárias: em um primeiro momento foi uma forma de contribuir por meio da educação para sua integração nacional, e em um segundo momento assumiu um papel adverso quando é utilizada para a revitalização e fortalecimento da cultura kaingang, isso sinaliza o desafio de pensar uma educação escolar indígena.

Assim como o educador não indígena, o indígena que atua na escola que é a base da formação do cidadão na comunidade, precisa ser reconhecido. Nesse sentido há necessidade de uma nova transformação no pensamento em relação à escola em contexto indígena, pois tornou-se uma ferramenta para romper com as marcas do poder colonizador que ainda é imposto a toda sociedade indígena.

Essa nova escola deve buscar através das novas epistemologias uma aproximação do mundo “civilizado” com o mundo indígena, onde a cosmovisão e a ancestralidade do povo indígena possam andar juntos no ambiente escolar assim como andam fora dele, na busca da valorização e revitalização do ser indígena e seus próprios meios de fazer e transmitir o conhecimento. Essa escola deve ir além de um ambiente de construção e de moldar pensamentos, deve ser sempre um local de empoderamento pessoal e comunitário, onde se valorize a pessoa como ser em transformação, nunca um objeto pronto e acabado.

Fica claro, que o processo de escolarização com pensamento decolonial, deve estar ligando as diversas cultural presentes no contexto escolar e na sociedade, a fim de favorecer a re-existência de cada cultura no movimento da interculturalidade apresentada como ferramenta de enfrentamento ao racismo e preconceito que existe desde o contato até os dias atuais, que assombam a existência indígena.

Referências

ALMEIDA, Kassia Priscilla Gonçalves de Almeida. **Etnofísica Paiter Suruí: dialogando sobre cosmologia**. 2019. 246 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Departamento de física, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/?lang=pt#>. Acesso em: 17 out. 2023.

BATTESTIN, Cláudia, BONATTI, Jaílson, QUINTO, Janice, A colonização e resistência dos povos originários da América latina, **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, a. 13, v. 30, n. 1, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/13495>. Acesso em: 17 out. 2023.

CANDAU, Vera Maria, RUSSO Kelly, Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n29/v10n29a09.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2023.

D' ANGELIS, Wilmar da Rocha. Para uma história dos índios do Oeste Catarinense. **Cadernos do CEOM**. Ano 19, nº 23. Chapecó 2006. P. 265-343.

DECRETO nº 8.072,1910, In: BRASIL. Ministério da agricultura.p.93

DIAS DA SILVA, Rosa Helena. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades**: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais. Quito/Equador: Ediciones Abya-Yala.1998

DUSSEL, Enrique. Conferência 5: crítica del mito de la modernidad. In: DUSSEL, Enrique. **1492 - el encubrimiento del otro**: hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: UMSA, 1994.

E84 Etnohistoria, história indígena e educação: contribuições ao debate / Ana Lúcia Vulfe Nötzold, Helena Alpini Rosa, Sandor Fernando Bringman, orgs. -Porto Alegre: Pallotti, 2012. 406 p. :il, grafs, tabs., mapas

FERREIRA, Bruno. **Ũn si ag tũ pẽ ki vẽnh kajrãnrãn fã**: o papel da escola nas comunidades kaingang. 2020. 190 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2023.

LEITE, Kécio Gonçalves. **Nós mesmos e os outros: etnomatemática e interculturalidade na escola indígena Paiter**. 2014. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

LEGISLAÇÃO. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil– 1988** (Artigo 210 e 231).

NARSIZO, Getúlio, BATTESTIN, Cláudia. **A cosmologia Kaingang na terra indígena Xapecó-SC**. Salvador: Editora Tucum, 2022, 176p.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Santa Catarina: Visão Global**, v. 15, n. 1-2, jan./dez. 2012.

Educação para todos: o desenho universal da aprendizagem como facilitador às práticas pedagógicas¹

Giseli Blasi Gabardo²

Daniela Leal²

Dependendo de como se observa o DUA, se pode entender que o mesmo ou não oferece nada novo ou que vai revolucionar o mundo da educação; o que fica claro, em qualquer uma das opções, é que não se trata de “mais uma iniciativa”, de tantas que surgiram ao longo dos anos [...].

Gallardo (2023, n.p., tradução nossa).

Nas duas primeiras décadas do século XX, a luta pela educação inclusiva assumiu ainda mais importância nos discursos e declarações de diversos organismos internacionais, tais como a ONU (Organização das Nações Unidas) e a UNESCO (Organização das

-
- 1 Este capítulo foi originado de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo identificar como o desenho universal da aprendizagem pode facilitar a construção e efetivação de práticas pedagógicas que almejem uma educação a todos. A pesquisa encontra-se inserida no projeto de pesquisa “Os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas em contextos de inclusão”, parte do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas da Unochapecó.
 - 2 Universidade Comunitária da região de Chapecó - Unochapecó.

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), especialmente ao deixarem evidente que a inclusão na educação não se refere apenas às pessoas com deficiência, mas sim um processo de ações que englobam a diversidade e constrói um senso de pertencimento para que todos se sintam valorizados e respeitados, independente de sua origem, identidade ou habilidade. Até mesmo porque, “as formas de exclusão que são submetidas às pessoas com deficiência também atingem aqueles que não tem nenhuma deficiência e/ou os que estão em condições de vulnerabilidade social”.

Nessa direção, desde a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990) evidencia-se que a educação deve se focar na aprendizagem de todas as pessoas com o intuito de aproveitar as oportunidades educativas necessárias para que todos alcancem um desenvolvimento efetivo. Ao corroborar com tal propósito, o Relatório de Monitoramento Global da Educação (GEM - *Global Education Monitoring*), da UNESCO (2020), ao focar na temática “Inclusão e Educação: TODOS, SEM EXCEÇÃO”, mapeou como as sociedades e os sistemas têm contribuído para garantir o direito de aprender de todos.

Infelizmente, os resultados apontaram que cerca de 250 milhões de crianças e jovens encontram-se fora da escola, tendo a pobreza e a desigualdade social como fatores de exclusão que refletem significativamente na aprendizagem e na permanência dessas crianças e jovens na escola. O relatório aponta, ainda, que as diferenças presentes nos sistemas de educação devem ser um fator para se pensar a coletividade, pois se cada estudante é único e tem sua identidade, isto deve ser percebido como algo valioso e tratado de forma a olhar para a capacidade de aprender de cada um, independente das

condições ou contextos em que estejam inseridos (UNESCO, 2020). Afinal, não é mais possível segmentar incluindo um grupo e o outro não, o acesso à escola e à aprendizagem deve ser uma questão indiscutível, já que a educação é para todos.

Entretanto, apesar dos esforços empreendidos pela ONU e UNESCO para se pensar a inclusão, não se pode esquecer que, historicamente vivencia-se nos sistemas educativos os mais diferentes mecanismos de exclusão. Seja no currículo engessado que não atende aqueles que estão abaixo ou acima de uma média pré-estabelecida; seja o livro didático que não representa a diversidade dos estudantes; seja a falta de acessibilidade ou mesmo a avaliação que não leva em conta contextos e realidades diversas.

Para superar tais práticas, assim como Böck [*et al.*] (2022), acredita-se ser fundamental romper com o dualismo norma/desvio e valorizar as diferenças e os modos de aprender. Para tanto, e para além dos dados já apresentados, na tentativa de romper com tal dualismo, o relatório GEM (UNESCO, 2020) apresentou 10 recomendações que versam desde (1) ampliar a compreensão sobre a educação inclusiva, perpassando o (2) financiamento dos que foram excluído, o (3) compartilhamento de conhecimentos e recursos, o (4) envolvimento com as comunidades e com os pais, a (5) garantia de cooperação, a (6) criação de espaços para questionamento, o (8) empoderamento da educação até chegar a (9) coleta de dados e o (10) aprender com os colegas para que ocorra o processo de transição para uma efetiva inclusão.

Diante de tais recomendações, a de número (7) ganha destaque, especialmente por indicar o desenho universal (DU)³ como possibilidade para garantir que os “sistemas inclusivos atendam ao potencial de todos os estudantes” (UNESCO, 2020, p. 23). Isto porque, ao aliar a primeira recomendação à sétima possibilita-se pensar tanto na acessibilidade do espaço físico como na proposta de um currículo flexível para que todos possam aprender. O que demanda a compreensão desse instrumento por parte dos sistemas educativos, uma vez que trazer para o campo da educação o conceito de DU implica repensar a função da escola, do currículo e das práticas pedagógicas nos processos de ensino e de aprendizagem especialmente por meio do conceito de desenho universal da aprendizagem (DUA)⁴, originado a partir do primeiro e sua relação com a educação.

3 Desenho universal (DU) ou, em inglês, “universal design”, é uma conceito que surgiu nos Estados Unidos em 1985, pelo arquiteto Ronald Mace, que era cadeirante, e refere à criação de produtos, ambientes e sistemas que são acessíveis e utilizáveis por todas as pessoas, independentemente de sua idade, habilidades ou características específicas.

4 *Faz-se importante destacar que, o termo universal design for learning, do inglês, quando da tradução para o português, pode ser encontrado das seguintes formas: desenho universal de aprendizagem, desenho universal para aprendizagem, desenho universal para a aprendizagem, desenho universal à aprendizagem e desenho universal da aprendizagem.*

Desenho universal da aprendizagem: para todos ou para cada um?

Na década de 1990, Anne Mayer, conjuntamente com demais pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* - CAST (Centro de Tecnologia Especial Aplicada, em livre tradução), com o objetivo de transformarem a concepção e as práticas adotadas na educação para que o aprendizado não tivesse limites, inspiraram-se no conceito de desenho universal (DU) para desenvolver uma estrutura que tanto melhorasse como otimizasse o ensino e a aprendizagem para todas as pessoas, especialmente por meio da eliminação de barreiras pedagógicas presentes no currículo. A esta estrutura Anne Mayer deu o nome de desenho universal da aprendizagem (DUA).

Tal proposição surge após as experiências obtidas pela equipe do CAST em sala de aula, especialmente ao reconhecer que os currículos, em sua grande maioria, não levam em consideração os diversos tempos e modos de aprender dos estudantes. Nesse sentido, ao ampliar o foco do olhar somente para os estudantes individualmente para focar conjuntamente na sala de aula, na escola e no sistema educacional como um todo, desenvolveu-se um pensamento para além da mera “acessibilidade”, comumente pautada em medidas de adaptação à educação das pessoas com algum tipo de deficiência.

Pelo contrário, ao flexibilizar os modos de aprender e de cada um expressar sua aprendizagem permite-se que não somente os sujeitos-focos se beneficiem, mas sim cada um dos estudantes, uma vez que ao considerar a flexibilidade oportunizada pela estrutura do DUA, consegue-se ofertar tanto o engajamento dos estudantes no

processo de aprendizagem, quanto as diversas maneiras de expressar o aprendido.

Como afirmam Góes, Costa e Góes (2023, p. 24), trata-se de uma transformação do contexto educacional, onde se faz necessário “romper com o paradigma do plano de ensino e passar a adotar o plano de aprendizagem, conhecendo e reconhecendo a singularidade de cada estudante, considerando as multidimensões humanas de cada sujeito”. Permitindo desta forma que, ao considerar no plano de aprendizagem os recursos didáticos, a metodologia, a avaliação e o próprio ambiente, a aprendizagem torne-se de fato universal.

Vale lembrar que, o termo universal, nesse sentido, é compreendido a partir das práticas pedagógicas e dos recursos “projetados para atender cada estudante daquele universo [turma] que está sobre responsabilidade do professor” (Góes; Costa; Góes, 2023, p. 25). Por exemplo, ao receber um novo estudante na turma, é essencial que o professor redesenhe tanto as práticas pedagógicas quanto os recursos para atender às necessidades específicas do mesmo, sem excluí-lo. Ao mesmo tempo que, diante das situações imprevisíveis do dia a dia da sala de aula este redesenho também deve ser realizado.

Nesse contexto, fica evidente que a essência do DUA não é facilitar o aprendizado, mas sim a criação de um ambiente educacional em que cada estudante tenha a oportunidade de participar plena e independentemente de todo o processo. Assim como, olhar para a acessibilidade de forma universal permite ao professor movimentos de flexibilidade, inovação e criatividade por meio de um processo de reflexão recursiva, uma vez que este permite “olhar para si como profissional e como ser humano inacabado em constante constru-

ção, sendo possível questionar preconceitos, desafiar limitações percebidas e valorizar a diversidade como um elemento enriquecedor” (Góes; Costa; Góes, 2023, p. 26).

Para tanto, é fundamental que ao adotar o DUA adote-se também a empatia como orientação central, pois é por meio desta que se construirá uma base ética que respeita, acolhe e conecta um ao outro. Um empatia que não está prescrita nos currículos, mas sim nos princípios que dão suporte a estrutura do DUA, bem como nas diretrizes e/ou ferramentas para sua implementação.

Nesse sentido, é preciso ir além das três questões fundamentais da aprendizagem, **por que, o que e como**, que dão base aos três princípios fundamentais do DUA (engajamento, representação e ação e expressão), para que se possa “compreender as entranhas sobre a criação de ambientes de aprendizagem que proporcionem meios de engajamento dos estudantes, assim como ofereçam múltiplas formas de representação do conteúdo e diversas opções de expressão da aprendizagem” (Góes; Costa; Góes, 2023, p. 28).

Brevemente, o princípio do engajamento (**o porquê da aprendizagem**) se refere ao que motiva, afeta o estudante a aprender; para tanto, os professores precisam proporcionar múltiplos meios de envolvimento para motivá-lo. Já, o princípio da representação (**o que da aprendizagem**) se refere aos diferentes modos de aprender e da necessidade de múltiplas formas de apresentação do conceito científico para que todos tenham acesso; está diretamente conectado aos planos de ensino (aprendizagem). E, por fim, o princípio da ação e expressão (**o como da aprendizagem**) se refere às formas de expressão de cada um para demonstrar o conceito apreendido, de acordo com as habilidades e preferências.

Ao seguir e adotar tais princípios de forma efetiva, observa-se que os mesmos podem guiar a prática pedagógica dos professores para criar situações de aprendizagem onde todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender, sem a necessidade de um currículo para cada um, pois ao planejar já será contemplado os diferentes modos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, conforme apontam Alves, Ribeiro e Simões (2013).

Contudo, para implementar o DUA para além de seus princípios são essenciais, como mencionado anteriormente, ferramentas que auxiliem os professores e/ou profissionais no desenvolvimento de currículos e planos de aprendizagem, bem como na implantação do DUA. Para tanto, o CAST (2011) elaborou nove diretrizes que evidenciam possibilidades de acesso dos estudantes aos conteúdos propostos, bem como despertam o interesse e o engajamento à aprendizagem, por meio da oferta de diferentes formas de construção dos conceitos conjuntamente com maneiras capacitá-los para a internalização/aprendizagem do que foi proposto, como se observará na Figura 2.

Antes de prosseguir, faz-se importante destacar que tais diretrizes fazem parte de um estudo de longo prazo de práticas efetivas na educação para garantir a elaboração e o refinamento nas mesmas. Sua versão 1.0 foi publicada em 2008, que posteriormente ganhou novas versões com diferentes mudanças estruturais e de conteúdo (CAST, 2024a). Contudo, por acreditarem que as diretrizes não atingiram totalmente suas aspirações em reconhecer e atender as necessidades de todos os estudantes, desde 2020 as mesmas, por meio de uma equipe liderada por Nicole Tucker-Smith (*Lessoncast Learning*) e Jenna W. Gravel (CAST), têm sido revistas a partir da

lente da equidade. Segundo informações encontradas no próprio site do CAST (2024a, tradução nossa):

Embora as diretrizes tenham se tornado uma ferramenta valiosa para ajudar os profissionais a projetar de acordo com a variabilidade dos alunos, reconhecemos que existem lacunas e preconceitos. Houve um forte apelo [...] tanto de profissionais quanto de pesquisadores [...] para desenvolver mais completamente as Diretrizes para abordar barreiras críticas enraizadas em vieses e sistemas de opressão. A atualização atual visa responder a esse chamado e trabalhar para cumprir a promessa de serem as diretrizes uma ferramenta para orientar o *design* de ambientes de aprendizagem que honrem e valorizem mais completamente cada aluno.

Para esta nova reformulação foram estabelecidos três conselhos consultivos; realizaram 40 grupos focais com uma total de 180 participantes (professores, instrutores, líderes, pesquisadores etc.); revisaram as pesquisas sobre as diretrizes do DUA, e realizaram revisão de literatura de pesquisas sobre equidade e como estas podem se conectar às diretrizes. Todo este material pode ser consultado no site do CAST por meio das *abas Summary of Proposed Updates for UDL Guidelines 3.0* e *UDL Guidelines 3.0 Full Draft*. A nova edição ou diretrizes 3.0 tem publicação prevista para este ano (2024). De qualquer maneira, apresentar-se-á aqui as diretrizes vigentes do DUA até o momento.

Figura 1 – Diretrizes do desenho universal da aprendizagem






Fonte: CAST (2024b).

Como se pode observar na figura, as diretrizes podem ser analisadas de duas formas: verticalmente olhando para cada princípio, suas diretrizes e como estas vão avançando desde o acesso até a internalização, assim como podemos observá-las horizontalmente para compreender tanto como cada princípio e suas diretriz se conectam para que se atinja o objetivo que se espera com cada estudante, como aos estágios (acesso, construir e internalizar) da abordagem do DUA conjuntamente com os pontos de verificação ou *checkpoints* que auxiliam os professores no planejamento, levando em conta o redesenho flexível, a inclusão e a equidade.

Diante do exposto, ao implementar o DUA nos sistemas educativos, por meio de práticas pedagógicas planejadas com estratégias diferenciadas e facilitadoras para a aprendizagem, o mesmo pode representar uma possibilidade de inclusão para cada estudante, de forma a considerar a heterogeneidade presente na escola como regra e não exceção. Tanto que, para garantir tais aspectos, a equipe do CAST (2024b) elaborou algumas perguntas-chaves para cada um dos princípios e de suas diretrizes, no intuito de beneficiar o professor durante o processo de planejamento.

Figura 2 - Questões-chave a considerar ao planejar aulas

<p>Pense em como os estudantes se envolverão com a aula - Engajamento.</p>	
<p>A lição fornece opções que podem ajudar todos os alunos a:</p> <ul style="list-style-type: none">• regular seu próprio aprendizado?• sustentar esforço e motivação?• envolver e interessar todos os alunos?	
<p>Pense em como as informações são apresentadas aos estudantes - Representação.</p>	
<p>As informações fornecem opções que ajudam todos os alunos a:</p> <ul style="list-style-type: none">• atingir níveis mais altos de compreensão e entendimento?• entender os símbolos e expressões?• perceber o que precisa ser aprendido?	
<p>Pense em como os alunos devem agir estrategicamente e se expressar - Ação e Expressão.</p>	
<p>A atividade fornece opções que ajudam todos os alunos a:</p> <ul style="list-style-type: none">• agir estrategicamente?• se expressar fluentemente?• responder fisicamente?	

Fonte: CAST, 2024c.

Pode-se dizer, com base em tal roteiro de questões-chave, que tanto o currículo quanto o planejamento de aprendizagem que se criam seguindo as referências do DUA são estruturados

[...] desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam (Sebastián-Heredero, 2020, pp. 735-736).

Em suma, o DUA pode ser considerado como uma abordagem transformadora por desafiar preconceitos, eliminar barreiras, quebrar paradigmas e valorizar a diversidade, uma vez que no cerne de sua proposta fica evidente que “quando as barreiras são removidas, a equidade de oportunidades se torna uma realidade, permitindo que cada estudante alcance seu potencial máximo” (Góes; Costa; Góes, 2023, p. 29).

Todavia, ao chegar ao final desta breve reflexão teórica sobre o DUA, surgiu a necessidade de compreender como o mesmo tem sido significado e/ou mesmo descrito nas publicações científicas brasileiras referente ao uso do mesmo. Afinal, apesar de presente nas pesquisas desde aproximadamente os anos 2000 no Brasil, relacionado à educação especial, o que se gostaria de observar eram as conexões e interconexões estabelecidas com o DUA em sua totalidade a partir de uma revisão integrativa focada na análise de similitudes.

Trilhando caminhos, conexões e interconexões

Para continuar esta caminhada que vem sendo trilhada, e na qual aqui se apresenta apenas um recorte dela, o ponto de partida é compreender o que significa uma análise de similitude. Criada a partir do software IRAMUTEQ⁵, de acordo Sadzinski Junior, Wuo e Leal (2023, p. 09), a análise de similitude tem a “finalidade de identificar com que frequência as palavras relacionam-se no texto (linhas cinza), bem como saber como são criadas as comunidades de relação (círculos coloridos)”.

Como se observará posteriormente, a representação gráfica (árvore de similitudes) deste tipo de análise se assemelha a conexões neuronais que permitem observar uma variedade de possibilidades para a compreensão do tema estudado, de forma a contribuir na identificação de padrões e conexões entre conceitos: “quanto mais espessas são as linhas de cor cinza encontradas nas figuras, maior é o grau de conectividade dentro do corpus textual analisado” (Sadzinski Junior; Wuo; Leal, 2023, p. 09).

Nesse sentido, antes da representação gráfica, a primeira etapa foi a organização do *corpus* textual que se iniciou a partir da escolha das fontes de produção científica, nas quais foram selecionadas as seguintes bases de dados nacionais: Catálogo de Teses & Dissertações da Capes, o Portal de Periódicos da Capes e Scielo Brasil. Nesta eta-

5 É um software de análise textual desenvolvido principalmente para pesquisas qualitativas em ciências sociais e humanas. Seu nome completo é *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Interface R para Análises Multidimensionais de Textos e Questionários, em tradução livre).

pa realizou-se a busca com as palavras-chaves desenho universal de aprendizagem, desenho universal para aprendizagem, desenho universal da aprendizagem AND escola para todos, e por fim desenho universal da aprendizagem AND educação para todos.

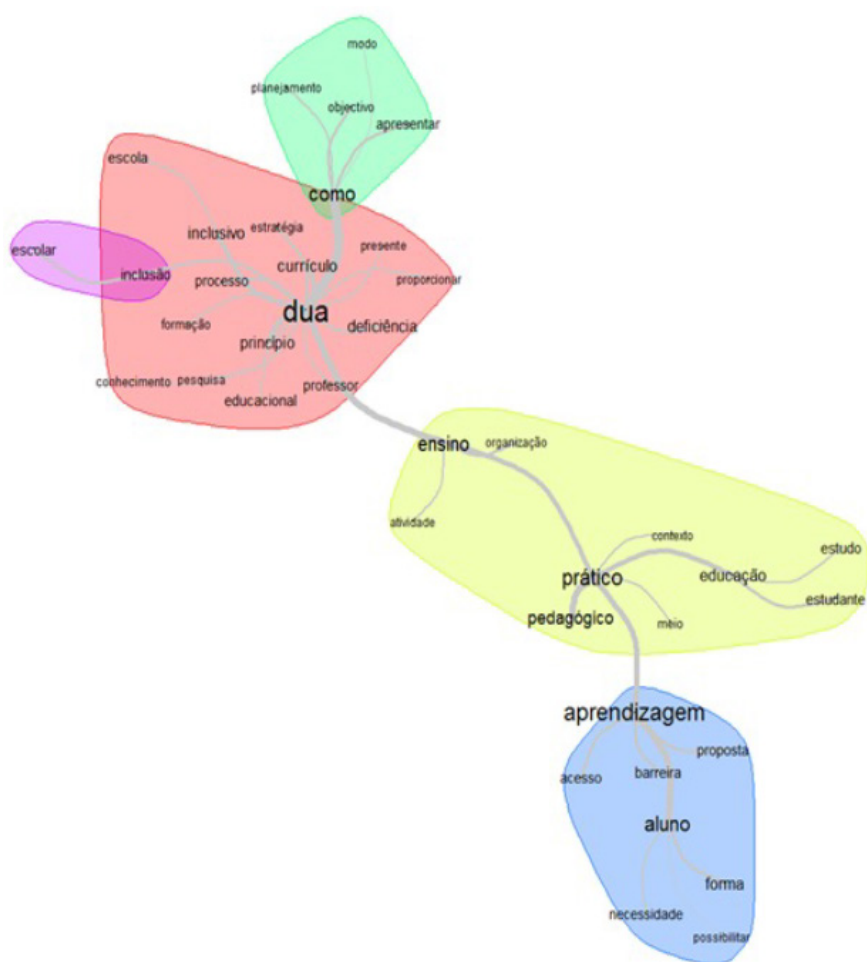
Durante a organização e seleção dos corpus de análise, feitas a partir da leitura flutuante dos resumos encontrados nas bases de dados foram adotados os seguintes critérios de inclusão: a) pesquisas relacionadas à educação inclusiva em seu aspecto macro e b) compreender o período do ensino básico (da educação infantil ao ensino médio), e de exclusão: a) pesquisas relacionando o DUA apenas com a educação especial e b) pesquisas envolvendo a educação profissional, a educação a distância e o ensino superior. Vale destacar, também, que por se tratar de um assunto com publicações relativamente atuais no Brasil, não se delimitou um recorte temporal.

Após a seleção dos 22 trabalhos para este estudo, como o objetivo de analisar os resumos e identificar padrões e relações semânticas relacionadas ao que tem se destacado nas pesquisas sobre o DUA, seguiu-se as instruções presentes no tutorial para uso do Iramuteq (Camargo; Justo, 2013), tendo como passo inicial a seleção, limpeza e codificação do corpus textual, composto pelos 22 resumos das pesquisas selecionadas sobre o DUA, adotando-se o seguinte procedimento: copiar os resumos dos trabalhos para o Bloco de Notas, limpar e codificar os textos, após salvo em arquivo no formato .txt, com codificação UTF-8, seguindo as orientações presentes no tutorial para inserção do corpus textual.

Por fim, o documento foi inserido no Iramuteq, por meio do menu “Abrir um corpus textual”. Utilizando-se das configurações para a geração da árvore de similitude, houve um recorte para seleção

das palavras com maior recorrência (54) com as de média recorrência (8), com o objetivo de demonstrar quais palavras se destacavam nas pesquisas sobre DUA e suas interconexões. A inserção do corpus textual gerou a árvore a seguir, agrupada e organizada graficamente de acordo com a frequência das palavras.

Figura 3 – Análise de Similitudes: DUA e suas interconexões



Fonte: dados das autoras (2024)

Verifica-se que no gráfico da análise de Similitude deste corpus textual a temática como núcleo central de cor salmão ‘DUA’ conecta-se a dois grandes núcleos, cujo as palavras chaves são ‘ensino’, em amarelo, e ‘aprendizagem’, em azul. Além disso, pode-se observar a relevância das relações entre o termo central e os núcleos citados, pois o grau de conectividade (linhas cinzas espessas) demonstra que a maioria dos artigos publicados tendem a relacionar o DUA com os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao que tange a conceituação do DUA (54), no núcleo central na árvore de similitude, observa-se que este relaciona-se diretamente aos termos: ‘currículo’ (20), ‘deficiência’ (18), ‘princípio’ (16), ‘professor’ (12) e ‘estratégia’ (10) e ‘educacional’ (13). As conexões entre estes conceitos evidenciam que a maior parte das definições e/ou explicações indicam o currículo como ponto central do DUA, seguido pelo papel fundamental do professor para a organização de estratégias guiadas por princípios e diretrizes, especialmente ao considerarem o “[...] DUA [como] um constructo teórico-prático orientado para desenvolver currículos flexíveis (Alves et al., 2018, p. 08)” não só para estudantes que possuem uma deficiência, mas para cada um dos estudantes de forma a contemplar as diversidades presentes na escola.

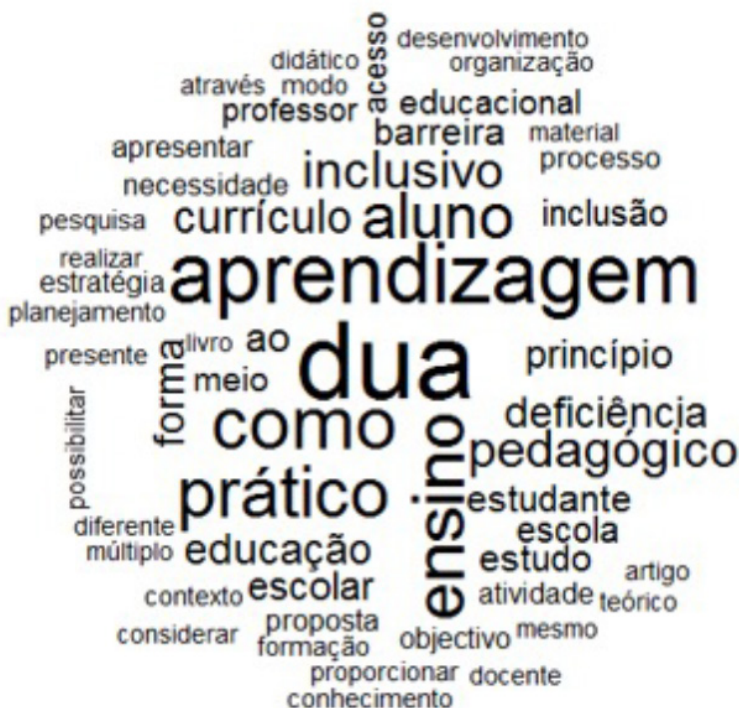
O núcleo DUA interliga-se, também, a dois subnúcleos: o primeiro, de cor rosa, composto pelas palavras ‘inclusão’ (14) e ‘escolar’ (16) e, no segundo, de cor verde, há a palavra ‘como’ (35) como principal grau de conectividade, enquanto que ‘planejamento’ (09), ‘apresentar’ (11), ‘modo’ (09) e ‘objetivo’ (10) aparecem como ramificações mais capilares.

Ao que se refere ao primeiro subnúcleo, faz-se importante destacar que o DUA comumente está presente nas pesquisas e estudos sobre o campo da educação especial e inclusiva, porque há uma grande preocupação não somente com o acesso das pessoas com deficiência às escolas, mas principalmente com a permanência, participação e aprendizagem desses alunos, especialmente por meio de adaptações ou flexibilizações no ensino.

Nesse sentido, o DUA “afigura-se como um modelo facilitador de práticas pedagógicas diversificadas, flexíveis, motivadoras e inclusivas, permitindo a cada indivíduo, independentemente da sua diversidade, a acessibilidade à aprendizagem e ao conhecimento” (Alves et al., 2018, p. 06). Ou seja, ao invés de utilizar adequações personalizadas, adaptações específicas que dificultam as práticas, passa-se a pensar em diferentes formas de ensinar a todos, de forma a beneficiar cada estudante, como já apontando anteriormente.

Quanto ao segundo subnúcleo, a conjunção ‘como’ se conecta ao DUA indicando como este é visto/compreendido nos artigos selecionados. Assim, o mesmo é visto como planejamento, como apresentação das estratégias, como modo pelo qual serão organizadas as estratégias de ensino. Tais colocações ficam ainda mais evidentes quando da criação da nuvem de palavras (Figura 4) utilizando-se das mesmas informações para árvore de similitudes, onde além de se destacar novamente a conjunção ‘COMO’ observa-se as palavras ensino, aprendizagem, prático, proposta, educação escolar, pedagógico em destaque.

Figura 4 – Nuvem de palavras



Fonte: dados das autoras (2024)

Diante disso, pode-se dizer que ao objetivar “garantir a cada UM e a TODOS o acesso ao currículo e por consequência à aprendizagem e ao sucesso educativo, através de abordagens flexíveis, personalizadas e adequadas às necessidades individuais” (Alves et al., 2018, p. 06), o DUA, mais que uma atividade ou uma estratégia, ele “é um marco educativo no qual se integram todos os tipos de estratégias, conceitos e métodos de ensino [...] [sem descartar] nenhuma prática eficaz que qualquer professor tenha em sua bagagem” (Gallardo, 2023, n.p., tradução nossa), como se pode observar, também, nos próximos dois núcleos: ensino e aprendizagem.

No núcleo 'ensino' (34) observa-se uma proximidades com as palavras 'organização'(09) e 'atividade' (10), bem como apesar de estar um pouco mais distante tanto o 'prático' (34) como o 'pedagógico' (23) se intensificam ao longo da ramificação e que depois conecta-se com 'educação' (18), 'estudo'(15), 'estudante' (15), 'meio' (13) e 'contexto' (09), de forma a deixar evidente que a partir do momento que o professor compreende os princípios e as diretrizes do DUA e passar a repensar suas práticas pedagógicas e/ou estratégias de ensino, este passa a ter melhores resultados em sala de aula, bem como passa a buscar de forma mais intensa e sistemáticas maneiras de inserir cada um aluno em suas aulas.

No último núcleo, 'aprendizagem' (41), além de intensificar a conexão com 'aluno'(30), ainda evidencia questões como 'barreira' (15), 'acesso' (12), 'proposta' (11), 'forma', 'necessidade' (11) e 'possibilitar' (09) como questões a serem fundamentalmente pensadas quando se propõe um uma olhar para cada aluno por meio de uma prática universal, como já mencionado anteriormente. Ao ser a aprendizagem foco central do DUA, é inevitável não pensar na relação direta desta com a necessidade de superar as barreiras de um currículo padronizado, organizado para atender as necessidades de um aluno considerado médio.

Considerações... um ponto e vírgula(;)... pois ainda há muito a se pensar

Diante do exposto até o momento, e a partir das relações estabelecidas entre a historicidade dos fatos, ou melhor, do conceito estudado, conjuntamente com a leitura dos primeiros 22 artigos e com o

exercício de análise inicial de similitudes, o DUA tem se apresentado como um marco promissor para se pensar uma prática pedagógica efetiva para cada estudante em sala de aula, como se pode observar ao longo deste capítulo. O que não quer com isso dizer que não haja críticas de o mesmo assemelhar-se ao que muitos professores aprenderam a fazer, por exemplo, aqui no Brasil, nos cursos de magistério e/ou de pedagogia durante as aulas de didática ou mesmo de metodologia quando do conteúdo planejamento da ação didática, no qual tinha-se como regra as três perguntas elementares: **por que, o que e como** ensinar/aprender– as quais, para muitos, se perderam em um tempo distante.

Contudo, é inegável dizer que, em meio a tantas técnicas, estratégias metodologias inovadoras que foram se avolumando ao longo das últimas três décadas, o DUA conseguiu retomar a essência das relações entre ensino e aprendizagem em prol tanto de cada estudante quanto dos professores, de forma a valorizar as práticas adotadas por professores com larga experiência em sala de aula para sistematizar vossos planejamentos de forma a olhar para o engajamento, a representação e a ação e expressão de cada estudante em sala de aula, sem ter que estar o tempo todo realizando adaptações.

Cabe agora o desafio de ampliar o ponto vírgula(;)... em uma primeira instância ao buscar compreender as bases filosóficas do DUA para compreender como o mesmo pode ser efetivamente trabalhado nos espaços escolares cerceado de teorias educacionais mediante legislações e políticas públicas, bem como pensar em processos formativos efetivos em que o DUA não seja “mais um modismo” para se tornar “um marco educativo no qual se integram todos os tipos de

estratégias, conceitos e métodos de ensino” a partir do compartilhamento de experiências e do planejamento colaborativo de professores.

Referência

ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 4, p. 121-146, 30 nov. 2013. Disponível em <https://doi.org/10.34624/id.v5i4.4290>. Acesso em 10 out. 2023.

ALVES, Manuela Maria; ALMEIDA, Alcinda; FERREIRA, Ana Maria; NEVES, Helena; PRATA, Maria Manuela. Desenho Universal para a Aprendizagem: Trilhos Inclusivos Rumo ao Sucesso Educativo. **Educação Inclusiva**, v. 9, n.1, p. I-XX, jul. 2018. Disponível em: https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/v9-n1_julho2018.pdf.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Universidade Federal de Santa Catarina. 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 01 abr. 2024.

CAST. Summary of Proposed Updates for UDL Guidelines 3.0. **CAST**, 2024a. Disponível em: <https://www.cast.org/impact/summary-of-proposed-updates-for-udl-guidelines-3.0>. Acesso em: 02 jun. 2024.

CAST. The UDL Guidelines. **CAST**, 2024b. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 02 jun. 2024.

CAST. Key Questions to Consider When Planning Lessons. **CAST**, 2024c. Disponível em: <https://www.cast.org/binaries/content/assets/common/publications/articles/cast-udl-planning-q-a11y.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2024.

CAST. Design for Learning guidelines – Desenho Universal para a aprendizagem. APA Citation: **CAST**, 2011. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg-graphicorganizer-v2-0-portuguese.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2024.

COELHO, José Ricardo Dolenga; GÓES, Roges Teixeira Góes. Geometria e Desenho Universal para Aprendizagem: uma revisão bibliográfica na Educação Matemática Inclusiva. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 5, n. 11, p. 1–26, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/4134> . Acesso em: 15 out. 2023.

GALLARDO, Juan. **(Casi) Todo lo que sé sobre DUA: ¡Una Guía Práctica “desde las trincheras” para que se sumerja, comprenda y comience a usar el marco educativo del futuro! Independently published. Spanish Edition.** 2023.

GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da; GÓES, Heliza Colaço. Desenho Universal para Aprendizagem: A transformação necessária e urgente na educação. *In*: GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da. (orgs.). **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva**. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 23-30.

NUNES, Clarice; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional**, v. 5, n. 2, p. 126–143. 2015. Disponível em: : <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/84> . Acesso em: 5 mai. 2024.

SADZINSKI JUNIOR, Anastácio; WUO, Andrea Soares; LEAL, Daniela. Autismo: como o compreendemos? Uma análise temático-categorica em periódicos de educação especial. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 18, 2023. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/11438>. Acesso em 01 maio 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. (2020). Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira De Educação Especial**, v. 26, n. 4, p.733-768, out./dez. 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang=pt>. Acesso em 01 fev. 2024.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 47. 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/116921>. Acesso em: 1 maio. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação. **Inclusão e educação: todos sem exceção**. Relatório de Monitoramento Global da Educação. Paris: UNESCO: 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 05 mai. 2024.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 fev. 2024.

Desde el pensamiento crítico para una didáctica decolonial

Francisco Gárate Vergara¹

Introducción

La idea de que el pensamiento crítico debería estar en el centro de cualquier actividad y más si es educativa, ha sido propuesta por las y los filósofos durante mucho tiempo. Pensar críticamente, con criterios en argumentación e ideas, consiste en fundamentar evidencias y perspectivas que permean una visión crítica de la sociedad y del mundo, y esto ciertamente se ve reforzado por y desde la educación. Los espacios didácticos transformadores en búsqueda de ser decoloniales, por ejemplo, son fundamentales para fortalecer las habilidades para pensar de manera crítica y ética en las estructuras y estrategias de aprendizaje y romper con estructuras que oprimen a la sociedad.

En una época con grandes tecnologías y posibilidades, nos cabe preguntarnos y reflexionar ¿cómo hemos estado enseñando para el desarrollo del pensamiento crítico como estrategia didáctica? ¿Qué hemos estado haciendo para que las y los estudiantes evalúen su forma

1 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) - Chile.

de ver y mejorar el mundo? ¿Cuáles son las posibilidades de fomentar habilidades capaces de generar pensamiento crítico en las instituciones de educación, para que los y las estudiantes puedan analizar situaciones e ideas ante un sistema de manipulación mediática como el de la globalización? Lipman (2008) entiende que, en lo que respecta al tema del conocimiento y las creencias, el pensamiento crítico serviría exactamente para protegernos de lo que se nos induce a creer: “O escudo do ceticismo que o pensar crítico pode nos propiciar não é impenetrável no que diz respeito a um indivíduo em particular, mas em uma população assim protegida ele poderia ser decisivo” (2008, p. 213).

El pensamiento crítico se debe desarrollar como un hábito de práctica educativa para las y los docentes y estudiantes, buscando una co – construcción del aprendizaje, como elemento de liberación desde el aprehender, donde las instituciones educacionales deben ser la base para promover y generar espacios para la formación de líderes críticos, reflexivos y emancipadores en pro de la construcción de una sociedad con miras a la justicia social. De este modo, los procesos formativos deben ser pertinentes y coherentes a las necesidades e intereses reales de la sociedad a la cual responden desde su concepción de transformación y no de la reproducción sistémica. Con ello, las habilidades cognitivas del pensamiento son fundamentales para los procesos mentales complejos que requieren ser trabajados por medio de estrategias y didácticas significativas e integrales, las cuales deben estar basadas en situaciones de la vida cotidiana para posibilitar el desarrollo de procesos cognitivo a partir de las diversas realidades y contextos.

Es de suma importancia el desarrollo del pensamiento crítico en las instituciones educativas pues favorece que los estudiantes cuestionen todo a su alrededor; así, la educación debe ser transforma-

dora, política y social. Los establecimientos educacionales no deben promover una educación que ‘adoctrinen’ a sus estudiantes pues para Paulo Freire “Se necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política” (1969, p.58).

Por tanto, el desarrollar habilidades cognitivas es uno de los principales desafíos de la educación, donde se debe comprender que el proceso formativo se debe desarrollar en conjunto y entrelazado en la articulación al pensamiento crítico, sin denotar una aislación de los aprendizajes con la realidad, contexto y situación social, lo cual es posible lograr mediante la utilización de estrategias y didácticas pertinentes como comparar, fundamentar, argumentar, analizar, entre otros aspectos. (Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras, 2014; Marzano y Pickering, 2005). Con respecto a lo anterior, se infiere que el pensamiento es una experiencia interna e intrasubjetiva a través de la cual podemos abstraer, discriminar, inferir, inventar, encontrar respuestas, resolver problemas, analizar y reflexionar, lo cual se manifiesta mediante la elaboración de hipótesis, razonamiento y emisión de juicios. (Labarrere, 1994). En tal sentido se define como la capacidad de enfrentarse a un problema, conocerlo, resolverlo y anticipar las consecuencias de la conducta sin realizarla; lo cual implica una actividad global de la estructura cognitiva mediante los mecanismos de memoria, atención, procesos de comprensión y aprendizaje (Conde, 2002).

Por lo tanto, es fundamental comprender el pensamiento como un conjunto de habilidades, ya que esto subraya dos elementos que consideramos clave desde una perspectiva educativa: la primera corresponde a que el pensamiento se puede aprender y enseñar, siendo una actividad mejorable a partir de la práctica en situaciones cotidianas; la segunda es que el pensamiento no es una entidad única,

sino que incluye diversas habilidades. No obstante, el desarrollo del pensamiento crítico presenta dificultades producto de las prácticas, donde diversos autores (Labarrere; Conde; Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras; Marzano y Pickering, entre otros) a través de su experiencia e investigación manifiestan dificultades para la promoción del pensamiento crítico en los estudiantes y docentes debido a prácticas mecanicistas, repetidoras y tradicionales.

La educación tiene que estar fundamentada en la interacción de educar y aprender para propiciar el pensamiento crítico, considerando el respeto por el conocimiento de cada uno de los y las integrantes de una comunidad educativa; mediante la exteriorización de los pensamientos se favorece las instancias para reflexionar críticamente acerca de las prácticas educacionales (Freire, 2004). La consecuencia, es la inercia del pensamiento y seguir repitiendo patrones y parámetros, sin la posibilidad de revisar las categorías y levantar distintas visiones de análisis e inferencia, realiza una colonización del conocimiento, buscando un sentido de reproducción y no desde la visión de la transformación y por ende el desarrollo de un pensamiento (des)construido una visión decolonial en búsqueda de la justicia social.

En consideración, una de las causas que influye en esta debilidad es la mantención del status quo y la pérdida de un sentido y contexto de la educación con las demandas sociales, por lo cual la pregunta de investigación corresponde a: ¿Cuáles son las didácticas que deben implementar para desarrollar habilidades del pensamiento crítico en educación?

Cabe mencionar que se comienza a ser un pensante crítico cuando se es capaz de desarrollar procesos lógicos del pensamiento como el análisis, síntesis, abstracción, generalización, entre otros,

siendo fundamental estar en un estado constante de cuestionamiento, reflexión y crítica respecto al contexto y la realidad en la que se desenvuelven. Pero, desde una perspectiva autónoma y consciente de las transformaciones en base a las coyunturas de la sociedad.

Método

El método propuesto para promover el pensamiento crítico responde a un estudio de revisión bibliográfica, el cual según Martín y Lafuente (2017) “Implica consultar distintas fuentes de información (catálogos, bases de datos, buscadores, repositorios, etc.) y recuperar documentos en distintos formatos.” (p.152) De este modo, la revisión bibliográfica permite identificar, evaluar e interpretar diversos recursos materiales que respondan a la investigación. Con ello, el objetivo de este método proporciona diversos materiales que aportan en la identificación de inconsistencias o fragilidades que pueden existir en el tema o subtemas de la investigación. (Kitchenham, 2007).

Finalmente, se realizó una recopilación teórica de diversos autores en torno al pensamiento crítico en los niveles de educación, con el propósito de exponer de forma pertinente y concisa sus concepciones. Posteriormente, se realiza una discusión con el objetivo de responder a la pregunta de investigación y elaborar conclusiones respecto a la temática abordada.

Resultados

El pensamiento crítico busca promover la acción transformadora de la persona y de la sociedad (Lipman, 1987), donde el indivi-

duo debe internalizar las problemáticas de su contexto para cuestionar su realidad social, política, ética y personal, con el propósito de contribuir a la construcción de una sociedad con justicia social.

En efecto, para desarrollar nuestro pensamiento crítico se requiere potenciar las capacidades cognitivas como: la identificación y formulación de problemas con su respectiva resolución, la evaluación de información y su oportuna utilización, la innovación de ideas con base a criterios relevantes, el reconocimiento de sus propios juicios fundamentando nuevos argumentos, y la comunicación efectiva con otros u otras. (Paul, 2003). De igual forma, se mencionan ciertos aspectos necesarios para la construcción del desarrollo del pensamiento crítico, los cuales están relacionados con el proceso de aprendizaje y corresponden al “Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis, Evaluación.” (Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. y Campo, L., 2018, p.93).

El desarrollo del pensamiento crítico requiere de operaciones mentales superiores, donde la teoría (pensamiento) pueda ejecutarse o materializarse en la práctica (acciones) para poder cuestionarlas y construirlas en el razonamiento. (Arredondo, 2006). Por otro lado, el pensamiento crítico requiere de un proceso de maduración del sujeto en conjunto de habilidades de razonamiento que se desarrollan a medida que el individuo interactúa y se transforma con la sociedad, buscando posibilidades que permitan la explicación y comprensión de un fenómeno de la realidad. (Paul, 2005). Cabe mencionar que el pensamiento crítico puede y debe ser enseñado en todos los niveles educativos, donde el diálogo significativo y la resolución de problemas son las metodologías más adecuadas para su desarrollo. (Abrami et al., 2015).

Actualmente, en el sistema educativo predomina una educación tradicional que fomenta el aprendizaje mecanicista y memorístico, impidiendo el pensamiento crítico y la construcción de estrategias y metodologías en pro de la transformación y progreso de la sociedad. (Palacios, Álvarez, Moreira y Morán, 2017). Así, se infiere que las y los estudiantes poseen escasas herramientas que les obstaculizan un profundo desarrollo de su pensamiento crítico. (Arum y Roksa, 2011). No obstante, la realidad social de las instituciones educativas debiera promover sociedades críticas y reflexivas en miras de la sociedad del siglo XXI que potencien habilidades cognitivas superiores que permitan a los y las estudiantes y docentes adaptarse y/o transformarse en agentes de cambio constructivos.

En este sentido, la labor del ser humano es ser agente transformador para construir futuros mejores frente a nuestra realidad actual, donde el pensamiento crítico permite que “el individuo se prepare para conocer, transformar y aplicar conocimientos”. (Palacios, Álvarez, Moreira y Morán, 2017, p.198). Así, es importante que el sujeto sea capaz de reflexionar respecto a su quehacer educativo, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico en conjunto de la formación de valores, con el propósito de respetar y valorar la diversidad y heterogeneidad del aula, garantizando la participación democrática, igualitaria y equitativa de las y los estudiantes. Por consiguiente, como menciona Palacios et al. (2017):

La observación, la experiencia, el razonamiento y el método científico son esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico. Este exige claridad, precisión, equidad y evidencias ya que intenta evitar las impresiones particulares. Es un proceso intelectualmente disciplinado que permite hábilmente concep-

tualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción. (p. 196)

En efecto, estas habilidades cognitivas son imprescindibles para la promoción y desarrollo del pensamiento crítico, siendo esencial su desarrollo desde los niveles escolares iniciales para favorecer individuos y sociedades transformadoras en miras del siglo XXI.

Además, el pensamiento crítico proviene de un principio de lógica y ética. Pensar en pensamiento crítico implica pensar en pensar, es decir, no se usa el pensamiento crítico para resolver los problemas presentados, se usa el pensamiento crítico con la intención de maximizar la racionalidad del proceso de pensamiento. Como diría Paulo Freire (1979, p. 84): “La educación no transforma el mundo. La educación cambia a las personas. Las personas transforman el mundo” Para el educador, esta forma de pensar implica elegir como alternativa la esperanza, la colectividad, solidaridad, porque es con la ruptura de lógicas opresivas que podremos llegar a un pensamiento crítico que se base en el cambio y la revolución como acto político pedagógico.

Didácticas en el pensamiento crítico

La didáctica del pensamiento crítico demanda un aprendizaje eficaz y pertinente que posibilite la construcción del buen conocimiento, pues implica necesariamente un aprendizaje activo y significativo a través del cual se construye un significado mediante la interacción y el diálogo para desarrollar la curiosidad, el cuestionamiento, la reflexión y el aprovechamiento de conocimientos con el fin

de tomar determinaciones y ofrecer soluciones. (Palacios et al, 2017, p.202).

Por ello, las prácticas pedagógicas deben posibilitar la construcción de ideas innovadoras con la finalidad de favorecer y promover los procesos de aprendizaje, donde el docente tenga un rol activo respecto a su quehacer pedagógico, buscando herramientas y estrategias que posibiliten mejoras en el aprendizaje. (Nuñez-López, Ávila-Palet y Olivares-Olivares, 2017).

En consecuencia, el aprendizaje debe posibilitar la búsqueda del significado y despertar la curiosidad innata del ser humano por adquirir conocimientos, donde cada actividad o experiencia de aprendizaje sea capaz de promover el razonamiento lógico, la reflexión, el cuestionamiento, la participación, el trabajo en equipo, entre otros aspectos. Por ello, como menciona Moreno-Pinado y Velázquez es necesario aplicar métodos problemáticos que promuevan instancias para:

[...] el diálogo, el cuestionamiento, la reflexión, la valoración, la crítica y asumir posiciones ante las discusiones en los estudiantes y puedan aprender de manera consciente en cada actividad donde ponga a prueba todo su potencial cognitivo afectivo, motivacional y emocional y puedan aplicar alternativas de solución a los problemas analizados de su contexto o realidad (2017, p. 67).

Actualmente, el pensamiento crítico ha ido desapareciendo debido a las precarias políticas educativas de la globalización y hegemonización, las cuales se encuentran centradas en la estandarización y categorización del aprendizaje por sobre la promoción de un currículum crítico, reflexivo y liberador del pensamiento de sus estudian-

tes respecto a su contexto y realidad. Por ello, es fundamental que el pensamiento crítico se promueva de manera transversal en todos los niveles y ámbitos educativos, con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias que promuevan la participación igualitaria y equitativa dentro de la sociedad democrática. Cabe mencionar que para Creamer, M.:

La didáctica del pensamiento crítico ayuda a fortalecer la metacognición y la autoevaluación, a generar una actitud de análisis desde varias perspectivas, que permite mejor toma de decisiones y solución de problemas, a fomentar el diálogo y la comunicación entre todos los participantes del proceso de enseñanza – aprendizaje, incluidos el texto y el contexto; y a desarrollar entre otras cosas, destrezas en los/las docentes para analizar textos y materiales educativos (2011, p. 7).

En consecuencia, la didáctica del pensamiento crítico conlleva un aprendizaje significativo que se construye a través de las interacciones sociales, las cuales permiten promover “[...] la curiosidad, el cuestionamiento, la reflexión y el aprovechamiento de conocimientos con el fin de tomar decisiones y ofrecer soluciones.” (Creamer, M., 2011).

Estrategias didácticas para promover el pensamiento crítico

Las estrategias didácticas son fundamentales para promover el pensamiento crítico, donde se debe ser capaces de contribuir a que se “[...]pueda observar, valorar, reflexionar, dialogar, criticar la realidad,

asumir posiciones que ayuden a transformarse y ayudar a transformar sus contextos [...]” (Moreno-Pinado y Velázquez, 2017, p.54).

En este sentido, el sistema educativo debe formar sujetos capaces de desarrollar diversos métodos, metodologías y estrategias de aprendizaje que desarrollen y favorezcan procesos afectivos, emocionales y cognitivos, los cuales propicien la autorregulación y el auto-perfeccionamiento en conjunto de la formación valórica en pro de la sociedad del siglo XXI desde los contextos y siendo situado en la transformación. Con ello, es fundamental el desarrollo en pro de las capacidades, actitudes y aptitudes de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa permitan la construcción de habilidades del pensamiento, tales como: describir, analizar, interpretar, explicar, inferir, decidir, entre otros aspectos. (Moreno-Pinado y Velázquez, 2017).

Discusión

La pedagogía crítica requiere sujetos capaces de analizar e interpretar el contexto y realidad situada para implementar estrategias didácticas pertinentes acorde a las características, intereses, necesidades y potencialidades de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. En este sentido, se debe ser capaz de utilizar diversas estrategias y técnicas que le permitan promover y mejorar la calidad del pensamiento crítico a través de trabajos tanto individuales como colectivos, donde se favorezcan instancias de autoevaluación con el propósito de potenciar y desarrollar el cuestionamiento y razonamiento interno, generando nuevas formas o visiones para plantear una inquietud.

Por lo tanto, el pensamiento crítico se puede promover en las instituciones educativas en la medida que exista un compromiso de la comunidad educativa, especialmente de las y los docentes, estudiantes y comunidad local, en pro del cambio y la transformación de la sociedad. En este sentido, la escasa o nula participación y responsabilidad tanto individual, colectiva como ciudadanía crítica imposibilita los actos de autocuestionamiento para resolver dudas e inquietudes de la comunidad educativa, dificultando los cambios y las transformaciones a nivel micro y macro.

De este modo, es necesario generar un cambio en el sistema educativo con el propósito de promover nuevas prácticas con estrategias y técnicas que permitan que las y los estudiantes cuestionen e interioricen problemáticas de diversos contextos y realidades, pues como menciona Lipman (1987) estos procesos de interiorización permiten desarrollar procesos de entendimiento superior, favoreciendo competencias y/o habilidades del pensamiento (Arredondo, 2006)

Así, el cambio de enfoque de paradigma y perspectiva en torno al quehacer educativo requiere nuevas herramientas para la promoción del pensamiento crítico, donde se quebranten el modelo económico-político-cultural mercantil, segregador y tradicional, para comenzar a instaurar prácticas pedagógicas centradas en las individualidades, características y particularidades de cada uno comunidad de se transforma y co-construye.

Cabe mencionar que el pensamiento crítico se encuentra sujeto a niveles de razonamiento, pues como mencionaba Paul (2005) mientras mayor experiencia (práctica) y maduración emocional, social y cognitiva tiene el individuo, los niveles reflexivos son superiores debido a la capacidad que desarrolla la persona para comprender, analizar

e inferir ciertas ideas, argumentos, entre otros aspectos. No obstante, esto imposibilita la capacidad de creer en utopías pues estas personas son más realistas respecto a los cambios y transformaciones de la sociedad.

En consecuencia, el desarrollo de las competencias (habilidades del pensamiento) para la promoción del pensamiento crítico siempre será fundamental para la mejora del quehacer educativo de la comunidad educativa; cuando estos individuos son incapaces de cuestionar su realidad son incapaces de buscar y promover una transformación de la sociedad, pues los cambios deben ir acompañados de emociones como la valentía, el compromiso y la responsabilidad de sus acciones.

De este modo, como menciona Palacios, et al. (2017) los aprendizajes memorísticos, repetitivos y tradicionales no promueven las transformaciones ideológicas, sociales, educativas, entre otras; estandarizando a los individuos con parámetros e idealizaciones de un estereotipo para una sociedad homogénea, en lugar de una sociedad heterogénea. Con ello, el sistema educativo continúa implementando estas prácticas como si fueran doctrinas ideológicas que no pueden ser corrompidas por nuevas ideas. Con respecto a lo anterior, el sistema educativo forma sujetos adoctrinados en prácticas estandarizadas, coartando el pensamiento creativo, curioso, emancipador y crítico con el propósito de moldear a las y los estudiantes bajo una lógica de individuos no pensantes y homogéneos, donde no se consideran las características, intereses y necesidades de cada uno de los niños, niñas y jóvenes, y se restringe cualquier forma de pensamiento en pro de la justicia social.

Por ello, es fundamental que los establecimientos educacionales en todos sus ámbitos y niveles generen un cambio y transformación

en pro de la Educación del Pensamiento Crítico y emancipador, el cual debe ser visualizado como una nueva cultura educativa que hegemoniza y moviliza ideas y pensamientos en miras a la sociedad del siglo XXI. Con ello, es imprescindible que todos y todas recordemos que los procesos de aprendizaje utilizados tradicionalmente hasta la fecha no son útiles y pertinentes para las habilidades que se deben desarrollar y promover en la actualidad.

Conclusiones

La imposición de un sistema educativo tradicional ha imposibilitado el aprendizaje de procesos críticos emancipadores, con el propósito de controlar y restringir los procesos cognitivos que permiten el desarrollo de la curiosidad, opiniones y cuestionamientos en torno a la realidad, sometiendo a los individuos a un sistema que los coarta y decide libremente por ellos o ellas. En consecuencia, es necesario generar transformaciones que posibiliten replantear el sentido de la formación inicial docente a través de la eliminación de prácticas arraigadas a doctrinas estandarizadas, memorísticas y tradicionales que coartan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Las problemáticas pluriversas que se empiezan a visibilizar desde la perspectiva decolonial, como las especificidades de raza, género y orientaciones sexuales, no son abordadas por el pensamiento crítico en general. Las subjetividades pluriversas alzan la voz y teorizan sobre sus experiencias, lo que dificulta que un pensamiento crítico en general dé respuestas a estos nodos problemáticos que siempre estuvieron presentes, pero fueron ocultados por los discursos coloniales, dominantes y eurocéntricos. En este sentido, es fundamental que los do-

centes desarrollen procesos de pensamiento superior que les permitan cuestionar su quehacer educativo, con el propósito de internalizar transformaciones en torno a sus prácticas mediante la utilización de diversas técnicas, estrategias y metodologías que fomenten el diálogo e interacción social de los niños, niñas y adolescentes.

La crítica de la colonialidad del poder (Quijano, 1998, 2007 y 2014), la paradoja dominación/liberación (Dussel, 2011) y la recuperación de las experiencias que estaban inhabilitadas por su condición de subalternizadas (Spivak, 1998) son los objetivos de la perspectiva decolonial. En este sentido, el pensamiento crítico se construye con docentes esperanzados en transformar la realidad, es decir, ser agentes de cambio en pro de una pedagogía crítica que rompa los parámetros de escolarización; pues Paulo Freire (2012) manifiesta que “Como presencia en la historia y en el mundo lucho esperanzadamente por los sueños, por la utopía, por la esperanza, con miras a una pedagogía crítica. Y mi lucha no es en vano” (p.150). Por lo tanto, la labor de los educadores y educadoras no debe enfocarse en acciones de adoctrinamiento y normalización de las diferencias, pues como sujetos pensantes socialistas revolucionarios luchamos por la construcción colectiva de la sociedad (McLaren, 2020).

Así, para realizar las transformaciones en el pensamiento crítico es necesario contar con una base sólida acerca de las habilidades del pensamiento (identificar, cuestionar, argumentar, etc.), pues posibilita el pertinente y oportuno desarrollo de procesos cognitivos en la educación superior. Además, se debe generar e indagar nuevas formas de dar un proceso de aprendizaje; pues la trascendencia consiste en formar personas críticas a partir de la apropiación del aprendizaje,

siendo sujetos pensantes en pro de la revolución, democracia, participación e inclusión.

De este modo, el desarrollo del pensamiento crítico permite que tanto docentes como las y los estudiantes interioricen y cuestionen los diversos contextos y realidades en las cuales se encuentran insertos, posibilitando procesos de construcción y deconstrucción de un nuevo pensamiento y enfoque de paradigma. Por lo tanto, se puede inferir que el pensamiento crítico existe debido al trabajo realizado por estudiantes y docentes que quieren vislumbrar cambios y transformaciones en la sociedad del siglo XXI con miras a la justicia social, pues los docentes continúan con esperanzas por transformar las sociedades homogéneas a heterogéneas que reconocen, aceptan y respetan las individualidades de cada uno de los partícipes de la sociedad, donde las acciones no deben centrarse en el adoctrinamiento sino en el cuestionamiento de la realidad.

Incluso, De Sousa (2006, p.51) manifiesta que “No estamos intentando crear un pensamiento de vanguardia; lo que estamos haciendo es comprender el mundo y transformarlo junto con los movimientos y las asociaciones que comparten esa pasión con nosotros”. De este modo, la educación conlleva a movimientos sociales que producen conflicto y lucha entre los individuos acorde a la transformación de la realidad pues el ser humano reflexiona críticamente a partir de sus conflictos tanto externos como internos, los cuales surgen a partir de la injusticia, inequidad, exclusión, empobrecimiento, desigualdad y quejera social que experimentan.

Desde este punto podríamos ir generando la idea de una didáctica decolonial, en base a los procesos de construcción de pedagogías decoloniales como resultado del Pensamiento Decolonial son desar-

rollos de una construcción de la década de 1990, que reúne a importantes pensadores “[...] nombres como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Nelson Maldonado Torres, entre otros” (Mota Neto, 2016, p. 17).

Fruto de estas corrientes epistemológicas, podemos pensar en indicaciones para una didáctica que se base en la decolonialidad, reconociendo otras narrativas, otras voces y lugares. Es necesario enseñar y escuchar historias y hechos silenciados, y colocarlos en discursos y prácticas. ¿Cómo se construye una didáctica decolonial? Es necesario considerar las estructuras y supuestos de las prácticas educativas, para analizar si efectivamente se concreta el compromiso a favor de una praxis y transformación social.

Una didáctica decolonial debe estar presente en diferentes espacios educativos, ya que contribuye significativamente al avance y reconocimiento de alteridades que históricamente han sido silenciadas por el proyecto de colonización. “Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la fuerza flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez que necesita el agua incontaminada” (Freire, 1992, p. 8). Esperanzar significa avanzar, colaborar y cooperar con otros para cambiar y transformar las cosas. Es necesario revivir el mundo y encontrar su belleza. La belleza depende de nuestra capacidad imaginar y crear, actuar y de superar los límites, buscando la emancipación y con esto involucrarnos en la existencia humana y ser esperanza.

Cabe señalar que como seres pensantes y transformadores tenemos el legítimo derecho de enriquecer el intelecto y no dejarlo en un estado primitivo, donde nuestra calidad y estilo de vida tendrán me-

jas siempre cuando beneficie a la comunidad en su totalidad y no de manera particular en donde se co – construya para transformar la esperanza de la liberación.

Referencias

BEAS, J.; SANTA CRUZ, J.; THOMSEN, P.; UTRERAS, S. **Enseñar a pensar para aprender mejor**. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014.

BEZANILLA, M.; POBLETE, M.; FERNÁNDEZ, D.; ARRANZ, S.; CAMPO, L. El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. **Estudios Pedagógicos**, XLIV, n. 1, p. 89-113, 2018. Disponible en: *https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_text&pid=S0718-07052018000100089 (conicyt.cl) Acceso en: 20 abr. 2024.

CONDE PASTOR, M. **Qué es y cómo funciona el pensamiento**. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002.

DAMASIO, A. **Y el cerebro creó al hombre** ¿ Como pudo el cerebro generar emociones, sentimiento, ideas y el yo?. Barcelona: Booket, 2010.

DE SOUSA, B. Capítulo II. Una nueva cultura política emancipatoria. En publicación: **Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social** (encuentros en Buenos Aires) Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf> Acceso en: 10 abr. 2024.

DUSSEL, E. **Filosofía de la Liberación**. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.

FREIRE, P. **La educación como práctica de la libertad**. España: Siglo Veintiuno Editores, 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia de la esperanza**. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia de la Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia de la indignación**: cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

GOLDBERG, E. **La Paradoja de la Sabiduría**. Como la mente puede mejorar con la edad. España: Colección Booket, 2014.

KITCHENHAM, B.; CHARTES, S. **Guidelines for performing systematic literatura reviews in software engineering**. Relatorio Tecnico EBSE 2007-001, Keele University and Durham University Joint Report, 2007.

LABARRERE, A. **Pensamiento, análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos**. México: Ángeles Editores, 1994.

MARTIN, S. G.; LAFUENTE, V. Referencias bibliográficas: indicadores para su evaluación en trabajos científicos. Investigación bibliotecológica 31(71), p. 151-180, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57814> Acceso en: 10 abr. 2024.

McLAREN, P. **La educación es una forma de política**. Iberoamérica Social Revista de Red de estudios sociales. Disponible en: <https://iberoamericasocial.com/la-educacion-es-una-forma-de-politica/> Acceso en: 10 abr. 2020.

MARZANO, R. J.; PICKERING, D. J. **Dimha vemos de nuestro ensiones del Aprendizaje**. Manual para el maestro. Jalisco, México: ITESO, 2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR. **Curso de Didáctica del Pensamiento Crítico**. Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal, 2011.

MORENO-PINADO, W.; VELÁZQUEZ, M. Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. 15(2), p. 53-73, 2017. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/7019> Acceso: 20 abr. 2024.

MOTA NETO, J. C. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MOSQUERA, I.; PUIG, B.; CRUJEIRAS, B.; BLANCO, P. **Pensamiento Crítico en Educación Superior**: Análisis de un grupo de discusión x Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/336967/427777> Acceso en: 20 abr. 2024.

NUÑEZ-LÓPEZ, S.; ÁVILA-PALET, J.; OLIVARES-OLIVARES, S. El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 8 (23), p. 84-103, 2017. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300084 Acceso en: 20 abr. 2024.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (s.f.). Caja de Herramientas. Disponible en: <http://www.oea.org/es/ried/PDF/Pensamiento%20Critico%20Caja%20de%20Herramientas.pdf> Acceso en: 20 abr. 2024.

PALACIOS, W.; ÁLVAREZ, M.; MOREIRA, J.; MORÁN, C. Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente educativo de la educación superior. *EDUMECENTRO*. 9 (4), p. 194-206, 2017. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742017000400014&script=sci_abstract Acceso en: 20 abr. 2024.

QUIJANO, A. **Modernidad, identidad y utopía en América Latina**. Sociedad y Política, Peru, 1998.

QUIJANO, A. **Decolonialidad del poder**: el horizonte alternativo. Observatorio Latinoamericano de Geopolítica, 2007.

QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad decolonialidad del poder. Clacso, Argentina, 2014.

SPIVAK, G. ¿Puede hablar el sujeto subalterno? **Orbis Tertius**, Volumen 6, p. 175-235, 1998.

O respeito às diversidades no ambiente escolar: Um direito e dever da coletividade

Otoniel Mendes¹

Dyonathan de Moraes¹

Kairo Madah da Costa Moraes¹

Cláudia Battestin¹

Desafios iniciais

Para que a diversidade faça parte da vida e coletividade da escola, é preciso pensar em um ambiente inclusivo, acolhedor e enriquecedor. A diversidade está presente de diferentes formas no ambiente escolar, perpassando pelas culturas, pelas questões de gênero e sexualidade, necessidades especiais, religiões e religiosidades entre tantas outras que mudam de um lugar para outro, ou seja, estão em constante movimento e atualização, pois as pessoas mudam e o tempo também.

A escola vive um movimento permanente com grandes mudanças e relações de poder, uma vez que a mesma também necessita atualizar - se e mudar constantemente de acordo com as diretrizes e leis. No entanto, a escola apresenta também uma dinâmica transitória, pois os estudantes e comunidade escolar “passam” pela es-

1 Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó.

cola por um tempo estabelecido, com um objetivo a ser cumprido. É neste lugar de encontros e desencontros, que o diálogo inclusivo deve ocorrer de forma ininterrupta, pois as diversidades precisam ser respeitadas e cuidadas. A partir do momento que a escola passe a trabalhar na sua transversalidade sobre a importância de respeitarmos, valorizarmos e incluirmos o reconhecimento de todas as diversidades no ambiente escolar, possibilita-se uma educação para o respeito, tolerância e cuidado. Mas o que fazer para que as escolas adotem políticas e práticas inclusivas nos currículos e nas práticas cotidianas? Como combater o preconceito e a discriminação no ambiente escolar? Essas são algumas das motivações para a escrita deste texto, que direcionam para uma reflexão, mas também, para conhecermos e possibilitarmos através da leitura, um cenário de compreensões e movimentos que possam sensibilizar para a mudança e transformação do ambiente escolar.

Neste contexto anunciado, o texto direciona para um primeiro momento de escrita a fim de situar o leitor (a), sobre necessidade de conhecer e apropriar-se das políticas públicas para uma educação inclusiva, observando principalmente como essas políticas têm avançado e contemplado as diversidades, também, como as escolas têm dialogado e efetivado sobre o cumprimento das leis no âmbito nacional. Em um segundo momento, serão situados dois exemplos que são recorrentes nas escolas: A diversidade sexual e de gênero e a diversidade religiosa. Buscaremos, a partir da experiência de docência vivenciadas na educação básica no estado de Santa Catarina, situar como vem sendo trabalhado essas temáticas no âmbito escolar.

Políticas públicas de inclusão, o que elas dizem sobre as diversidades?

Para iniciar a reflexão sobre políticas públicas de inclusão para a diversidade, necessitamos perpassar pela legislação brasileira, pelos avanços e retrocessos no âmbito dos Direitos educativos, uma vez que, o conceito de Política Pública está ligado ao de Política Social e implica em uma ação dirigida eticamente para além da tomada de decisões, pois tem como foco a intervenção ética na realidade para a promoção de bem-estar às pessoas beneficiadas pela mudança provocada nesse processo (Gonzalez, 2022).

Quando se fala de educação, encontramos políticas públicas de inclusão escolar, medidas desenvolvidas e implementadas pelo poder público no intuito de assegurar a todo cidadão a garantia do direito fundamental à educação disposto no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e também no Artigo 53 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990); principalmente aos sujeitos que foram historicamente excluídos dos processos educativos formais. Neste caso, é obrigação do Estado oferecer uma educação que promova o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para a vida cidadã e sua qualificação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo principal das políticas públicas de inclusão no campo educativo é mudar a realidade de exclusão social e expropriação de direitos que acomete diferentes grupos marginalizados, ampliando suas possibilidades de acesso à educação e à plena inserção social (Matiskei, 2004, p. 186).

Angelina Carmela Romão Mattar Matiskei (2004) explica que a exclusão social sofrida por determinados grupos pode estar rela-

cionada a diferentes condições, sendo algumas delas, por exemplo, a questão de classe, como a situação de extrema pobreza, às questões étnico-raciais, as deficiências, diferenças físicas e cognitivas, a religiosidade, as questões de gênero e sexualidade, as posições político-ideológicas, entre outras possibilidades. Para a autora, “o leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição de padrões de normalidade aos quais a humanidade esteve submetida historicamente” (2004, p. 187). E nesta mesma condição, segue impondo modelos econômicos, culturais, estéticos, linguísticos e de inteligência que somos obrigados a aceitar para que não sejamos, também, marginalizados, ou seja, a inclusão e exclusão são indissociáveis na realidade vivida, pois, pensar mecanismos de inclusão social implica admitir que a lógica de organização e produção social vigente é profundamente excludente, do contrário, não seria necessário modificá-la.

No Brasil, temos alguns marcos legais importantes para compreender as políticas públicas de inclusão e o lugar ocupado pelas diversidades nesse processo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) é considerada a mais importante lei brasileira no campo da educação básica. Ela instituiu um conjunto de diretrizes e resoluções para tornar o direito à educação básica acessível a todos os brasileiros, reafirmando o princípio de direito à educação já existente na Constituição Federal.

No que diz respeito às diversidades, a LDB cita que o ensino a ser ministrado nas escolas deve respeitar a diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva, considerar a diversidade étnico-racial e a diver-

sidade religiosa, além de mencionar o respeito à liberdade, o apreço à tolerância, a igualdade de acesso e permanência no meio escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) é outro documento importante para os avanços nesse sentido, pois ele estabelece 20 metas para a educação brasileira a serem cumpridas até o ano de 2024, nas quais estão presentes questões como a superação das desigualdades, a promoção da cidadania, a erradicação da discriminação em todas as suas formas, promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, do respeito à diversidade, à sustentabilidade socioambiental, entre outras diretrizes. O documento também cita que devem ser consideradas as especificidades das comunidades quilombolas, indígenas e do campo, sendo assegurada sua equidade educacional e diversidade cultural.

Ao pensar a diversidade no contexto da educação básica catarinense, é crucial que lancemos um atento olhar à Proposta Curricular de Santa Catarina, documento que rege a prática pedagógica dos educadores. O processo de criação de uma Proposta Curricular para a educação básica catarinense começou em 1988 através da construção coletiva de diferentes educadores, sendo publicada pela primeira vez em 1991 e ampliada nos anos subsequentes, sendo ampliada nos anos de 1998, 2005 e 2014.

A Proposta Curricular de Santa Catarina do ano de 2014, em seu movimento de atualização da proposta original, representa um grande avanço na discussão sobre diversidade na educação, pois defende a construção de uma Educação Básica “que reconheça e assuma a diversidade como um princípio formativo e fundante do currículo escolar”. O documento entende o ser humano como um ser social, cultural e histórico constituído para além de seus aspectos biológicos

e que a diversidade humana se relaciona com a aspiração e o direito de viver em liberdade e democracia no pleno exercício de sua autodeterminação, expressando sua subjetividade ao mesmo tempo que vivencia coletivamente as múltiplas realidades sociais, lutando pelo reconhecimento dos direitos humanos e respeitando-os (2014, p. 54).

De modo geral, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) considera a diversidade uma característica da espécie humana, percebendo todas as pessoas como “sujeitos da diversidade” e, ao mesmo tempo, reconhecendo que alguns grupos sociais são historicamente excluídos e precisam ser amparados por políticas públicas que minimizem os processos de desigualdade e discriminação pelos quais passam. O documento afirma que a escola tem sido excludente historicamente, com conteúdos pautados por “uma visão etnocêntrica, masculina e burguesa” que produz a invisibilidade das diversidades e a subalternização de grupos sociais.

Portanto, no mote de tornar o currículo mais inclusivo e plural, a atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014 incluiu diretrizes para: Educação para as Relações de Gênero, Educação e Prevenção, Educação para a Diversidade Sexual, Educação Ambiental Formal, Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola, além de importantes reflexões sobre a liberdade religiosa e a importância da laicidade do Estado e das escolas brasileiras.

Em âmbito nacional, existem alguns marcos legais que versam sobre tais temas específicos e que constituem avanços significativos para a discussão acerca das diversidades na Educação Básica brasileira. Podemos citar importantes movimentos como: A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

(Lei nº 13.146/2015), que estabelece diretrizes específicas para a educação inclusiva; o Decreto nº 7.352/2010 do Ministério da Educação (MEC), que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; a Resolução nº 8/2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), que define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na Educação Básica; entre outros.

Com relação às questões de gênero, a Lei Maria da Penha (Lei nº 18.447/2015) prevê em seu oitavo artigo, no inciso V, que devem ser realizadas “campanhas educativas de prevenção de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher” voltadas não apenas ao público escolar, mas a toda a sociedade. Os incisos VIII e IX, também do Art. 8 da referida lei, também estabelecem importantes diretrizes para o enfrentamento à violência contra a mulher nas escolas brasileiras, pois define como objetivos “a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia” e, respectivamente, “o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher”.

Ainda sobre a diversidade de Gênero, é importante observar os documentos nacionais que asseguram o uso do nome social para estudantes travestis e transexuais nas escolas brasileiras, em consonância com o Decreto nº 8.727 de 28 de abril de 2016, que “dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”. Entre 2017 e 2018, a norma-

tização nacional sobre o uso do nome social na educação básica foi discutida pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, momento no qual realizou-se um relatório das questões históricas referentes às questões de gênero e sexualidade na escola, seguido de debates e análises, que resultaram em um Parecer (CNE/CP nº 14) favorável ao uso do nome social na escola em 2017 e a uma Resolução (CNE/CP nº 1) publicada em 2018, que define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares.

Na Resolução nº1/2018, Eduardo Deschamps, o então Presidente do CNE, afirmou que a evasão escolar de estudantes travestis e transexuais é decorrente dos casos de discriminação, assédio e violência que sofrem nas escolas. Considerou também que estudantes menores de 18 anos são portadores/as de direitos e que a evasão escolar “constitui grave atentado contra o direito à educação”. Por isso, a Resolução adotou medidas para assegurar a inclusão e proteção de estudantes LGBTQI+ nas escolas, dentre elas o uso do nome social para travestis e transexuais nos registros escolares (com mediação de seus representantes legais em caso de estudantes menores de 18 anos).

Outro tema que constitui o enfoque deste texto é o da liberdade religiosa. O Brasil é um país que possui o modelo de laicidade, no qual o Estado é desvinculado de instituições religiosas. Um dos marcos legais mais importantes com relação a laicidade do Estado brasileiro é o Decreto nº 119-A de Marechal Deodoro Da Fonseca, publicado em 7 de janeiro de 1890, documento que proibiu a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados na questão religiosa, constituindo assim a plena liberdade de cultos diferentes entre si em território nacional.

Além disso, a Constituição Federal de 1988, no sexto inciso do Artigo 5, determina que “é inviolável a liberdade de consciência

e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. No ano de 1997, foi sancionada a Lei nº 9.459, que tipificou como crime a “discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”, estabelecendo pena de reclusão com duração de um a três anos e multa, para tais crimes. Assim sendo, é perceptível a relação entre intolerância religiosa e racismo, já que as religiões de matrizes africanas têm sido historicamente vítimas da intolerância e do preconceito no Brasil.

Dessa forma, é importante que existam políticas públicas de enfrentamento ao racismo e desconstrução dos preconceitos e intolerâncias em todos os espaços, inclusive na escola. Nesse sentido, a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 simboliza um grande avanço, pois ela alterou a LDB (Lei no 9.394/1996), pois ela tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino fundamental e médio, públicos e privados, destacando a importância de trabalhar a memória e o legado do povo negro no Brasil e determinando que o calendário escolar inclua o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. A Lei 10.639/2003 foi posteriormente atualizada com a Lei 11.6453, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de trabalhar, também, a história e cultura indígena.

Apesar dos avanços aqui citados, reconhecemos que a diversidade ainda é um tema cercado de preconceitos e desconfortos, que gera fissuras nas estruturas de poder existentes na escola. O conservadorismo e a intolerância seguem presentes no meio escolar, em seus currículos e materiais didáticos, mesmo de forma velada ou camuflada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 pode ser

considerada como um exemplo disso! Se a um tempo o documento reconhece as desigualdades sociais existentes no Brasil, valoriza a diversidade cultural e destaca a igualdade, diversidade e equidade como princípios fundamentais; por outro lado não aborda explicitamente as questões da diversidade, mencionando-a de modo vago apenas em trechos introdutórios. Segundo Calazans, Silva e Nunes (2021, p. 22), a BNCC dá maior ênfase a “pluralidade cultural”, sem abordar as questões étnico-raciais de forma mais aprofundada e excluindo termos como “identidade”, “gênero” e “sexualidade” de seus escritos. Portanto, é perceptível a longa caminhada que ainda temos pela frente com relação ao tema da diversidade na Educação.

Diversidade sexual e de gênero na escola: há possibilidades?

Conforme vimos no texto acima, vários entraves ocorrem no âmbito das políticas públicas no que diz respeito à presença das discussões de gênero e sexualidade no espaço escolar. Com isso, trabalhar com gênero e sexualidade no espaço escolar tem sido cada vez mais difícil. A interferência de grupos fundamentalistas religiosos de base ideológica neofascista ligados à religiões neopentecostais adentraram na esfera legislativa, e têm se mostrado um sério problema no que diz respeito à inclusão de estudos de gênero e sexualidade nos currículos, tanto como objeto do conhecimento, quanto como temática transversal, assim como para todas as políticas ligadas aos direitos humanos.

Desde o ano de 2014, em que o governo federal naquele momento representada pela presidente Dilma Rousseff, voltou atrás e cancelou o programa Escola sem Homofobia por interferência da bancada

evangélica que está ligada aos setores neoconservadores da sociedade, as palavras e expressões: “gênero”, “identidade de gênero”, “homofobia”, “sexualidade” tornaram-se sinônimos de perseguição a professores, e a partir de então inicia-se uma “caçada às bruxas”. Professores de diversos estados do país começaram a enfrentar perseguição, ameaças e processos administrativos sempre que alguém achasse por livre e espontânea *pseudo* sabedoria, que o professor estivesse cometendo um ato ao qual passaram a chamar de “professor doutrinador”. Em decorrência disso, termos como “mamadeira de piroca”, “kit gay”, “ideologia de gênero” passaram a ser utilizados para promover desinformação e sustentar discursos baseados em ódio e preconceito pela inclusão e acolhimento da comunidade LGBTQI+ no espaço escolar.

Em 2004, surge o programa “Escola sem partido” com o objetivo de fiscalizar o trabalho de professores que promoviam a chamada “doutrinação ideológica esquerdista” no espaço escolar. O programa passou a circular pelo país, e dez anos depois foi apresentado pela família Bolsonaro tanto na câmara municipal do Rio de Janeiro em 2014, quanto na Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro. No ano seguinte, em 2015, o programa foi transformado em associação e passou a ter maior visibilidade em diferentes Câmaras de Vereadores e Assembléias Legislativas pelo país. No ano de 2022 a instituição internacional não governamental “*Human rights watch*”,² publicou o relatório: “Tenho medo, esse era o objetivo deles: Esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil”. O relatório denun-

2 A Human Rights Watch (HRW) é uma organização internacional não governamental que defende e realiza pesquisas sobre os direitos humanos. O site pode ser acessado em: <https://www.hrw.org/>

cia 217 projetos de leis que tentam proibir direta ou indiretamente a educação sobre gênero e sexualidade nas escolas do país. Nele foram analisadas 21 leis em vigor no país ainda em 2022, sendo 20 de âmbito municipal e 1 de âmbito estadual. Ainda segundo a Organização:

O relatório evidencia a existência de uma campanha (por vezes coordenada, por vezes difusa) para desacreditar e banir a educação sobre gênero e sexualidade. Esta campanha foi amplamente amparada pelo governo do presidente Jair Bolsonaro, que abraçou a suposta necessidade desses projetos, ampliando-a para fins políticos, inclusive durante sua campanha presidencial de 2018 (Human Rights Watch, 2022, p. 2).

Em meio a todas essas discussões acaloradas em torno da presença dos estudos de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Surgem os primeiros debates em torno da criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve três propostas até ser finalmente publicada e passar a valer em todo o território nacional. Porém, segundo Araújo (2021) a cada uma das duas substituições até a última e definitiva versão, as palavras “gênero” e “sexualidade” foram desaparecendo até não fazer menção aos estudos de gênero em si. A palavra “gênero” passa a aparecer apenas em contextos como “gênero discursivo” ou “gênero textual”. E “sexualidade” fica restrito ao componente curricular de “ciências/biologia”, com objetos do conhecimento relacionados à “saúde reprodutiva” e “IST’s”.

Contudo, trabalhar sobre aspectos relacionados a gênero e sexualidade, que vão para além da binariedade sexual. As diversidades sempre estiveram presentes no âmbito educacional, porém, estarem presentes não significa que estão contempladas nas tomadas de decisões, documentos, planejamentos e ações diárias. De forma geral,

possivelmente ainda haja professores comprometidos com a inclusão da diversidade sexual e de gênero e acham brechas para trabalhar essas temáticas a partir de diferentes âmbitos da vida em sociedade. Porém, uma coisa não há como negar, o medo e a sensação de estar fazendo algo considerado “errado” é algo que fica evidente. Segundo a Human Rights Watch (2022) a professora de ciências Clara Santos, de escola pública do Rio de Janeiro, foi acusada por colegas professores de ser uma “doutrinadora” depois que tentou organizar oficinas com estudantes sobre violência de gênero, feminismo e sexualidade em 2018. Assim como, Virginia Ferreira, professora de inglês em Vinhedo, São Paulo, foi acusada por funcionários do governo municipal de “doutrinação” e “prejuízos no aprendizado dos alunos” depois de pedir a seus estudantes de oitavo ano que pesquisassem sobre feminismo e violência de gênero em comemoração ao Dia da Mulher em 2019. Porém, estes são alguns exemplos de tudo o que professores têm passado ao tentar exercer sua função em nosso país nestes últimos anos.

Segundo Locke (1999), as crianças recebem o conhecimento por meio da experiência e observação das coisas em seu caminho, o que deve ser suficiente para convencer-nos de que não há caracteres originais impressos em suas mentes (nossa mente também). Portanto, a educação libertadora, inclusiva de fato, precisa encontrar solo fértil dentro das relações estabelecidas no âmbito escolar, de tal forma, suprir a lacuna que na maior parte das vezes reside na intolerância que vem do seio familiar de uma parcela dos educandos. É dever da escola munir os estudantes do conhecimento científico e oportunizar um contato experiencial com todas as formas de diversidade que estão presentes na vida em sociedade.

A questão é que tratar de diversidade não deveria ser resumida a questões de deficiência física e ou mental, raciais ou culturais. A in-

clusão da diversidade sexual ou discussões de gênero são de extrema importância quando se trata de inclusão da diversidade no espaço escolar. A diversidade sexual e de gênero sempre estiveram presentes nas relações da vida em sociedade. E elas ficam evidentes no espaço escolar. Tratar da sexualidade humana de forma natural é um dos caminhos para uma educação inclusiva e acolhedora, onde todos sintam-se representados e respeitados em suas diferenças e singularidades. Não há como negar, o que faz parte da existência humana. Porém, o fundamentalismo religioso que impera hoje por de trás do legislativo hoje acredita, é que retirando estas pautas dos documentos que regem a educação, elas desaparecerão. Como se isso fosse possível. Corroborando com este raciocínio Foucault escreve que:

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir, e à menor manifestação fá-lo-ão (*sic*) desaparecer – sejam atos ou palavras. As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não tem sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. Isso seria próprio da repressão e é o que a distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, decreto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber (Foucault, 2023, p. 8).

Contudo, faz-se necessário ressaltar aqui a importância das ações afirmativas como forma de estímulo à busca de orientação e conhecimento sobre fatores relacionados à inclusão e diversidade. Essas

ações possibilitam formação e condições de aprendizado, sejam elas condições financeiras ou de oportunidade de participação em cursos de formação oferecidos à nível federal por diversas instituições de ensino de todo o país. Isso possibilita que discussões envolvendo a temática da “diversidade” cheguem no ambiente escolar e promovam debates oportunos e de grande valia para a construção de conhecimento pelo professorado.

A educação tem um papel emancipatório na vida de qualquer educando e para (Kant, 1995) a emancipação é um processo permanente. E ela acontece quando com base na razão o homem considera todo seu percurso enquanto tutelado, reconhece essa tutela, consegue se desvencilhar e atinge a maioridade. Neste momento passa a ser um sujeito esclarecido que consegue raciocinar sobre o porquê de suas escolhas, e se são realmente escolhas. Entretanto, quando o educando não tem acesso à educação sexual, à estudos e debates em torno de gênero e sexualidade, este está fadado a viver na prisão do pensamento opressor.

Ainda segundo Kant (1995), a educação está no processo, no percurso entre a regulação e a emancipação. Ela ocorre durante as etapas formativas do ser humano até sua emancipação das tutelas, momento em que passa a fazer o uso da razão atingindo assim a maturidade. O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele. A educação tem um papel fundamental na formação de um sujeito autônomo. Portanto, ninguém poderia ser privado de receber instrução ou formação sobre aspectos que dizem respeito à existência e à diversidade humana.

Por mais que haja barreiras reais para que professores tratem de gênero e sexualidade hoje dentro de sala de aula, sempre haverá possibilidades de uma conversa no âmbito social, cultural e psíquico. De

certa forma, ao trabalhar sobre o “bullying” na escola há possibilidade e necessidade de trabalhar sobre o respeito e a inclusão de todos. Neste “todos” há momentos de paralelos em torno de diferentes configurações familiares, diferentes orientações sexuais. Entretanto, sempre há o risco de encontrar algum educando que está imerso na “doença” do fundamentalismo religioso e as coisas serem interpretadas por um viés ideológico “doutrinário” e o professor vir a sofrer sanções.

Diversidade e pluralidade religiosa na escola: entre o conservadorismo e a valorização

A diversidade religiosa acompanha a história da humanidade, porém, a intolerância e o conservadorismo acabam comprometendo um ensino que priorize e respeite as diversidades. Assim como a diversidade de gênero e sexual, a diversidade religiosa é um tema polêmico nas escolas, dessa forma, essa seção discorre sobre a importância da diversidade religiosa na educação básica e os enfrentamentos que a escola têm passado diante do crescente discurso autoritário e conservador que visa excluir as diversidades do currículo escolar.

Compreende-se por diversidade religiosa a multiplicidade de tradições, crenças e expressões presentes em uma sociedade. Está relacionada diretamente com a diversidade cultural, contribuindo para a preservação de costumes e a forma como determinadas comunidades leem o mundo a partir de suas cosmologias (Melo, 2019).

Assim como a diversidade cultural, se faz presente no ambiente escolar, uma vez que a escola é constituída por estudantes e profissionais de diferentes vertentes e tradições religiosas, refletindo a sociedade e o contexto onde estão inseridos. Como currículo, é amparada

por leis e diretrizes, que efetivam a disciplina de Ensino Religioso do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, promovendo políticas de inclusão e respeito entre estudantes de diferentes tradições religiosas, contribuindo para o entendimento e aceitação das diferenças. Conforme dispõe a BNCC:

A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades (Brasil, 2018, p. 438).

O respeito e a valorização dessas identidades, bem da diversidade de crenças e formas de pensar e viver a religiosidade, colabora para a ruptura dos saberes e conhecimentos institucionalizados e hegemônicos, contribuindo para uma educação laica, onde crianças e adolescentes não deveriam correr o risco de serem silenciadas, invisibilizadas ou mesmo discriminadas devido a sua religião e a forma como se relacionam com o sagrado (Caputo, 2012).

Apesar disso, a aceitação e a visibilidade da diversidade religiosa na educação básica brasileira é marcada pela intolerância e a resistência, resquícios da colonialidade que marcou a constituição histórica do processo educacional do país, onde a ligação direta entre escola e igreja moldou um conjunto de diretrizes e regras ainda vigentes e estruturados em nossa sociedade (Scolaro, 2023).

Aliado a isso, movimentos políticos conservadores com discursos autoritários vêm ganhando forças no Brasil. Destaca-se o Movimento Escola sem Partido, idealizado em 2014, que tem como pressuposto o conservadorismo cristão brasileiro. Diversos projetos de

leis foram protocolados na última década a nível federal, estadual e municipal, objetivando dificultar ou mesmo deslegitimar a inclusão e a diversidade na formação de estudantes na educação básica. Esses movimentos se intensificaram entre os anos de 2019 e 2022, durante a gestão do governo Bolsonaro, que teve como pressuposto pautas morais e conservadoras em prol de políticas autoritárias, das quais muitas foram fundamentadas a partir de uma perspectiva religiosa (Moura; Silva, 2023).

A partir da instrumentalização da religião para a idealização de uma educação conservadora, temas importantes para o debate e a formação de um sociedade mais justa e igualitária, lidos como doutrinação ideológica, que envolve a educação sexual e de gênero, algumas abordagens histórica e social e religião, passaram a ser combatidos “ [...] uma vez que estão em confronto o conjunto de valores, preceitos e regras orientadores dos costumes e condutas dos diferentes grupos sociais em disputa” (Souza, 2023, p. 68).

Neste viés, Melo (2019) complementa que, para esses grupos conservadores, a diversidade cultural e religiosa acaba configurando um campo de competitividade, na medida em que acabam através da reconfiguração de narrativas religiosas, tendo maior influência sobre os seus adeptos e coletivos que compartilham de ideologias semelhantes. Esse conservadorismo colabora para o fomento das desigualdades, tendo como consequência a invisibilidade dos grupos minoritários. Não se trata apenas de uma política de resgate dos moldes conservadores do passado, mas um fomento à exclusão e marginalização de crenças, saberes e pessoas que não se enquadram na binaridade institucionalizada em nossa sociedade. Nesse viés, percebe-se que as questões de gênero, sexualidade e as múltiplas religiosidades que não tem em

seu eixo litúrgico uma base cristã, sofrem com as tensões propagadas em prol de uma educação escolar conservadora, atacando o direito de existir e de acesso aos saberes que englobam essas diversidades, por serem consideradas um risco aos estudantes e a família tradicional, por isso abordagens a serem combatidas (Silva, 2023).

Em retomada a questão da diversidade religiosa na escola, ainda existe resistência no acolhimento de estudantes que não são adeptos das religiões mais influentes da sociedade brasileira. Em conjunto com a crescente onda do conservadorismo, esses estudantes acabam ficando deslocados no espaço escolar, pois existe um recuo, ou mesmo, recusa na abordagem em sala de aula de diálogos inclusivos à diversidade. A exemplo, crianças e adolescentes adeptas de religiões de matrizes africanas, como Candomblé, Umbanda e Batuque, muitas vezes não se sentem representadas na escola, seja no ambiente escolar, nas aulas de Ensino Religioso ou mesmo nos livros didáticos que adotam conteúdos e símbolos das religiões predominantes, excluindo ou invisibilizando os de sua religiosidade.

A ausência dessa representabilidade colabora para a exclusão social do estudante, onde muitas vezes acabam sendo vítimas de bullying e assédio pelos colegas que seguem religiões majoritárias. Essas problemáticas também acabam gerando conflitos interpessoais, uma vez que os estudantes podem passar a ter dificuldade em expressar ou mesmo aceitar a identidade religiosa, como é possível perceber neste diálogo entre a pesquisadora Stela Caputo e uma estudante adepta do candomblé, onde a criança afirma: “eu quero ser crente. Na escola só gostam dos alunos crentes” (2012, p. 197). A pesquisadora complementa que depoimentos como o desta estudante, apontam que crianças e adolescentes “[...] ao serem discriminadas, sentem ver-

gonha e inventam formas de se tornarem invisíveis. A principal delas é esconder os artefatos religiosos, os preceitos do culto, a fé, a cultura. Isso acontece em diversos espaços, mas de acordo com os depoimentos, a escola é o pior deles” (Caputo, 2012, p. 197).

Para evitar que situações como essa sejam cada vez mais constantes, a escola deve assumir o compromisso com a valorização da diversidade escolar e religiosa. Scolaro (2023) aponta que o caminho para essa resolução se dá a partir da real interiorização por parte da gestão pedagógica do ambiente escolar como um espaço laico, garantindo que a escola seja um local sem preferências religiosas específicas. Esse pensamento vai ao encontro da conceitualização de Silva (2023), que discorre que um ambiente laico é aquele que opera, organiza e toma decisões sem ter como respaldo uma atribuição ou motivação religiosa.

Neste sentido, no que tange a disciplina de Ensino Religioso, ela não deve ser pautada em apenas uma religiosidade, visando catequizar, induzir ou mesmo inferiorizar as demais religiões, mas ser inclusiva, oportunizando o conhecimento histórico/cultural da multiplicidade de credos e crenças presentes em nossa sociedade, oportunizando que o estudante tenha acesso ao conhecimento que as religiões apresentam como objeto de estudo, oportunizando o diálogo e o respeito a pluralidade de ideias. Por isso o currículo escolar deve ser pensado para uma educação emancipadora.

Desafios finais

Ao finalizar a escrita percebemos o quanto vivenciamos constantemente desafios. Esses, que acompanham a trajetória docente diante do desejo da mudança e de uma educação inclusiva e diferen-

ciada. No Brasil, apesar de termos uma legislação que ampara minimamente uma educação inclusiva, temos o desafio constante de efetivar a implementação da mesma, isso inclui desde a formação de professores, a presença das diversidades nos materiais didáticos e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, apesar dos avanços legais e das políticas implementadas, ainda existem desafios na efetivação da educação para as diversidades, pois muitas escolas mantêm suas práticas monoculturais e coloniais.

Observamos que, a partir do momento que as escolas passarem a respeitar e trabalhar a diversidade sexual e de gênero, bem como a diversidade religiosa, podemos minimamente garantir o respeito e a inclusão destas diversidades, contribuindo para convivência, diálogo, conhecimento e integração, diminuindo assim, o preconceito e intolerância. No entanto, entendemos que para a comunidade escolar trabalhar as temáticas anunciadas neste artigo, requer sensibilidade, conhecimento e abertura para o diálogo, ou seja, é essencial para o trabalho em sala de aula, é que os professores estejam preparados para promover um ambiente acolhedor e inclusivo, porém, todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar precisam estar integradas na proposta escolar.

Referências

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Gênero e sexualidade na bncc: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v.8,n.1,p.263–286, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/65331>. Acesso em: 2 mai. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jan. 1890. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%20119%2DA%2C%20DE%207%20DE%20JANEIRO%20DE%201890.&text=Prohibe%20a%20interven%C3%A7%C3%A3o%20da%20autoridade,padroado%20e%20estabelece%20outras%20providencias. Acesso em: 16 mai. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 nov. 2010. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm. Acesso em: 13 mai. 2024.

BRASIL. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm. Acesso em: 13 mai. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mai. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm. Acesso em: 13 mai. 2024.

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. Acesso em: 10 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 ago. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 13 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 20 de dezembro de 1996. Modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CPnº 14/2017 aprovado em 12 de dezembro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=72921-pcp014-17-pdf&category_slug=setembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018**. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRÍGIDA, I. F. S., LIMEIRA, C. S. (2021). Educação inclusiva: dos avanços à legalização do retrocesso. **Diálogos e Diversidade**, 1,

e12436. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/12436>. Acesso em: 1 mai. 2024.

CHAVES, F. G. Políticas públicas de inclusão educacional - igualdade e diferença: valores indissociáveis?. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 11, n. 1, p. 212–224, 2018. DOI: 10.18554/rt.v0i0.2740. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2740>. Acesso em: 1 mai. 2024.

CALAZANS, Di Paula Prado; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a diversidade em questão. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 4, p. 1650-1675, 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 715-726, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças do candomblé**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2012.

FOUCAULT, Michel. 1926-1984. 15a ed. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 15a. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo, Paz e Terra, 2023.

GONZALEZ, Carolina Gonçalves. Políticas públicas e mídia no controle da agenda da educação para a diversidade. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 78-95, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/43492>. Acesso em: 1 mai. 2024.

HUMAN RIGHTS WATCH – HRW. **“Tenho medo, esse era o objetivo deles”**: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade

no Brasil. [S.l.], Relatório, 2022. Disponível em: <<https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942>>. Acesso em: 2 mai. 2024.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos.** 2 ed. Petrópolis. Vozes, 1985.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas.** Educar em revista, p. 185-202, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bDksCCqdMwGqX9KtfTpBycb/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 1 mai. 2024.

MELO, Edvaldo Celestino de. **Diversidade religiosa e pluralismo religioso no Brasil.** Dissertação (Mestrado Interinstitucional) -Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião. Universidade Católica de Goiás, Uruaçu, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4262>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MOURA, Claudia Helena Gonçalves; SILVA, Pedro Fernando da. Escola sem Partido e Conservadorismo Moral: Instrumentalização da Religião, Sexualidade e Gênero. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/7Q9DnTyj3ZyPWb4y8NYST3C/?lang=pt>. Acesso em: 1 mai. 2024.

SCOLARO; Sílvia Alves Tavares. **“A religião está na escola”: educação e colonialidades religiosas no ensino fundamental II de Itaberai-Goiás.** Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4979>. Acesso em: 1 de mai. 2024.

SILVA, Alan do Carmo. **Coalizão conservadora religiosa em políticas educacionais: desafios a uma educação plural e laica.** Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de

Janeiro (PUC-Rio), 2023. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/62416/62416.PDF> Acesso em: 24 fev. 2024.

SOUZA Andréa Silveira de. Fundamentalismo religioso e ensino religioso: reflexões sobre religião e educação no Brasil contemporâneo, In: RODRIGUES, Elise; NETO, Ana Luíza Govêa (Org). **Religião e Educação de Gênero: experimentos teóricos**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2023. p, 66-80.

Venezuela: contexto histórico e desafios sociopolíticos dos estudantes migrantes no Brasil

Inês Sabka¹
Leonel Piovezana¹

Introdução

Compreender os fenômenos migratórios mundiais exige a análise das diferentes causas, impactos e características que geram implicações sociais, econômicas, políticas e ambientais. Esses movimentos são impulsionados por uma série de fatores complexos, como a busca por melhores condições de vida, a reunião familiar, a educação, os conflitos, as guerras, a instabilidade política e os desastres naturais, entre outros.

Os fenômenos migratórios se caracterizam como internos e internacionais. São internos quando a movimentação ocorre dentro do próprio país, geralmente das áreas rurais para urbanas e internacionais quando há movimentação de um país para outro. Independentemente de suas características, estes, causam impactos tanto positivos quanto negativos. Dos impactos positivos podemos

1 Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó.

considerar o desenvolvimento econômico, pois, os migrantes contribuem significativamente para a economia do local de destino, através de trabalho e consumo, e a diversidade cultural que provoca uma mistura de culturas, línguas e tradições, enriquecendo a sociedade do país de acolhimento. Porém, há aspectos negativos a serem considerados como exploração do trabalho, conflitos sociais, tensões entre migrantes e populações locais, muitas vezes exacerbadas por diferenças culturais ou econômicas e desafios de integração, pois os migrantes podem enfrentar dificuldades em se integrar na nova sociedade devido a barreiras linguísticas, culturais ou a discriminação.

Para amenizar estas situações, existem políticas migratórias com controle de fronteira, com iniciativas para ajudar os migrantes a se adaptarem à nova sociedade e a cooperação entre países para gerenciar fluxos migratórios e proteger os direitos dos migrantes, através de organizações como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), a Organização Internacional para as Migrações (OIM), Organizações não governamentais (ONGs) e o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular, além de legislações locais, a exemplo da Lei da Migração 13.445/2017 no Brasil. A gestão eficaz da migração requer cooperação internacional, políticas inclusivas e um entendimento das necessidades e direitos dos migrantes.

Entre 2011 e 2021, segundo o ACNUR (2020), mais de 265 mil migrantes provenientes de 117 países solicitaram refúgio no Brasil. A nacionalidade com maior número de pessoas refugiadas reconhecidas é a venezuelana, com um número estimado, segundo a operação acolhida, de aproximadamente 125.000 venezuelanos

até março de 2024, distribuídos em 1.026 municípios. Entre os solicitantes de refúgio, os venezuelanos menores de 15 anos de idade correspondem a 88,1%, revelando a significativa incidência de crianças e adolescentes solicitantes de reconhecimento na condição de refugiados.

Considerando o alto número de migrantes venezuelanos no Brasil, esta pesquisa teve como objetivo identificar características socioeconômicas, culturais e ambientais de estudantes migrantes venezuelanos em uma escola pública, de ensino médio, da rede estadual em São Lourenço do Oeste, município este que está localizado no noroeste da mesorregião oeste do estado de Santa Catarina, pertencente à região Sul do Brasil (Figura 1). Na atualidade, São Lourenço do Oeste apresenta uma população de 24.791 habitantes, de acordo com dados do Censo de 2022, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2023). A sua história remonta ao século XIX, quando a região foi ocupada por colonizadores de origem italiana e alemã, atraídos pela promessa de fartura proveniente da agricultura e da pecuária.

Figura 1 – Mapa do município de São Lourenço do Oeste/SC



Fonte: Wikipedia (2024)².

A economia de São Lourenço do Oeste se desenvolveu significativamente, destacando-se pela agricultura, pecuária, agroindústria, produção de grãos, leite, além da criação de suínos e de aves. A indústria moveleira e alimentícia, com ênfase na produção de biscoitos e massas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023), fazem de São Lourenço do Oeste um dos municípios da região que mais recebe migrantes. Conforme dados da Secretaria Municipal de Assistência Social, até o mês de fevereiro de 2024, o município recebeu cerca de 2.180 migrantes, regularmente cadastrados, oriundos de oito nacionalidades, dentre os quais, os venezuelanos representam 2.053

2 Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Louren%C3%A7o_do_Oeste#Economia. Acesso em: 29 abr. 2024.

pessoas, o que equivale a um percentual em torno de 8% da população municipal (São Lourenço do Oeste, 2024).

Assim, a metodologia contemplou pesquisa de caráter qualitativo e de campo, realizada no segundo semestre do ano de 2023, mediante roda de conversa com nove estudantes venezuelanos (Quadro 1).

Quadro 1 – Estudantes participantes da pesquisa

Identificação	Gênero	Idade	Ano/Série/Turma	Se declarou
Estudante E ¹	Fem.	16	1º série - Turma 6	Pardo
Estudante J ¹	Fem.	15	1º série - Turma 7	Branca
Estudante N	Fem.	16	1º série - Turma 6	Branca
Estudante O	Masc.	16	1º série - Turma 6	Branca
Estudante P ¹	Fem.	16	1º série - Turma 7	Pardo
Estudante P ²	Masc.	17	1º série - Turma 6	Pardo
Estudante R	Masc.	16	1º série - Turma 7	Pardo
Estudante V	Masc.	15	1º série - Turma 7	Branca
Estudante Y	Masc.	17	1º série - Turma 10	Pardo

Fonte: Autora (2024).

O tratamento das materialidades empíricas amparou-se na técnica de Análise de Conteúdo, defendida por Bardin (2016). Esta produção se dedica a apresentar a perspectiva histórica e política da Venezuela, destacando o projeto de refundação da República. Também aborda os impactos negativos do bloqueio comercial e das sanções econômicas no país. Além disso, discute a reaproximação entre Brasil e Venezuela após um período de distanciamento. O trabalho explora a evolução histórica do sistema educacional venezuelano e os contextos sociopolíticos e históricos dos estudantes venezuelanos no Brasil.

Deste modo, torna-se relevante entender as razões que levam as pessoas a migrarem, neste caso, especificamente, os venezuelanos que deixaram o país fugindo de uma prolongada crise econômica, social e política que torna quase impossível a sobrevivência com dignidade – para termos a compreensão do que motivou esse processo, necessitamos conhecer a nação vizinha a partir do texto seguinte.

Perspectiva histórica e política da Venezuela

A história da América Latina, povoada pelos indígenas, foi marcada por migrações europeias cuja intenção consistia em colonizar e explorar as riquezas existentes neste solo. As forças econômicas e políticas representantes do capitalismo buscaram o desenvolvimento de áreas subdesenvolvidas, construindo diretrizes que pudessem conduzi-las ao desenvolvimento.

A Venezuela foi um destes países - rica em história e cultura, com economia baseada, na época, no cacau e em outros produtos agrícolas, o país foi colonizado pelos espanhóis, no século XVI, e alcançou sua independência da Espanha em 1811. Localizada na América do Sul, a Venezuela, com sua capital em Caracas, é constituída por uma parte continental e por pequenas ilhas no Mar do Caribe. Possui uma área de 916.445 km², o que o torna o 32º maior país do mundo em território. Reconhecida por suas vastas reservas de petróleo, diversidade ambiental e recursos naturais diversos, a Venezuela faz fronteira ao norte com o Mar do Caribe, a oeste com a Colômbia, ao sul com o Brasil e ao leste com a Guiana (Figura 2) (Novo, 2024). A sua população é estimada em 28,3 milhões de habitantes, segundo dados da Agência ACNUR (2024).

Figura 2 – Mapa da Venezuela



Fonte: Página Wikipedia (2024)³.

Dados do Relatório Mundial (2024) aponta que mais de 7,7 milhões de venezuelanos deixaram o país desde 2014, com cerca de 6,5 milhões realocando-se dentro da América Latina e do Caribe (Human Rights Watch, 2024). Todavia, os países subdesenvolvidos não vivenciam o desenvolvimento característico de países centrais no modo de produção e acumulação de riquezas, ressaltando que a Venezuela é um dos países que mais avançaram na resistência.

3 Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Venezuela#>. Acesso em: 29 abr. 2024.

Segundo Maringoni (2008, p. 26), “as limitações do governo Chávez são as limitações da esquerda mundial pós 1989. A Venezuela é, com todos os problemas, o país onde mais se avançou nesse período de contestação ao neoliberalismo e no questionamento do poder global dos Estados Unidos”. A afirmação marca resistência na imposição do capital sobre os países, demonstrando que alguns resistem ao neoliberalismo, divergindo da ideologia do mercado. A Venezuela é a propulsora dessa força.

Destarte, o sistema capitalista explorou de tal forma que o trabalho significava riqueza para poucos, assim, expandiu a desigualdade e a garantia da supremacia do Capital, que cresceu na alienação do trabalho constituído pela classe trabalhadora. Para Galeano (1987, p. 14), a América Latina é a região das veias abertas: “desde o seu descobrimento até nossos dias, tudo se transformou em capital europeu ou mais tarde, norte-americano, e como tal tem se acumulado e se acumula até hoje nos distantes centros de poder”.

A história da Venezuela, por sua vez, não pode ser compreendida sem se considerar a sua estreita ligação entre o Estado e os militares e a relação entre o Estado e o petróleo. Sobre essa questão, Villa (2000, p. 136) afirma que,

Com relação ao primeiro aspecto, referir-se ao Estado venezuelano significa referir-se a uma realidade que encontra sua consolidação político-territorial nas três primeiras décadas do século XX. Ao contrário de algumas outras experiências latino-americanas, como o caso brasileiro, o Estado venezuelano como ‘uma associação política que reivindica com sucesso o monopólio legítimo da violência dentro dos limites de um território.’

No período de 1908 a 1935, o militar Juan Vicente Gómez iniciou o estabelecimento de um Estado moderno, caracterizado pela consolidação de uma burocracia civil e militar. Esse processo de expansão territorial foi continuado por outro presidente militar, Marcos Pérez Jiménez (1952-1958). O petróleo tornou-se o principal produto de exportação do país e exerceu uma influência significativa na vida política e econômica da Venezuela ao longo do século XX (Villa, 2000). Destarte,

Ao mesmo tempo, o petróleo teve significativa influência na delimitação do formato institucional do Estado e na sua relação com a sociedade. A existência do petróleo condicionou a forma de intervenção do Estado na economia, independentemente de que o regime fosse democracia ou ditadura, e condicionou a relação do Estado com os demais atores políticos, como partidos, sindicatos, Forças Armadas e setor privado. É necessário sublinhar esta premissa: não se pode compreender a vida política venezuelana dos anos da democracia que se inicia em 1958, sem compreender o papel desenvolvido pelo recurso petrolífero, e não se pode compreender a vida econômica do país sem entender o papel protagonista do Estado. (Villa, 2000, p. 136)

De país rico e emergente, representando a quarta maior riqueza mundial, o país se despreocupou com a industrialização, sem planejamento estratégico de desenvolvimento, passou a viver dos *royalties* do petróleo. Os rendimentos do petróleo fizeram com que a moeda venezuelana, o bolívar, se mantivesse no patamar do dólar. A estabilidade política e a capacidade de redistribuição da renda se sustentaram durante governos populistas ou democráticos.

Segundo Villa (2000), com a estabilidade política e econômica, os políticos construíram um pacto de governabilidade, conhecido

como pacto das elites ou Punto Fijo⁴, cuja prioridade centrava-se na estabilidade às instituições democráticas e à modernização política e econômica do país. Esse pacto começou a ruir na década de 1980, pela queda internacional dos preços do petróleo e pela dívida interna acumulada. A falta de visão das elites levou o país a uma grave crise política e econômica, e num reflexo da nostalgia vivida pela Venezuela, de 1974 a 1979, com Carlos Andrés Pérez, um político populista, que em 1989 voltou ao poder. Diferentemente dos tempos áureos, a economia venezuelana já dava sinais de colapso, e as tentativas de equilibrar as contas do governo, utilizando-se de medidas impopulares, como elevar os preços da gasolina, desencadearam uma revolta popular nas ruas de Caracas, em meados de 1989.

Neste íterim, em 2002, Hugo Chávez, militar, político populista (de combate aos interesses dos Estados Unidos e das estruturas oligárquicas venezuelanas), tentou assumir o poder por meio de um golpe de estado, porém não obteve sucesso. Entretanto, a América Latina, nos anos de 1990, vivenciava um fenômeno designado como Onda Rosa, caracterizado pela ascensão de partidos e de movimentos políticos de esquerda ao poder pelas vias eleitorais, e, foi, assim, que Hugo Chávez se tornou presidente em 1998. Seu governo se beneficiou do aumento das exportações de petróleo para a China e a Índia

4 Punto Fijo representou um acordo político firmado em 1958 entre os três principais partidos políticos da Venezuela à época: a Ação Democrática (AD), de ideologia social-democrata e posicionado à centro-esquerda, o Comitê de Organização Política Eleitoral Independente (COPEI), de ideologia democrata cristã e posicionado à centro-direita, e a União Republicana Democrática (URD), de ideologia social-liberal e posicionado ao centro do espectro político. O pacto permitiu à Venezuela trinta anos de estabilidade política, durante os quais a Ação Democrática e a Copei foram efetivamente os únicos partidos a governar o país, alternando-se no poder.

a partir dos anos 2000. Elaborou uma nova Constituição, aprovada em 1999, e estabeleceu as bases para a construção da nova república, proclamando a Venezuela como uma república bolivariana. Chávez implementou importantes programas sociais na área da Saúde e da Educação, sendo reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2005, além de realizar a reforma agrária no país.

Contudo, a passagem de Hugo Chávez pelo poder foi um tanto conturbada gerando uma tentativa de golpe em 2002, quando milhares de pessoas, influenciadas pelos meios de comunicação, setores do exército e do empresariado, foram às ruas, por outro lado, milhares de apoiadores do presidente também foram, o que ocasionou um conflito em frente ao Palácio do Governo, em Miraflores. Respalhada pelos Estados Unidos, a moeda venezuelana, o bolívar, começou a perder valor e o país entrou em crise: as constantes quedas no preço do barril de petróleo e a diminuição da produção aceleraram o processo, agravado também pela crise imobiliária nos Estados Unidos, em 2008. Mesmo diante deste cenário, em 2012, Chávez se reelegeu para seu terceiro mandato, porém, com problemas de saúde, não pôde assumir a presidência e, em 2013, Chávez foi a óbito. Novas eleições foram convocadas e o vice-presidente, Nicolás Maduro, venceu as eleições.

O governo de Nicolás Maduro é marcado por agressivos períodos de desabastecimento econômico e mobilizações populares. Enquanto Chávez foi um governo preocupado em incluir a população, marginalizada e excluída na área de distribuição de renda petrolífera. Maduro se afasta desses atributos e segue por vias autoritárias. Este governo enfrenta uma forte oposição nas ruas e, desde 2014, com a queda dos preços internacionais do petróleo, encara alta inflação, com aprofundamento da crise econômica, com desabastecimento de

alimentos e medicamentos, extrema polarização, baixos índices socioeconômicos e acirramento de manifestações e da violência institucionalizada, fazendo com que a população venezuelana migre para outros países, dentre estes, o Brasil.

Aqui, cabe uma breve reflexão: a quem interessa a saída em massa do povo venezuelano do seu território? Tendo em vista que, há mais de oito anos, o país tem sido alvo de bloqueio econômico pelos Estados Unidos por meio de leis e decretos, resta evidente que a intencionalidade estadunidense reside na interferência do regime político do país, dadas as tentativas de golpe protagonizadas pelos opositores venezuelanos de Nicolás Maduro, Estados Unidos e aliados.

O embargo dos Estados Unidos à Venezuela iniciou em 2014, desde então, as sanções passaram a ser aplicadas também por outros países da comunidade internacional, impedindo que o país realize transações com a moeda estadunidense, o dólar. Além das retenções bancárias, faz parte do embargo a não comercialização de outros países com a república bolivariana.

Segundo a jornalista Michele de Mello (2020, on-line), da Revista Brasil de Fato⁵, “[...] 80% do consumo interno na Venezuela é suprido por produtos importados, com as restrições econômicas, este fator se transforma em desabastecimento nacional”. O petróleo, principal matéria-prima da economia venezuelana, sofre o embargo diretamente, pois tem dificuldade de compra de peças para manutenção

5 Brasil de Fato é um *site* de notícias e uma agência de rádio brasileira, que também possui jornais regionais no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, em São Paulo, em Pernambuco e no Paraná. Possui uma rede nacional e internacional de jornalistas, colaboradores, articulistas e intelectuais de esquerda.

da infraestrutura. Ainda, conforme a jornalista, um relatório intitulado “A Verdade da Venezuela” foi entregue pelo governo venezuelano à Organização das Nações Unidas (ONU) buscando ajuda na questão do embargo dos Estados Unidos.

Há uma configuração internacional organizada na tentativa de derrubar governos de esquerda que se contrapõem às políticas neoliberais, a exemplo do *impeachment* da presidenta Dilma, no Brasil. A Venezuela, em especial, sendo um dos países que mais resiste aos ataques, no último quinquênio, as medidas se radicalizaram. Para o Secretário Geral do Comitê de Solidariedade da Venezuela, Gabriel Aguirre, a tarefa central para combater as ações hostis no campo econômico e social é a unidade do campo progressista a nível mundial. “Essas ameaças não vão desaparecer enquanto não logremos acabar com o imperialismo” (Mello, 2020, on-line).

Em visita recente do presidente da Venezuela ao Brasil, o presidente brasileiro defendeu a reaproximação entre os dois países e criticou o que chamou de “narrativa” contra a nação vizinha. Lula afirmou: “eu sempre acho que um bloqueio é pior do que uma guerra. Porque uma guerra mata soldados, mas um bloqueio mata crianças, mata pessoas que não tem nada a ver com que está em jogo” (Estanislau, 2023a, on-line).

O pesquisador Luis Javier Ruiz, cientista político venezuelano da Universidade de Los Andes (ULA), destaca que,

Visões negativas e simplificadoras sobre a situação do país são veiculadas não somente por porta-vozes dos Estados Unidos e das direitas latino-americanas e europeias. Foram também alguns meios de comunicação, o cinema, as séries de televisão e inclusive a música, alguns artistas contribuíram para a legiti-

mação de uma versão negativa e nociva sobre a Venezuela. [...] a onda de ataques contra a Venezuela atravessa os mandatos de Chávez e Maduro e podem ser explicadas não somente de um ponto de vista dos valores democráticos, mas também pelas alianças que eles tentaram construir com Irã, Rússia ou China. (Estanislau, 2023b, on-line)

Neste contexto de diversas perspectivas, o Brasil, nação fronteira, enfrenta o desafio da migração venezuelana, que é reconhecida como uma crise humanitária. Isso demanda dos brasileiros a compreensão das expulsões decorrentes das políticas neoliberais.

Além da instabilidade política e social, a crise econômica tem gerado desafios para o sistema educacional venezuelano. Apesar desses desafios, é importante reconhecer que a educação continua como prioridade e há esforços contínuos por parte de professores, pais e autoridades educacionais para garantir o acesso a uma educação de qualidade, mesmo diante das dificuldades, tema do texto seguinte.

A educação escolar na Venezuela

Este texto visa explorar o sistema educacional da Venezuela, abordando sua formação e trajetória de desenvolvimento ao longo do tempo, assim, conhecê-lo, abordando historicamente sua construção e sua evolução temporal até o presente vai além de apenas identificar a situação de ensino no país vizinho, uma vez que o conhecimento prévio das condições de ensino anteriores à chegada dos migrantes e eventuais reflexos dessas condições, no que tange à adaptação escolar no local de destino, tornam-se elementos fundamentais para se pensar possibilidades no processo ensino e aprendizagem brasileiro.

Como nos demais países da América Latina, antes da emancipação política da Venezuela, especialmente durante os períodos coloniais e pós-coloniais (1500 a 1889), a educação era ministrada pela Igreja Católica, cujo papel foi significativo. Contudo, tal educação destinava-se principalmente às elites. Somente após a independência do país, em 1811, a educação passou a ser organizada pelo Estado.

A intencionalidade de ter uma América próspera passava pela revolução na educação, para o que, a Venezuela insistiu, governo após governo, na redução de desigualdades por meio da massificação da educação (Bastos, 2011). Várias foram as tentativas de se utilizar o Método Lancasteriano⁶, com base no ensino dos estudantes por eles mesmos, divididos em diferentes grupos com nível de conhecimento semelhante. Entretanto, o país viu seu projeto ser inviabilizado por problemas como: falta de espaços para atendimento de estudantes, turmas muito numerosas, idioma e falta de materiais.

A universalização da educação sempre foi perseguida pelos governos da República Bolivariana, conforme se pode observar na Tabela 1, mediante dados estatísticos do período de 1950 a 2015, no que diz respeito às taxas de analfabetismo entre o Brasil e a Venezuela.

6 O Método Lancaster, criado por Joseph Lancaster, constituído por um conjunto de conhecimento e de técnicas pedagógicas, objetivava ensinar um maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade. Amparado pelo ensino oral da repetição e memorização, acreditava que esta dinâmica inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Nesta metodologia se esperava que os alunos tivessem disciplinarização mental e física (Pereira, 2024). PEREIRA, Lucila Conceição. Método Lancaster. **InfoEscola**, 2024. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/metodo-lancaster/>. Acesso em: 29 maio 2024.

Tabela 1 – Taxas de analfabetismo na América Latina (1950-2005) expressas em %

País	1950	1960	1970	1980	1990	1995	2000	2005	2010	2015
Brasil	51	39,4	31,6	24,0	18	15,3	13,1	11,1	9,6	8,2
Venezuela	-	-	23,7	16,1	11,1	9,1	7,5	6,0	4,8	3,9

Fonte: Adaptado de Nassif, Rama e Tedesco (1984, p. 26).

É importante destacar que a educação venezuelana vem se evidenciando, ao longo do tempo, com diferentes programas que perseguiram a erradicação do analfabetismo. A considerável redução da taxa do analfabetismo e o aumento da escolaridade mostram os avanços ocorridos no acesso à educação na Venezuela, na segunda metade do século XX, quando comparadas às taxas educacionais brasileiras.

Entretanto, na atualidade, as estatísticas oficiais da educação, na Venezuela, são imprecisas, ante a falta de transparência de dados do governo Nicolás Maduro. Há notícias sobre o fechamento de cerca de metade das instituições de ensino por ausência de recursos para a sua manutenção, como lanche, material didático, pagamento dos salários dos professores, entre outros.

Na seção a seguir, apresentamos as vivências dos migrantes na escola, *locus* da pesquisa.

Contextos sociopolíticos e históricos dos estudantes venezuelanos

Os contextos sociopolíticos e históricos produzem e aumentam a desigualdade social, mas, também, ampliam os conhecimentos sobre aspirações, valores, sentimentos e costumes dos povos. Parafraseando

Oliveira (2019), o conhecimento é ampliado quando consideramos que, se os possíveis conflitos vivenciados na escola variam a depender da origem dos estudantes, o que demanda compreender os contextos social, cultural, racial e histórico dos pesquisados, é de responsabilidade da escola trabalhar conteúdos e ações que dizem respeito a culturas, idiomas e hábitos de estudantes brasileiros e migrantes, de forma coletiva e com respeito à diversidade e às diferenças.

As metáforas são analogias e representações que nos dizem muito se fizermos as conexões com os significados. A metáfora da casa de Gaston Bachelard, descrita por Veiga-Neto (2012), permite nossa ida aos porões do conhecimento para embasar nossas vivências e práticas diárias, podendo, assim, fazê-la ter sentido. As idas aos porões nos mostram que o mundo social tem história e é mais complexo do que nossas posições frente ao mundo. Sobre isso, Bachelard (2003, p. 26) afirma que “Antes de sermos jogados no mundo, somos acolhidos no interior da casa, esse *locus* que é ‘o primeiro mundo do ser humano’ e que, por isso mesmo, transforma-se numa das maiores forças de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem”.

A casa é percebida como acolhimento **alfa e ômega**⁷. Sem ela seríamos seres sem história, considerando que no porão estão nossas raízes e no sótão, nossa imaginação. É no porão que está a base da casa, ou seja, a família: nesta possibilitamos nossa construção como seres em sua completude *omnilateral*. Conforme Kuhn e Deon (2022, p. 7), “a família é a primeira referência na qual e com a qual aprende-

7 Princípio e fim.

mos crenças, limites, valores e regras indispensáveis para o convívio com outros semelhantes”. É, pois, nela que se vive a busca de melhores condições de sobrevivência.

O espaço da escola – continuidade complementar da casa – é o ambiente propício para se promover discussões e reflexões sobre temas relevantes, como diversidade cultural, diferenças, bilinguismo, gênero, conhecimento religioso, direitos e deveres, entre outras temáticas que auxiliem na produção do conhecimento e no sentir-se pessoa do mundo e no mundo, com respeito e com dignidade humana. As discussões contribuem para que os estudantes desenvolvam senso crítico, aprimorem sua capacidade de argumentação e aprendam a lidar com a diversidade de pontos de vista presentes na sociedade. De acordo com Kuhn e Deon (2022, p. 7),

[...] a socialização nos grupos distintos de iguais, onde diferentes sujeitos se encontram para conviver e aprender torna a sala de aula em um espaço privilegiado para aprender os princípios éticos e morais da vida em comum. Assim, as relações de respeito, de justiça, de compromisso, de responsabilidade, de manifestação da diferença, de fala, de escuta, de liberdade, de democracia educam para vida em sociedade.

A interação entre indivíduos com diferentes origens, experiências, perspectivas e valores é fundamental para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes. Ao conviverem com colegas que possuem visões de mundo distintas, eles têm a oportunidade de vivenciar e praticar valores como o respeito, a justiça, o compromisso, a responsabilidade, a manifestação da diferença, a fala, a escuta, a liberdade e a democracia. Tais valores são essenciais para a formação humana *omnilateral* e uma sociedade mais inclusiva, tolerante e democrática.

Percebemos nos encontros com os migrantes que os valores familiares são importantes, uma vez que honestidade, responsabilidade, solidariedade, respeito às diferenças, perseverança são valores éticos que demonstraram, pois, nossos acordos foram reconhecidos e respeitados nos diálogos. Surpreendeu-nos a sinceridade com que mostraram suas limitações e fraquezas, enfatizando que o preconceito e a xenofobia⁸ devem ser eliminados, dando espaços para a *xenodochia*⁹. Nesse contexto, a *xenodochia* é um sentimento que envolve a generosidade, a alteridade, a empatia e o respeito ao próximo: é acolher todas as pessoas.

Os estudantes migrantes demonstraram que são persistentes em seus pontos de vista, posicionaram-se sobre temas diversos, dentre estes, o que é valor familiar construído com o exemplo da família. Nos encontros que realizamos com os participantes da pesquisa, percebemos o quão importante são os laços construídos pela família dos migrantes em relação à moradia e ao trabalho, pois ao dialogar com os estudantes sobre a habitação da família na Venezuela, oito deles afirmaram residir em bairros de diferentes cidades e um no interior. Chamou nossa atenção sobre o fato de todos os participantes possuírem residência própria. Para se deslocarem ao Brasil, nem todas as famílias venderam suas casas ou propriedades, pois demonstraram esperança de um dia retornar. Outros afirmaram que os pais comercializaram a propriedade com objetivo de “**juntar dinheiro**” para chegar ao Brasil. No Brasil, foram recebidos em Pacaraima (RR),

8 Temor ou antipatia por pessoas estranhas ao meio daquele que as ajuíza, ou pelo que é incomum ou vem de fora do país.

9 Conceito que se refere à prática da hospitalidade e ao valor atribuído a ela.

posteriormente, em Boa Vista, até a interiorização, período em que buscaram legitimar sua permanência como refugiados no país.

Quando indagados no que as famílias (pai e mãe) trabalhavam no país de origem, tivemos respostas surpreendentes quando comparadas com os trabalhadores brasileiros, pois são profissões que despontam com um salário razoável, por exemplo: engenheiro civil, militar, enfermeiro, servidor público, entre outros. Tal fator desmitifica a ideia de que somente os desprovidos de renda estão no Brasil. Identificamos que, na Venezuela, eram, também, trabalhadores de empresas como Nestlé, Coca-Cola, bem como trabalhadores da construção civil, motoristas, técnicos em eletrônica, seguranças do trabalho, vendedores e entre outros. Apenas uma estudante identificou seus pais como camponeses, produtores de feijão, melão e melancia. Nos diálogos, identificamos forte ideologia político-partidária, o que nos possibilita pensar os vários motivos dessas migrações.

Apesar de as estatísticas oficiais serem imprecisas, ante a falta de transparência de dados por parte do Governo, o que se sabe é que a crise econômica, política e social na Venezuela impactou o sistema educacional com falta de recursos para a manutenção das escolas, como lanches, materiais didáticos e pagamento de salários para os professores. Num contexto geral, antes da crise que afetou o país, a educação era considerada uma ferramenta importante para o desenvolvimento pessoal e profissional na Venezuela, e muitas famílias buscavam a escola como um meio para garantir um futuro melhor para seus filhos.

A ausência de dados precisos nos leva a compartilhar o que sabemos sobre a relação de estudantes venezuelanos com a escola por meio dos depoimentos dos próprios estudantes na roda de conver-

sa. Quando perguntamos sobre a escolaridade na Venezuela, se eram bons estudantes, todos afirmaram que sim, que tinham boas notas e bom “comportamento”, porém, afirmaram que, nos últimos tempos, tinham “poucos dias com aulas”, muitas vezes, não tinham professores e o material era precário. Perguntamos também sobre o lanche oferecido nas escolas e responderam que, quando tinham lanche, era uma massa tipo tapioca, mais seca e crocante. Perguntamos, ainda, se gostam do lanche da escola pesquisada, afirmaram que sim, que gostam muito quando ficam do turno da manhã para o turno da tarde, ou seja, o almoço, mas, que não gostam de polenta e vinagre na salada. Sobre isso, um deles complementou dizendo que alguns colegas trazem açúcar para comer com feijão quando servido na semana, conforme cardápio. Já, na parte final da roda de conversa, questionamos se faziam alguma atividade cultural na Venezuela e se continuam praticando no Brasil. Uma estudante respondeu que participava de *ballet*, dois estudantes, de aulas de música e dança e quatro jogavam futebol. No Brasil, dos nove estudantes participantes na roda de conversa, apenas quatro jogam futebol de campo ou salão.

Evidencia-se que a crise econômica e as dificuldades enfrentadas pelas famílias migrantes podem ter levado a taxas de evasão escolar, pois os próprios estudantes destacaram que ficaram fora da escola durante o período da pandemia da COVID-19. Há de se considerar que a experiência de cada estudante na escola é única e pode ser influenciada por vários fatores, como a infraestrutura, a qualidade dos professores, o ambiente escolar, as relações sociais e políticas.

Nesse contexto, partindo do princípio de que a escola prepara crianças e adolescentes para a vida em sociedade, e considerando que é nela que se aprendem as normas e convenções sociais, sua função

ultrapassa a simples construção do conhecimento teórico das disciplinas curriculares. A escola abarca a formação de cidadãos capazes de promover transformações positivas no meio social em benefício da coletividade.

Algumas considerações

À medida em que concluímos nossa discussão sobre as características socioeconômicas, culturais e ambientais dos estudantes venezuelanos, torna-se importante refletirmos sobre o papel dos educadores para a promoção e inclusão destes, estimulando o comprometimento continuamente na superação dos desafios, pois, o processo de degradação da economia venezuelana atingiu seus habitantes, considerando que, de acordo com as materialidades percebidas, todas essas pessoas, sem exceção, desfrutavam de uma vida estável em seu país antes da crise econômica, com familiares em postos estáveis de trabalho, casa própria e participação em diferentes atividades culturais. Atualmente, em nosso país, muitos estão em postos de trabalho ou serviços que não exigem qualificação, restando-lhes, muitas vezes, o trabalho recusado pelos brasileiros, ou seja, em nosso ponto de vista, tendo sua força de trabalho em muitos casos, explorada.

Ao dialogar com os estudantes, percebemos um certo anseio em querer falar, contar como viviam na Venezuela, o que faziam seus familiares, e, também, sobre a difícil decisão de sair do país. Observamos a tristeza e a melancolia estampadas nos seus rostos, quando falavam das coisas que deixaram para trás e da saudade que sentiam. Identificamos, também, um **gostar** da escola, fazer parte dela. Por outro lado, demonstraram sentimentos, tristeza por sofrer preconceitos,

o que dificulta a sensação de pertencer àquele espaço. Nos relatos de suas histórias de vida, a saudade da terra natal é parte integrante de suas falas, assim como na metáfora da casa de Bachelard, ao migrante deve-se oferecer segurança para que possa estabelecer um novo sentido de lar, em que consiga se sentir acolhido e integrado à nova sociedade.

Referências

ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados). Brasil reconhece mais 7,7 mil venezuelanos como refugiados. **ACNUR Brasil**, 28 ago. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/08/28/brasil-reconhece-mais-77-mil-venezuelanos-como-refugiados/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados). Em 2023, ACNUR respondeu ao maior número de emergências humanitárias da última década. **ACNUR Brasil**, 19 jan. 2024. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2024/01/19/em-2023-acnur-respondeu-ao-maior-numero-de-emergencias-humanitarias-da-ultima-decada/>. Acesso em: 29 abr. 2024.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 288 p.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Independências e Educação na América Latina: As Experiências Lancasterianas no Século XIX. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 137-150, jun. 2011.

BRASIL. **Lei n ° 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a nova Lei de Migração.

Planalto. Brasília, DF, 25 maio de 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em: 11 jul. 2023.

ESTANISLAU, Lucas. Com Maduro, Lula critica sanções dos EUA contra Venezuela e defende expansão do Brics. **Brasil de Fato**, 29 maio 2023a. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/05/29/com-maduro-lula-critica-sancoes-dos-eua-contra-venezuela-e-defende-expansao-do-brics>. Acesso em: 11 jul. 2023.

ESTANISLAU, Lucas. Lula acerta ao falar em “narrativa” contra a Venezuela, diz pesquisador venezuelano. **Brasil de Fato**, 31 maio 2023b. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/05/31/lula-acerta-ao-falar-em-narrativa-contra-a-venezuela-diz-pesquisador-venezuelano>. Acesso em: 11 jul. 2023.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 366 p.

HUMAN RIGHTS WATCH, 2024. **Relatório Mundial – Venezuela: Crise de refugiados**. <https://www.hrw.org/pt/world-report/2024/country-chapters/venezuela>. Acesso em 20 de junho de 2024.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **São Lourenço do Oeste**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/sao-lourenco-do-oeste/panorama>. Acesso em: 29 maio. 2024.

KUHN, Martin; DEON, Alana Rigo. A dimensão formativa da norma/regra na sala de aula. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 1, n. 26, 2022.

MARINGONI, Gilberto. **A Revolução Venezuelana**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2008.

MELLO, Michele de. Em seis anos de bloqueio, Venezuela foi alvo de 150 sanções e 11 tentativas de golpe. **Brasil de Fato**, 8 out. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/08/em-seis-anos-de-bloqueio-venezuela-foi-alvo-de-150-sancoes-e-11-tentativas-de-golpe>. Acesso em: 11 jul. 2023.

NASSIF, Ricardo; TEDESCO Juan Carlos; RAMA Germán. **Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas de América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: Kapeluz, UNESCO/CEPAL/ PNUD, 1984. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/issue/download/53/vol.%2049>. Acesso em: 28 abr. 2024.

NOVO, Benigno Núñez. Conhecendo a Venezuela. Brasil Escola, 2024. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/conhecendo-a-venezuela.htm>. Acesso em: 29 abr. 2024.

OLIVEIRA, Leila Maria. **Imigrantes, xenofobia e racismo: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo**. 2019. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22442/2/Leila%20Maria%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SÃO LOURENÇO DO OESTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Assistência Social. **Dados população**. 2024. Disponível em: <http://www.saolourenco.sc.gov.br/municipio/2>. Acesso em: 10 abr. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 17, p. 267-282, 2012.

VILLA, Rafael Duarte. Venezuela: O projeto de refundação da República. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 49, p. 135-159, 2000.

Tecendo novos mundos: a literatura na construção de uma educação emancipatória

Letícia de Arruda Correa¹

Elizangela Felipi¹

Diego Orgel Dal Bosco Almeida¹

Márcia Luíza Pit Dal Magro¹

“Lê-se para sentir-se ler, para sentir-se lendo, para sentir-se vivo lendo. Lê-se para tocar, por um instante e como uma surpresa, o centro vivo da vida ou sua exterioridade impossível.”
(Jorge Larrosa)

Tecendo diálogos: teoria crítica, psicanálise e literatura de testemunho

Contar histórias é, antes de mais nada, preservar memórias. Mas, como afirma Benjamin (1996), a lembrança produzida pela memória também implica em escolhas (conscientes e/ou inconscientes) do que lembrar e do que esquecer. Lembrar e/ou esquecer indicam questões associadas ao funcionamento da memória individual. Esquecemos porque lembramos. Quando se trata da memória social, torna-se necessário interpretar criticamente o que é, deliberadamente ou não, lem-

1 Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó.

brado ou esquecido. Aspecto fundamental para o desenvolvimento das sociedades, para a não repetição de atos de barbárie, de modo a resistir a um sistema repressor ou que reduz as liberdades. Interpretar criticamente as memórias, por que também não dizer, para se construir um projeto de educação humanizado, político e cultural.

A Teoria Crítica, nascida a partir da Escola de Frankfurt, se debruçou sobre temáticas filosóficas e, ainda, sobre áreas interdisciplinares, relacionadas à cultura, ao social, à estética, à política e à psicologia, de forma interdisciplinar. Os principais teóricos de sua primeira geração, foram Horkheimer, Adorno, Benjamin e Marcuse. Todos eles mobilizados por questões que marcaram o século XX, dentre elas “[...] o nazismo, o enfraquecimento de ideais socialistas que permitiam pensar uma alternativa ao capitalismo, a ameaça atômica, a miséria dos países periféricos [...]”, teceram diálogos com a psicanálise e a arte, a partir de um viés crítico, para pensar as subjetividades e a cultura na qual estavam inseridos (Freitas, 2013, p. 3).

Theodor W. Adorno, como um dos principais filósofos do século XX, dedicou sua obra à confrontação da filosofia com outros campos como o da “[...] Teoria Social, a Crítica Literária, a Estética Musical e a Psicologia” (Almeida *et al.*, 2015, p. 7). Dentro da Psicologia, por exemplo, seus escritos foram direcionados, especialmente, à Psicologia Social e à Psicanálise, com as quais produziu aproximações e distanciamentos. Dentre suas principais postulações está a discussão do papel da educação como agente emancipador frente à barbárie. Para ele, a condição para uma sociedade se tornar, de fato, democrática, está na emancipação dos sujeitos. Seguindo suas contribuições, o fundamento sob o qual deve estar toda a prática da educação é de que “Auschwitz não se repita” (1965/2008, p. 117).

Walter Benjamin, cujas contribuições foram fundamentais à Teoria Crítica, destinou sua obra, dentre outras temáticas, à questão social, à política, à arte e à tecnologia. Benjamin trouxe a noção de experiência como conceito central em sua teoria. A expressão da experiência seria a narrativa. Benjamin afirmava que a arte de contar uma história é um evento infinito, ilimitado, pois serve como uma chave para tudo o que ocorreu antes e depois dele, enquanto o evento vivido está contido dentro da esfera do acontecimento. Assim, a narrativa não seria apenas uma recordação finalizada de algo, mas uma reconstrução contínua, à medida em que é contada a cada vez, mais uma e outra vez (Benjamin, 1987). Ao mobilizar o conceito de narrativa que foi proposto por Benjamin (1987), Dal Magro e Almeida (2023, p. 18) afirmam que as narrativas, como um conjunto sensível e subjetivo de “palavras combinadas, nos dizem sobre o que há ou houve e também nos falam sobre aquele(a) que diz”, sendo a palavra vista como um “refúgio de dor e coragem” quando o sofrimento é tão atroz quanto indizível.

A escolha pelo diálogo com textos desses autores no trabalho ora apresentado, também se dá devido a aproximação que ambos constroem com a literatura de testemunho, para o que a psicanálise ferencziana e seu conceito de trauma também trazem importantes contribuições, com buscaremos demonstrar nas próximas páginas.

A literatura de testemunho emerge no século XX e, segundo Haiski (2021) diz respeito àquele que sobreviveu a um evento e está em condições de testemunhá-lo. Essa forma de expressão literária está comumente ligada a períodos históricos ou situações caracterizadas por violências e autoritarismos, sendo as narrativas que emergem desses contextos uma resposta dos sobreviventes a tais experiências. Assim, “[...] o testemunho nunca será uma criação totalmente nova,

exclusiva, pois ele estará impregnado de outras vozes que não tiveram a oportunidade de serem manifestas” (Haiski, 2021, p. 22).

De acordo com Laub (1992), contar as histórias das violências vividas seria uma estratégia de sobrevivência à realidade traumática. “Como se verifica, a narrativa de testemunho é uma filha da própria história, fruto de um século marcado por grandes catástrofes, o que leva a pensar sobre a proximidade ou os limites entre a história e a ficção” (Haiski, 2021, p. 24). Dessa forma, o presente capítulo visa discutir possíveis contribuições da literatura de testemunho para uma educação emancipadora.

Auschwitz, Gaza e Maré: a educação defronte à guerra

“A polícia mata muitos, e mais ainda mata a economia. Na cidade violenta soam tiros e também tambores: atabaques, ansiosos de consolo e de vingança, chamam deuses africanos. Cristo sozinho não basta.”

(Eduardo Galeano, em *O livro dos abraços*)

Adorno abre o texto “Educação Após Auschwitz”, com a máxima: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Adiante, ele corrobora: “Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (Adorno, 1965/2008, p. 117). Se no cenário da primeira vez em que Adorno traz a público esse escrito, em uma palestra na rádio de Hessen, em 18 de abril de 1965, está latente a preocupação com a repetição da inominável ocorrência de Auschwitz, na contempo-

raneidade a emergência de movimentos neofacistas de extrema direita, faz com que a reafirmação desses pressupostos seja, ainda, necessária.

Transferindo a argumentação para o cenário atual, se pode citar o conflito – guerra – que se estende entre Israel e a Palestina e os ataques diários na faixa de Gaza, não sendo poupados nem mesmo hospitais, ou grupos de pessoas famintas a espera de comida, num embate que, mais uma vez, desumaniza o outro e mata centena de milhares na busca cega por poder, ancorada em preceitos religiosos. Aliás, não é preciso ir tão longe, no contexto brasileiro, favelas do Rio de Janeiro, como o Complexo da Maré, sofrem com a violência do Estado diariamente.

A experiência da fome, a invasão e a destituição de territórios, a privação ao acesso de bens culturais, a violência de Estado, são algumas das semelhanças possíveis do que acontece aqui e lá. Sobre esse aspecto, Adorno (1965/2008, p. 136), destaca que: “[...] na medida em que colocamos o direito do Estado acima do de seus integrantes, o terror já passa a ser potencialmente presente”.

Um outro retrato dessa realidade no Brasil e, talvez, uma das principais denúncias sobre o cenário das comunidades pobres em grandes centros urbanos, é o da extinta Favela do Canindé, exposto pela literatura de testemunho de Carolina Maria de Jesus, em sua obra Quarto de Despejo. Nesse livro, a autora, mulher negra, catadora de material reciclável e mãe de três filhos, evidencia a realidade dura na comunidade, expondo a violência, a luta contra a fome e pela sobrevivência enfrentadas cotidianamente. Sobretudo quando se considera um cenário no qual os corpos pretos e pobres são colocados, mais uma vez, em condição abjeta.

Em um excerto do Diário de Carolina, com data de 27 de maio de 1955, a autora relata “[...] a tontura da fome é pior que a do álcool.

A tontura do álcool nos impele a cantar. Mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível ter só ar dentro do estômago” (Jesus, 2020, p. 47). Em outro trecho, ela escreve, “[...] não havia papel nas ruas. Passei no frigorífico. Havia muitas linguças no lixo. Separei as que não estavam estragadas. [...] Eu não quero enfraquecer e não posso comprar. E tenho um apetite de Leão. Então recorro ao lixo (Jesus, 2020, p. 88).

Em outro livro caracterizado como literatura de testemunho “É isto um homem?” Primo Levi, um sobrevivente de Auschwitz, apresenta relatos da vida nos campos de concentração, desde o momento em que entram no trem que leva a Auschwitz até o momento que são, finalmente, resgatados. Dos 650 judeus que foram para Auschwitz junto com ele, sobreviveram apenas três. Na abertura do livro, o autor destaca que não há o intuito de, com a obra, realizar uma nova denúncia sobre os horrores de Auschwitz, mas que a escrita surge da urgência de contar.

Em um trecho do livro, ele ressalta:

Num instante, por intuição quase profética, a realidade nos foi revelada: chegamos ao fundo. Mais para baixo não é possível. Condição humana mais miserável não existe, não dá para imaginar. Nada é mais nosso: tiraram-nos as roupas, os sapatos, até os cabelos; se falarmos, não nos escutarão – e, se nos escutarem, não nos compreenderão. Roubarão também o nosso nome, e, se quisermos mantê-lo, deveremos encontrar dentro de nós a força para tanto, para que, além do nome, sobre alguma coisa de nós, do que éramos (Levi, 1988, p. 32).

Ao narrar sobre seus algozes, Levi destaca que, da mesma forma, não estavam ali por vontade própria, realizavam um trabalho para o qual foram designados, não sendo, portanto, passíveis de ódio.

Adorno, em suas ponderações sobre a Guerra, aponta que há uma diferença entre os ideólogos, os assassinos de gabinete e aqueles que realizam o que fora determinado, alheios à sua vontade. Aqueles que “[...] agem em contradição com seus próprios interesses imediatos, são assassinos de si mesmos na medida em que assassinam os outros” (Levi, 1988; Adorno, 1965/2008, p. 136).

Em *O mal-estar na civilização*, Freud (1930/2010), irá dentre outros aspectos, discorrer acerca das pulsões mais primitivas dos seres humanos, dentre as quais há uma parte voltada para a preservação do eu e para a obtenção de prazer e, não obstante, outra na qual reside a agressividade e as pulsões destrutivas. Como se sabe, a meta de toda a pulsão é ser satisfeita. É a partir daí, então, que se desenha a importância do processo civilizatório. É, dessa maneira, através de seus ideais e da cultura, que o indivíduo encontra outros caminhos para a satisfação das pulsões. Quando uma guerra, como as aqui citadas, acontece, nos deparamos com profundas mazelas no processo civilizatório do homem e no destino de suas pulsões.

Se é no seio das relações sociais que há a inserção do sujeito no campo da linguagem, da educação, da política e da cultura, não são todos os meios sociais que possibilitam que haja, concretamente, uma inserção no que Adorno chamou de educação para o esclarecimento, o que, segundo ele, seria uma das possíveis ferramentas para que atos bárbaros não tornem a se repetir. Assim, utilizando-se da expressão kantiana de autonomia, Adorno a designa como uma forma efetiva para, afinal, resistir aos preceitos de Auschwitz. Seria, portanto, através da reflexão e da autodeterminação que os sujeitos poderiam optar pela não-participação na barbárie (Adorno, 1965/2008).

Contudo, longe dos ideais em que se assentam as teorias que defendem a educação crítica, que procura promover a reflexão dos sujeitos, há uma barreira que é, de certo modo, intransponível: a educação que dispomos com os currículos que temos. Em Educação e emancipação, novamente em um diálogo com Kant e seu conceito de autonomia, Adorno busca salientar que os mecanismos de controle da ciência e a falta de liberdade à qual a educação está subjugada por si só tornam a emancipação dos sujeitos não realizável. Nesse sentido, conforme salienta Siqueira (2013, p. 39), embora se possa compreender também a literatura em seu caráter educativo e formador, ela não pode ser – ou não deveria ser – institucionalizada e transformada em matéria disciplinar ou ter seu uso reduzido a partir de mero “[...] pré-texto para o ensino de qualquer disciplina”. Ao falar da literatura pedagógica propriamente dita, Adorno descreve que:

[...] encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia” (Adorno, 1965/2008, p. 171).

A literatura, como fazer artístico, estético e educativo não corrobora com esse método que foi descrito por Adorno. Se visto a partir de seu papel estético, o texto literário se distingue das linguagens triviais, antes, é singular e produz estranhamento. Sendo visto como arte, além de seu viés formativo e cultural, nos exhibe o belo, a liberdade, a sensibilidade, proporcionando o acesso ao estado literário. E, em última análise, em sua forma educativa, ela, a literatura, opera de modo a produzir a emancipação, pois faz alcançar a sabedoria

não convencional, estimulando a formulação de algo novo (Siqueira, 2013).

Com isso, se pode dizer que, o fato de hoje ainda não se dispor de uma educação para a emancipação dos sujeitos ou uma educação que se poderia denominar de esclarecida, não quer dizer que isso nunca acontecerá. Antes, é um processo que está em devir. Também é assim com a escrita que, segundo Gilles Deleuze (1997, p. 11) “[...] é um caso de devir, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida”.

É fundamental que existam pessoas que se coloquem em favor daquilo que Adorno chamou de “Educação para a contradição e para a resistência” (Adorno, 1965/2008, p. 182), defendendo, nesse sentido, além do desenvolvimento e do acesso à cultura, o respeito aos direitos humanos, entendendo a literatura como um direito essencial, a democratização do ensino, a oposição a toda forma de preconceito e violência, de modo que, seja possível pensar um futuro sem os horrores da guerra. Entretanto, conforme ressalta Siqueira (2013), não é o papel da literatura impedir que novos atos de barbárie venham a ocorrer, visto que, nesse caso, o ser humano possui o direito de escolha quanto a sua conduta.

Há muito que se caminhar em direção a novos começos, seja por meio das perspectivas que se apresentam por meio das histórias, dos livros que resistem como marca daquilo que nos acontece, ou, através da psicanálise, que, por meio da palavra, inaugura uma nova forma de pensar os sujeitos, as subjetividades e a sociedade, há que se construir outras formas de ser e de estar no mundo, de modo a romper com o sistema atual e criar outras narrativas.

Sobre o que nos acontece: por uma educação baseada na experiência

Outro caminho, que fora apontado por Walter Benjamin, é o que se liga ao conceito de experiência. Daquilo que ouvimos, que toca e que nos acontece, é de onde se produz movimento e mudança. Para Benjamin “[...] é como se construíssemos nossa história não a partir de uma continuidade, e sim a partir de uma lógica criada em virtude das percepções, sensações e experiências que nos vêm à lembrança quando somos atingidos por uma ‘força estimuladora’” (Achilles; Gondar, 2016, p. 183). Nesta perspectiva,

[...] a narrativa histórica não pode ser puramente objetiva e positiva, mas deve reconhecer a dimensão da experiência, e que sem essa dimensão, a narrativa histórica seria composta por uma sequência de imagens sem sua força positiva e reflexiva, e sem menção às experiências reais e legítimas que cada indivíduo vivencia (Achilles; Gondar, 2016, p. 181).

Não é diferente na educação, e, aqui, nos deparamos novamente com o poder da palavra por meio da literatura de testemunho de Primo Levi e de Carolina Maria de Jesus, em que esta pode produzir reflexão e crítica sobre a realidade, como mostra o trecho do diário de Carolina de 29 de abril de 1955:

Hoje eu estou disposta. O que me entristece é o suicídio² do senhor Tomás. Coitado. Suicidou-se porque cansou de sofrer com

2 A edição lida adotou a linguagem da autora em sua forma original, entendendo que esta reflete a forma de expressão de um povo e sua forma de ver o mundo.

o custo da vida. Quando eu encontro algo no lixo que eu posso comer, eu como. Eu não tenho coragem de suicidar-me. E não posso morrer de fome. Eu parei de escrever o Diário porque fiquei desiludida. E por falta de tempo (Jesus, 2020, p. 138).

Em “Experiência e Pobreza” Walter Benjamin (1987) apresenta profundas reflexões acerca do empobrecimento das experiências humanas. Dentre estas, destaca os efeitos nocivos que a Primeira Guerra Mundial trouxe para a humanidade, como o silenciamento dos sujeitos, a experiência da fome, a destruição da moral e o desenvolvimento da técnica se sobrepondo ao desenvolvimento dos homens. Além disso, pontua que:

Aqui se revela, com toda clareza, que nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade (Benjamin, 1987, p. 115).

Dentre o que se perdeu em meio a barbárie da guerra e os tentáculos do sistema capitalista, está a arte de contar histórias. Benjamin destaca que histórias que costumavam ser passadas de geração em geração, de avós para netos, por meio de provérbios que, ancorados na sabedoria de décadas, ajudavam os jovens a construir seus caminhos, se perderam no tempo. Na pobreza de experiência, o que ocorre é

contrário a troca de vivências e a elaboração de sentidos. Mesmo sendo vorazes consumidores de cultura, os homens buscam, por todos os meios, expor sua falta de experiência e sua pobreza interior e exterior (Benjamin, 1987).

Ao mesmo tempo em que o sistema se organiza para que as experiências sejam cada vez mais raras, ele sufoca os sujeitos com cada vez mais informação. Mas, conforme ressalta Larrosa (2002, p. 21): “A informação não é experiência”, ela, inclusive, contribui para que nada nos aconteça. Daí, se desenham outras problemáticas que corroboram para a raridade das experiências, dentre as quais está uma elevada necessidade de opinar sobre tudo, a falta de tempo, o trabalho, o excesso de querer que, mais uma vez, faz com que nada aconteça.

Diante disso, é possível perguntar: para que serve a emancipação pensando no fenômeno educativo? Ambrosini (2012, p. 379) irá destacar que:

A pertinência desta abordagem reside na necessidade de resgatar uma concepção de educação que ultrapasse o simples ensino de competências, o saber fazer, que seja mais do que somente incluir as pessoas em uma sociedade cada vez mais desigual, através de uma educação precária que serve ao mercado de trabalho, numa palavra, é mister reconstruir o sentido de uma educação emancipatória.

Larrosa (2002) propõe pensar uma educação ancorada na dupla experiência/sentido. O início desse projeto de educação está na palavra. A palavra é poderosa. É a palavra que produz transformações, encontros e apresenta desígnios sob a maneira como os sujeitos são e estão no mundo. Talvez aqui se demonstre a principal contribuição da psicanálise na sua interlocução com o campo de estudos da educa-

ção: a primazia da palavra. Dentre os principais progressos culturais elencados por Freud, está a transformação do que, primordialmente, era o ato, em palavra (Freud, 1926/2022).

É por meio das palavras que os sujeitos são inseridos no mundo. É à palavra é dado o poder de construir e destruir, de contar histórias, gerando memórias e conexões. Seja falada ou escrita, como na literatura, as palavras demonstram sua importância como “[...] documentos históricos que permitem compreender a origem e o desenvolvimento do indivíduo” (Freitas, 2013, p. 5).

Durante séculos a literatura possibilitou, por meio de suas histórias, o conhecimento do indivíduo, de diversas realidades e mundos. Com a ascensão do saber científico, especialmente das ciências humanas, esse lugar antes ocupado pela literatura, é tomado como espaço de descoberta e produção científica, fazendo com que a literatura ficasse à margem das novas convenções. Além do mais, o enfraquecimento do acesso à cultura, contribuiu para a dificuldade de aproximação com os grandes clássicos, corroborando para a tentativa de seu apagamento. Todavia:

[...] o descrédito social da literatura como documento histórico do indivíduo não impediu o contínuo sucesso de sua tarefa: ela continua a expor a realidade e o indivíduo, usando os meios e materiais necessários para isso, de acordo também com os receptores que essas obras poderiam ter (Freitas, 2013, p. 6).

Insistir em um projeto de educação que se faz emancipadora, em suma, se trata de um processo contínuo, incompleto. Contínuo, pois são necessárias manutenções, mudanças, outras e novas reflexões. Incompleto, pois se trata de algo que está em devir e não de algo acabado. Seguindo as postulações de Adorno (2008), torna-se possí-

vel afirmar: é na tessitura do que se dá entre a reflexão e a prática, com energia e resistência, que pode criar caminhos para uma educação emancipadora, que poderá gerar uma sociedade emancipada.

Testemunha da testemunha: a escuta do inenarrável traumático

Sándor Ferenczi foi um psicanalista da primeira geração, colaborador e interlocutor de Freud. Desenvolveu um pensamento bastante crítico e inovador em psicanálise. Ao conceito do trauma se dedicou especialmente, revelando o potencial traumático das relações humanas e a importância do outro na constituição psíquica e na validação das experiências vividas. O tema do trauma sempre esteve presente nas produções e inquietações do autor, e ganhou um contorno importante a partir do terror da violência da Primeira Guerra Mundial e seus efeitos traumáticos.

Para Ferenczi (1931/2001), o traumático se dá no não reconhecimento da violência vivida, e não está circunscrito ao fato violento, ou seja, é o desmentido o operador do trauma, e este se dá no campo das relações. Afirma que mesmo choques graves podem ser superados se puderem ser reconhecidos, testemunhados e compreendidos pelo outro. “O pior é realmente a negação, a afirmação de que não aconteceu nada, de que não houve sofrimento [...] é isso, sobretudo, o que torna o traumatismo patogênico” (Ferenczi, 1931/2011, p. 91). Nesse sentido poderíamos perguntar: Pode a literatura oferecer testemunho e reconhecimento das dores sofridas por grupos humanos? Pode a literatura assumir o papel de produzir interpretações atualizadas e críticas em relação a descrição de acontecimentos sociais, como

os relatos das memórias experienciadas por Primo Levi e Carolina Maria de Jesus e seus retratos das violências sofridas?

Ferenczi, desde seus primeiros escritos psicanalíticos, discute a implicação da relação de poder existente entre o adulto (forte) e a criança (vulnerável) presente nas relações entre pais e filhos, professores e alunos, analistas e analisandos, etc. Ferenczi foi um grande crítico das relações de sujeição, de dominação, tanto na família quanto na sociedade. No seu texto *Psicanálise e Pedagogia* (Ferenczi, 1908/2011), destaca sua preocupação com a educação repressora e seus impactos na vida das crianças. Já indicava o que seria melhor elaborado nos escritos a partir de 1928, de que a relação do adulto com a criança é traumática, de que o encontro com o outro é uma catástrofe necessária para o desenvolvimento humano, e esse encontro pode ser estruturante ou invalidante.

A presença do outro como fiador das experiências vividas é fundamental à constituição psíquica do humano e definidora para que uma experiência, mesmo que traumática, seja estruturante do eu, ampliando o repertório de recursos que o sujeito é capaz de construir para lidar com o mundo. É justamente o contrário disso, a falta desse outro como fiador que torna a experiência num traumático desestruturante. A criança (sujeito vulnerável) é incapaz de dar conta sozinho, mas poderia lidar com a situação se pudesse contar com o outro, um outro que reconheça e respeite a sua vulnerabilidade e a ajuda.

Apesar de Ferenczi construir seu conceito de trauma a partir de um mito de referência de uma vivência traumática individual, em que uma criança abusada por um adulto que lhe é próximo, procura por um outro adulto de sua confiança e este não reconhece e desmente o ocorrido e o sofrimento dele resultante, esse modelo de trauma

é usado para pensar tanto os traumas individuais como os traumas coletivos, os traumas sociais. Para Gondar (2012, p. 196) o modelo freudiano de trauma “[...] não privilegia personagens, e sim relações. Relações de poder, de dependência, de desvalorização, de desrespeito; em suma, relações políticas [...]”.

Desta forma, esse modelo pode ser pensado para todo tipo de trauma, para todo tipo de catástrofes, em que o desmentido seja o operador traumático da situação (Gondar, 2012). Pode ser pensado para refletir sobre os desmentidos que sustentam a vida de alguns e expõem a de outros, como já foi e ainda é, lá e cá, em Auschwitz, Gaza, Maré, e em todo o espaço nos quais se negam as vulnerabilidades, as relações de poder, bem como as diferentes condições dos envolvidos nos conflitos. Como esclarece Arreguy e Montes (2019, p. 251) “a violência está sempre ligada a um contexto de subjugação e uso de poder de um sujeito sobre o outro”.

Resistir a esses desmentidos é apostar que os meios sociais, em muito a partir do campo da linguagem, possam fazer circular a palavra tornando-a potente para minar narrativas dominadoras de submissão. A potência da palavra falada, escrita, escutada, capaz de contornar e denunciar as experiências humanas. É assim que entendeu que seria possível Primo Levi (1988), ao dizer sobre a “urgência de contar” como possibilidade de lidar com o horror. E Walter Benjamin ao acreditar na experiência narrada e compartilhada como forma de elaborar sentidos e provocar movimentos e mudanças. Também Adorno, ao dizer que contar e lembrar, reiteradamente, são necessários para o processo de civilização e compromisso da educação. E Ferenczi, que destaca a importância do reconhecimento proveniente do outro (pai, professor, Estado) sobre o que está sendo narrado.

Contar uma experiência traumática solicita a presença de um outro capaz de escutar o horror. Em uma passagem interessante do livro *É isto um homem?* Primo Levi (1988) descreve um sonho comum entre os prisioneiros, em que tentavam contar suas experiências absurdas no campo de concentração e que ninguém suportava escutar.

A narrativa de testemunho pode ser uma forma de lidar com o traumático sem o temor do descrédito. Poder “[...] escrever é uma forma pela qual o sujeito contorna o temor da recusa do outro em escutar sua história terrível (Antonello, 2016, p. 21). “No entanto”, continua Antonello, “[...] é para o outro que se escreve, através do testemunho procura-se alcançar os ouvidos do próximo» (Antonello, 2016, p. 135).

Escrever sobre o trauma é uma via possível na tentativa de elaboração, “[...] contando a própria história é possível libertar-se dela” (Levi, 1988, p. 173). A narrativa de testemunho, seja oral seja escrita, convoca a necessidade da escuta do inenarrável. Neste sentido a escuta psicanalítica do trauma convoca o analista a ser testemunha da testemunha (Antonello, 2016), pois “[...] reconhecer ou dar crédito ao paradoxo proposto pelo traumatizado (narrar o que é impossível de ser narrado), inaugura a possibilidade terapêutica, é aí que o analista ocupa o lugar de testemunha” (Antonello, 2016, p. 130).

Criar meios, canais e espaços para o compartilhar e reconhecer narrativas históricas traumáticas, precisa ser compreendido como uma ação de compromisso da coletividade que busca por uma educação crítica, reflexiva, emancipadora e transformadora dos modos de vida. Compromisso explícito na teoria crítica, como também na psicanálise, em que a palavra é compreendida como um recurso político,

pois como afirma Gondar³, o trabalho clínico da psicanálise é um trabalho político, o qual pode ser mais opressivo ou mais emancipador. Por isso Ferenczi ter proposto uma outra estética psicanalítica, uma posição de escuta sensível, sem hipocrisia e com total sinceridade do analista, capaz de reconhecer e acolher o traumático. Desse modo, a literatura e, especificamente, a literatura de testemunho podem oferecer uma experiência de reconhecimento.

Considerações Finais

Por força e potência da palavra, seja ela falada ou escrita, que insiste em contar, resgatar, anunciar, denunciar, elaborar, reconstruir e transformar, é possível encontrar as contribuições da literatura e da psicanálise e suas possibilidades de interlocução com a educação. Elas nos apresentam múltiplos cenários para se pensar uma educação crítica, reflexiva e voltada para a experiência, como apontam os diálogos emergentes entre elas e a Teoria Crítica.

O testemunho ao mesmo tempo que confronta a humanidade sobre o que ela mesma é capaz de fazer, sutura, por meio da palavra, os acontecimentos da vida de um sujeito ou de uma coletividade. Tanto a literatura de testemunho quanto a psicanálise convocam o sujeito para que ele possa construir suas narrativas possíveis diante da experiência vivida e apostam na educação crítica e emancipadora

3 Comunicação oral em aula realizada na modalidade on-line, no dia 16 de outubro de 2023, no curso preparatório para a 14ª Conferência Sándor Ferenczi.

como guardiã da memória e construtora de outros mundos possíveis, em que as injustiças possam ser percebidas, denunciadas, escutadas e reparadas. Arreguy e Montes (2019), ao se ocuparem da teoria ferenciana para colocar em perspectiva os traumas inerentes à educação, afirmam que “se a clínica vem a ser vista de forma dinâmica, com novas técnicas e atitudes, a educação também pode ser sempre desconstruída e reelaborada como um lugar de escuta, de revelação e de ação” (Arreguy e Montes, 2019, p. 247).

Ao chegar no final desse texto, ficam mais questões do que respostas. Como construir uma educação em moldes emancipatórios em um sistema que cada vez mais nos oprime e nos cerceia? Como buscar a experiência, os sentidos e a reflexão em um mundo em que, na busca frenética por mais, não há tempo para viver e se afetar? Em meio à profusão de informações, sobra algum espaço para o saber da experiência? São questões para outras conversas, para novas pesquisas. Suas respostas, embora pinceladas por outros teóricos, se fazem também no tecido da vida, no solo da experiência. Pensar em outras possibilidades de educação passa, ainda, pelo desconforto com o que está presente, em uma angústia movimento. Há, como se sabe, muito a se fazer, mas, por hora, ficamos por aqui.

Referências

ACHILLES, Daniele; GONDAR, Jô. A memória sob a perspectiva da experiência. **Revista Morpheus - Estudos Interdisciplinares em Memória Social**, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 174–196, 2017. Disponível em: <https://seer.unirio.br/morpheus/article/view/6055>. Acesso em: 13 jun. 2024.

AMBROSINI, Tiago Felipe. EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: uma fundamentação filosófica. Revista **HISTEDBR** Online. Campinas, n. 47, p. 378-391, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640058>. Acesso em: 10 de jun 2024

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Educação Após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 5. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020, p. 119-139.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Educação e Emancipação. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 5. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020, p. 169-187.

ALMEIDA, Jorge de. *et al.* Introdução à Coleção. In: ADORNO, T. W. **Ensaios sobre psicologia social e psicanálise**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 7-11.

ANTONELLO, Diego Frichs. **Trauma, memória e escrita: uma articulação entre a literatura de testemunho e a psicanálise**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em Memória Social. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11546/Tese%20-%20Diego%20Frichs%20Antonello.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12 de maio de 2024.

ARREGUY, Marília Etienne; MONTES, Fernanda Ferreira. Ferenczi e a educação: desconstruindo a violência desmentida. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 246-261, ago. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282019000200007&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 05 mai. 2024. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i2p246-261>.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. **Walter Benjamin Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. Vol. 1. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 114-120.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio: Janne Marie Gagnebin – 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DAL MAGRO, Márcia Luíza Pit; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. Pensando a pandemia entre o trauma e o testemunho: algumas palavras sobre dor e coragem. In: DAL MAGRO, Márcia Luíza Pit; VENDRUSCOLO, Carine; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro (Org). **Diálogos sobre a pandemia**: vivências de profissionais e usuários das políticas de Educação, Saúde e Assistência Social. Chapecó: Argos, 2023, p. 18-29.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FERENCZI, Sándor. Psicanálise e pedagogia. In: FERENCZI, Sándor. **Obras completas**. Psicanálise I. Tradução de A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1908-2011. p. 39-44.

FERENCZI, Sándor. Análise de crianças com adultos. In: FERENCZI, Sándor. **Obras completas**. Psicanálise IV. Tradução de A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1931-2011. p. 79-95.

FREITAS, Nivaldo Alexandre de. **Reflexões acerca da psicanálise e da literatura no estudo do indivíduo com base na teoria crítica**. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013, 237 p.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização (1930). In: FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias a psicanálise e outros textos (1930 – 1936)**. São Paulo, Companhia das Letras, 2010, p. 13-124.

FREUD, Sigmund. A questão da análise leiga. Conversas com uma pessoa imparcial (1926). In: FREUD, Sigmund. **Fundamentos da Clínica Psicanalítica** – 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, p. 205-315 – (Obras Incompletas de Sigmund Freud: 6).

GONDAR, Jô. Ferenczi como pensador político. **Cad. Psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 27, p. 193-210, dez. 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952012000200011. Acesso em: 13 abr. 2024.

GONDAR, Jô. **Paixão e ternura na esfera política**. Aula *on-line* realizada em 16 de outubro de 2023, no curso preparatório para a 14ª Conferência Internacional Sándor Ferenczi. Comunicação oral.

HAISKI, Vanderléia de Andrade. **A literatura de testemunho na América Latina como elemento de ressignificação da memória, da dor e do trauma**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/26607/TES_PPGLTRAS_2021_HAISKI_VANDERLEIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 de jun 2024.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Edição comemorativa (1960-2020). São Paulo: Ática, 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº 19. Campinas: 2002, p. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abril de 2024.

LAUB, Dori. Bearing Witness, or the Vicissitudes of Listening. In: FELMAN, Shoshana; LAUB, Dori (Eds.). **Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History**. 1992.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

SIQUEIRA, Ebe Maria de Lima. **Literatura sem fronteira: por uma educação literária**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, 2013, 348p. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/9b407bf3-c16a-4dba-8875-ef414afe9472>. Acesso em: 20 de jun 2024.

A influência dos Organismos Internacionais na educação e na formação dos professores brasileiros

Damiana Fernandes de Melo¹
Marilandi Maria Mascarello Vieira¹

A disseminação da ideia de que é fundamental à sociedade do século XXI, alinhar a formação das pessoas às exigências do mercado de trabalho global tem se intensificado nas últimas décadas. Discursos imperativos, claramente alinhados com uma perspectiva neoliberal, têm ecoado nos setores econômicos, demandando do poder público a implementação de ações que concretizem reformas no âmbito educacional.

Com a implementação do projeto neoliberal, os conceitos de ensino/educação são alterados, as intenções da escola mudam e, conseqüentemente, os métodos de ensino-aprendizagem se transformam. Têm se infiltrado nas escolas provas em larga escala, adesão a conceitos gerenciais (accountability), padronização de métodos de ensino, entre outros aspectos que têm direcionado as formas de ensino-aprendizagem. Por essas práticas estabelecidas se observam divergências signi-

1 Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó.

ficativas no entendimento do propósito da educação, da relevância do ato de educar e da própria finalidade da educação escolar.

A preocupação com as interferências de mecanismos externos que impactam a educação escolar influenciando suas direções, motivou o surgimento deste estudo. A clara abordagem de natureza gerencial que tem se estabelecido nos meios educacionais indicam genuíno interesse de Organismos Internacionais (OIs) em utilizar a educação para formar força de trabalho bem qualificada e intelectualmente flexível para atender às demandas de interesses privados. Sendo assim, torna-se essencial refletir sobre o papel dos OIs no âmbito educacional, a fim de compreendermos como suas diretrizes têm impactado essa nova maneira de conceber a sociedade, especialmente na área educacional. Assim, a realização deste estudo teve como o objetivo compreender se a atuação dos OIs tem sido responsável pelas numerosas transformações estruturais e conceituais em relação ao papel da educação.

Trata-se de um estudo do tipo “estado do conhecimento” que tem como intuito identificar os caminhos percorridos por outras pesquisas e apontar restrições e lacunas que ainda necessitem de respostas. Através dessa investigação é possível delinear novas possibilidades de pesquisa, promovendo o enriquecimento do campo de conhecimento com aportes significativos à construção da teoria e da prática, como afirmam Romanowski e Ens (2006, p. 39):

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências.

O acesso às publicações através das pesquisas de estado do conhecimento tem possibilitado a utilização de fontes de diferentes áreas para/em estudos específicos, podendo compor um conjunto de conhecimentos articulados e sistemáticos essenciais para a formação. Além disso, outros campos de conhecimento se consolidam, criando uma rede entre pesquisadores e possibilitando a divulgação de seus trabalhos.

Vieira et al (2018, p. 3), referindo-se ao campo de pesquisa da educação profissional, menciona a importância da busca pelas produções já desenvolvidas:

A produção acadêmica sobre a educação profissional é um campo do conhecimento que, embora recente, já conta com um considerável histórico que precisa ser conhecido. Nesse novo contexto, o acesso aberto às produções acadêmicas é facilitado pela existência de repositórios das instituições de ensino que armazenam os textos integrais, disponibilizando-os para outras análises dos resultados das investigações.

Com a tendência a expansão da formação dos profissionais da educação como campo de conhecimento, é de suma importância o levantamento de dados sobre as pesquisas existentes, para reconhecimento, fomento e aprofundamento de novos estudos.

Tomando como referência Morosini e Fernandes (2014, p. 155), o percurso de realização de um estudo dessa natureza envolve “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre um inventário de trabalhos em um intervalo de tempo”.

Deste modo, apresentamos o processo seguido para a obtenção das informações e das conclusões expressas nas pesquisas realizadas que identificaram a crescente vinculação das políticas educacionais

formuladas pelos Estados nacionais às orientações internacionais, as quais, por sua vez, buscam subordinar a educação à economia global.

A busca pelos escritos sobre a temática: identificação e registro

Inventariamos pesquisas que abordam as influências dos OIs no âmbito da educação, identificando trabalhos que discutem influências externas e possíveis agentes influenciadores que podem estar moldando a educação. O foco principal, no entanto, é investigar a influência dos OIs na constituição de políticas de formação de professores no contexto brasileiro.

Para tal inventário pesquisamos cinco bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos Capes, Scielo e Google Acadêmico, sendo mapeados trabalhos que tratavam dos OIs e suas influências no campo da educação.

A busca foi realizada em dois períodos: o primeiro foi realizado entre setembro e dezembro de 2022, sem delimitação temporal, orientada pelo uso dos descritores *organismos internacionais; discursos/influências; formação de professores*. Foram adicionados os marcadores booleanos *aspas e and*, depois retirado o termo *influências*, acrescentado *organismos internacionais e formação de professores*. Foram localizados 575 trabalhos e lendo os títulos, resumos, introdução e considerações finais, identificamos os que se aproximavam do foco da pesquisa. Assim, concluímos que a maioria não trata do tema, sendo excluídos 550 trabalhos e selecionados para análise **25 trabalhos**.

Pensando em haver publicações com nomenclaturas similares e publicações atualizadas, procedemos a segunda busca nos meses de

junho e julho de 2023, pelas palavras-chave: *agências internacionais; organismos multilaterais; formação de professores; educação*, com recorte temporal de 2003 a 2023 e o marcador booleano *aspas*, que resultou na localização de 998 resultados que, após análise, agregou 20 trabalhos a lista da primeira busca, constituindo o corpus **45 trabalhos**, sendo 6 dissertações, 4 teses e 35 artigos que constam no quadro 1, organizados segundo as bases de dados descritas, sugeridas pelas cores e por ordem cronológica de cada base de dados.

Quadro 1 - Trabalhos encontrados no estado do conhecimento que se relacionam com o objeto da pesquisa

Nº	Ano	Base de Dados: BDTD Título	Autor(es)	Material
1	2008	Formação de professores nos cursos de Pedagogia no Brasil: as repercussões das políticas educacionais pós 1990	Silvia Alves dos SANTOS	Dissertação
2	2017	Finalidade Educativas Escolares na Política Educacional brasileira e Organismos Internacionais: A questão da qualidade de ensino	Gessica Filgueiras MILAGRE	Dissertação
3	2018	Discursos de responsabilização docente nas políticas curriculares na região Ibero-americana	Paula Eduarda das Dores de Souza LIMA	Dissertação
4	2019	A Relação entre o Estado, os Organismos Internacionais e as Instituições privadas na proposição de políticas educacionais	Taisa Carla PEREIRA	Dissertação

5	2022	Políticas Públicas Educativas e de Formação de Professores: atores, articulações e influências	Vanessa Zinderski GUIRADO	Tese
Nº	Ano	Base de Dados: Portal de Periódicos CAPES Título	Autor(es)	Material
6	2008	Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais	Mônica Ribeiro da SILVA Cláudia Barcelos de Moura ABREU	Artigo
7	2018	Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocuções com diretrizes dos organismos internacionais	Marilene Gabriel DALLA CORTE Rosane Carneiro SARTURI Janilse Fernandes NUNES	Artigo
8	2018	Internacionalización y interlocución entre la educación básica y superior: el problema de la formación docente	Patricia Vieira DUARTE	Artigo
9	2020	A OCDE e a Formação docente: a Talis em questão	Olgaíses Cabral MAUÉS Maria da Conceição dos Santos COSTA	Artigo
10	2003	Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores	Olgaíses Cabral MAUÉS	Artigo
11	2015	Formação de professores da América Latina no contexto do mundo globalizado	Marilandi Maria Mascarello VIEIRA Ivan Carlos Bagnara	Artigo

12	2020	¿Hacia la regulación postburocrática de los sistemas educativos latinoamericanos? Un análisis del discurso de los organismos multilaterales de la región en el período 2012-2018	Jorge GOROSTIAGA	Artigo
13	2022	Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda 2030	Marília Costa MOROSINI Egeslaine de NEZ Vanessa Gabrielle WOICOLESCO	Artigo
Nº	Ano	Base de Dados: GOOGLE ACADÊMICO Título	Autor(es)	Material
14	2009	Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente	Silvia Regina CANAN	Tese
15	2009	(Con)formando professores eficazes: Relação política entre o Brasil e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE)	Thaís Rabello de SOUZA	Dissertação
16	2009	Os paradigmas educacionais dominantes na agenda dos Organismos Internacionais: uma análise à luz da crítica marxista	Josefa Jackline RABELO Maria das Dores Mendes SEGUNDO Maria Cleide da Silva BARROSO	Artigo
17	2010	Políticas da Unesco para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira	Angela Galizzi Vieira GOMIDE	Artigo

18	2011	A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil	Diana Lemes FERREIRA	Tese
19	2011	A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?	Olgaíses Cabral MAUÊS	Artigo
20	2011	Políticas Públicas de Formação de Docentes no Brasil e as influências de Organismos Internacionais	Franciela Mara Córdova RANSOLIN	Artigo
21	2014	“Perfil” profissional docente nas políticas curriculares	Rosanne Evangelista DIAS	Artigo
22	2014	O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil	Ieda Maria Kleinert CASAGRANDE Sueli Menezes PEREIRA Daniele Rorato SAGRILLO	Artigo
23	2014	O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras	William Pessoa da Mota JUNIOR Olgaíses Cabral MAUÊS	Artigo
24	2015	A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)	Aline Inácio DECKER	Dissertação
25	2016	A Lei de Diretrizes e Bases e os profissionais da educação: influxos a partir da inserção dos organismos internacionais no Brasil	Lourdes Rafaella Santos FLORENCIO Tereza Maria da Silva FERREIRA Francisca Karla Botão ARANHA	Artigo

26	2016	O Professor e sua Formação segundo os Organismos Internacionais Multilaterais	Iraci Balbina Gonçalves SILVA	Artigo
27	2016	As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na Educação e na regulação social	Caroline Mari de OLIVEIRA	Artigo
28	2016	As Políticas de Educação Superior na esteira dos Organismos Internacionais	Olgaíses Cabral MAUÉS Robson dos Santos BASTOS	Artigo
29	2017	Política de Formação de professores: a ingerência dos Organismos Internacionais no Brasil a partir da década de 1990	Lourdes Rafaella Santos FLORENCIO Lia Machado Fiuza FIALHO Nadja Rinelle Oliveira de ALMEIDA	Artigo
30	2017	Organismos Internacionais: os discursos cepalinos e o fetiche tecnológico	Andréia Villela Mafra da SILVA	Artigo
31	2018	Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais	Eneida Oto SHIROMA	Artigo
32	2018	Os Organismos Internacionais e as políticas de formação de professores: fatores históricos e decisivos	Maria Luana Teixeira CHAVES Perla Almeida Rodrigues FREIRE	Artigo
33	2018	A epistemologia da Formação de Professores materializada por meio dos Organismos Multinacionais	Maria da Conceição dos Santos COSTA Michele Borges de SOUZA Maria da Conceição Rosa CABRAL	Artigo

34	2019	Currículos da Educação Básica brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização	Juares da Silva THIESEN	Artigo
35	2019	Professores Excelentes: Convergências, tensões e desafios nas políticas de formação e carreira docente na contemporaneidade	Quênia Renee STRASBURG	Tese
36	2019	BNCC, Agenda Global e Formação Docente	Álvaro Moreira HYPOLITO	Artigo
37	2020	As Diretrizes Para Formação De Professores Do Banco Mundial: Um Breve Histórico	Flávia Monteiro de Barros ARAÚJO Juliana Rodrigues de Oliveira SOUZA Beatriz MALDONADO	Artigo
38	2020	Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate	George Amaral PEREIRA José Deribaldo SANTOS Maria das Dores Mendes SEGUNDO	Artigo
39	2020	Prioridades para a Agenda Internacional da Educação: qualidade da educação, aprendizagem, qualidade docente e avaliação externa	Fabiano Antonio dos SANTOS Rennan Andrade dos SANTOS Nicole de MORAIS Cristielly Campos da SILVA Jonas Antônio FRANCISCO	Artigo
40	2020	Políticas Itinerantes e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro	Dalila Andrade OLIVEIRA	Artigo

41	2021	A Formação de Professores no contexto das orientações do Banco Mundial	Márcia Ângela PATRÍCIA Rosângela de Fátima Cavalcante FRANÇA	Artigo
42	2022	Neoliberalismo e o Banco Mundial: uma revisão da influência nas políticas educacionais brasileiras	Silvio Cesar Nunes MILITÃO João Lucas de Souza MAXIMIANO Maria Laura Lopes BERTASSO	Artigo
43	2022	Análise da Agenda 2030: A Educação como estratégia na captura do fundo público.	Patrícia de SOUZA Eneida Oto SHIROMA	Artigo
44	2023	Agenda global e a influência nas políticas para a formação docente: Brasil e Portugal	Renata Peres BARBOSA Monica Ribeiro da SILVA Natália ALVES	Artigo
45	2023	A Readequação das políticas educacionais brasileiras à Agenda Global de Educação 2030	Jociane Araujo LIMA Aleksandre Saraiva DANTAS Maria José dos SANTOS	Artigo

Fonte: elaborado pelas autoras.

Uma vez identificados os trabalhos, analisamos o seu conteúdo, tarefa que resultou na produção de uma categorização por temas, que consta a seguir.

Do que tratam os artigos, as teses e dissertações brasileiras: categorização

A pesquisa nos permitiu constatar que grande parte dos textos tratam das influências dos OIs no campo educacional de forma abrangente. Neste sentido, a partir da leitura dos trabalhos, verificamos a presença de ideias e temáticas semelhantes que emergiram, separando-os pelos OIs estudados nas pesquisas, explicitando os trabalhos pela enumeração anterior e a quantidade em que aparecem, agrupando-os aos quadros que seguem.

Quadro 2 – Aspectos Gerais das Influências das agências/organismos internacionais

Organismo Internacional/ agência multilateral	Nº dos Trabalhos	Qtd
- BM	20 - 23 - 24 - 26 - 27 - 35 - 37 - 41 - 42	9
- OCDE	9 - 15 - 18 - 19 - 29 - 40	6
- UNESCO	11 - 16 - 17 - 32 - 43 - 45	6
- UNESCO e outros OI: IESALC, OREALC, BIRD, OEI	12 - 13 - 21	3
- BM e UNESCO	1 - 2 - 22 - 30	4
- BM, UNESCO e OCDE	5 - 7	2
- BM e OCDE	33	1
- CEPAL	30	1
- OEI	3	1
- Não especifica um OI em particular	4 - 6 - 8 - 10 - 14 - 25 - 28 - 34 - 36 - 38 - 39 - 44	12
	Total de Trabalhos	45

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Dentre os 45 trabalhos, **15** indicam influências na readequação das políticas educacionais como nas reformas, contrarreformas e políticas curriculares e, também, direcionamentos quanto à internacionalização, submissão à agenda internacional, perspectivas gerencialistas e investidas do setor privado na educação; **25 trabalhos** tratam dessas influências na formação de professores e **5** abrangem as duas temáticas no mesmo estudo.

Quadro 3 – A influência dos Organismos Internacionais nas temáticas:

Políticas educacionais gerais:	Nº dos Trabalhos	Qtd
reformas e contrarreformas, neoliberalismo na educação, internacionalização da educação, agenda internacional para a educação, perspectivas gerencialistas, investidas do setor privado na educação, readequação das políticas educacionais, responsabilização docente, políticas curriculares.	2 - 3 - 4 - 6 - 8 - 12 - 23 - 24 - 26 - 30 - 34 - 36 - 42 - 43 - 45	5
Formação de professores	1 - 5 - 7 - 9 - 10 - 11 - 13 - 14 - 16 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 25 - 27 - 29 - 32 - 33 - 35 - 37 - 38 - 40 - 41 - 44	25
Trabalhos que abrangem as duas temáticas	15 - 17 - 28 - 31 - 39	5

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Foram encontrados **25 trabalhos** que tratam de diretrizes emitidas pelos OIs no campo da educação (Quadro 3). Três OIs são mais citados nos textos, pesquisas e documentos emitidos com direcionamento ao campo da educação: BM, UNESCO e OCDE. Dos 25 tra-

balhos, 11 citam a UNESCO, 11 citam o BM, 5 citam a OCDE e 1 trabalho cita a CEPAL.

Quadro 4 – Pesquisas com base nas diretrizes emitidas pelos OIs no campo da educação

Organismo/agência internacional	Nº dos Trabalhos	Qtd
UNESCO	11 – 16 – 17 – 32	4
UNESCO e outros OIs no um mesmo estudo	12 – 13 – 21 - 22	4
UNESCO e BM no mesmo estudo	2	1
UNESCO, BM e OCDE e outros OI no um mesmo estudo	5 – 7	2
BM	20 – 23 – 24 – 26 – 27 – 35 – 37 – 41	8
BM e OCDE no mesmo estudo	33	1
OCDE	9 – 18 – 19 – 44	4
CEPAL	30	1
	Total de trabalhos	25

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Da totalidade dos trabalhos selecionados, constatamos que há um número reduzido que aprofunda as determinações na/para a formação de professores de agências multilaterais específicas. Foram encontrados 15 trabalhos referentes à análise de documentos emitidos pelos OIs com ênfase da formação de professores (Quadro 5). Destes, 3 com análise de documentos emitidos pela UNESCO, 2 relativos aos exarados pela UNESCO e outros OIs, 5 analisam produções do BM, 2 referem-se ao BM e outros OIs, 3 com orientações da OCDE, 1 com documentos da OCDE e outro OI e 1 analisa do-

cumentos de outros OIs. Concluimos que os documentos da OCDE constituem poucas pesquisas sobre formação de professores.

Quadro 5 – Pesquisas com análise de documentos dos OIs com ênfase na formação de professores

Organismo/agência internacional	Nº dos Trabalhos	Qtd
UNESCO	11 – 16 - 17	3
UNESCO e BIRD	22	1
UNESCO e BM	2	1
BM	20 - 24 - 27 - 37 – 41	5
BM e OCDE	33	1
OCDE	9 - 18 - 19	3
Outros OI	12	1
	Total de trabalhos	15

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Quanto aos documentos da OCDE analisados nos trabalhos, identificamos os seguintes:

- a) No trabalho 9, foram analisados os documentos - La qualité du personnel enseignant (2004); Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir les enseignants de qualité (2005); Teaching and Learning International Survey - TALIS (2009, 2011, 2013, 2018, 2019); Convictions et pratiques pédagogiques. L'enseignement à la Loupe (2015).
- b) No trabalho 18, foram analisados os documentos - Du bien-être des nations: Le rôle du capital humain et social (2001); A qualidade do pessoal do ensino (2004); Estu-

dos econômicos da OCDE Brasil (2005); Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (2006); A escola de amanhã. Repensar o ensino (2006); Compreender o impacto social da educação (2007); Le capital humain – Comment le savoir determine notre vie (2007); Politiques d`éducation et de formation (2007); A educação hoje: a perspectiva da OCDE (2009); Informe Talis: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados (2009);

- c) No trabalho 19, foram analisados os documentos: - La qualité du personnel enseignant [A qualidade do pessoal de ensino] (2004); - Le role crucial des enseignants. Attirer, Former et Retenir des Enseignants de Qualité, [O papel crucial dos professores. Atrair, Formar e Reter os Professores de Qualidade] (OCDE, 2005); - L`école de demain. Repenser l`enseignement: Des scénarios pour agir [A escola de amanhã. Repensar o ensino: Os cenários para agir] (OCDE, 2006) e Comprendre l`impact social de l`éducation [compreender o impacto social da educação] (OCDE, 2007).
- d) No trabalho 33 foi analisado o documento “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2006).

Alguns documentos foram analisados em mais de uma pesquisa (5 deles), totalizando 18 documentos analisados. Os dados constam no Quadro 6.

Quadro 6 – Documentos emitidos pela OCDE analisados nos trabalhos do estado do conhecimento, com foco na formação de professores

Documentos da OCDE analisados	Trabalho	Qtd
<ul style="list-style-type: none"> - La qualité du personnel enseignant. (2004) - Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir les enseignants de qualité (2005) - Teaching and Learning International Survey- TALIS (2009, 2011, 2013, 2018, 2019). - Convictions et pratiques pédagogiques. L'enseignement à la Loupe (2015). 	9	8
<ul style="list-style-type: none"> - Du bien-être des nations: Le rôle du capital humain et social (OCDE, 2001) - La qualité du personnel enseignant. (2004) - Estudos econômicos da OCDE Brasil (2005); - Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (2006); - L'école de demain. Repenser l'enseignement: Des scénarios pour agir (2006); - Compreender o impacto social da educação (2007); - Le capital humain – Comment le savoir determine notre vie (2007) - Politiques d'éducation et de formation (2007); - A educação hoje: a perspectiva da OCDE (2009); - Informe Talis: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados (2009). 	18	10
<ul style="list-style-type: none"> - La qualité du personnel enseignant [A qualidade do pessoal de ensino] (2004); - Le rôle crucial des enseignants. Attirer, Former et Retenir des Enseignants de Qualité (2005); - L'école de demain. Repenser l'enseignement: Des scénarios pour agir (2006). - Comprendre l'impact social de l'éducation [compreender o impacto social da educação] (2007). 	19	3
<ul style="list-style-type: none"> - Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (2006). 	33	1

Documentos analisados em mais de uma pesquisa		
- La qualité du personnel enseignant. (2004)		
- Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir les enseignants de qualité (2005)	9 – 18 – 19	
- Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (2006);	9 – 19	
- L'école de demain. Repenser l'enseignement: Des scénarios pour agir (2006).	18 – 33	5
- Informe Talis: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados (2009).	18 – 19	
	9 - 18	
Total de documentos pesquisados		18

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

A maioria dos documentos analisados foram produzidos entre os anos de 2001 e 2009, com exceção do T9, que analisou os documentos Teaching and Learning International Survey- TALIS (2009, 2011, 2013, 2018, 2019) e Convictions et pratiques pédagogiques. L'enseignement à la Loupe (2015).

O que nos sinalizam os estudos analisados: reflexão e síntese

Oliveira (2020) reforça que as políticas itinerantes têm influenciado reformas educacionais em nível internacional, como resultado dos processos de globalização, e que a OCDE tem desempenhado papel crucial nessa circulação de política, pois, através da emissão de documentos que fornecem dados estatísticos e indicadores de desenvolvimento, passa a oferecer informações objetivas que permitem comparações e classificações. A autora ainda afirma que “Os instrumentos produzidos pela OCDE têm se consolidado como importante

fonte de informação e, ao mesmo tempo, referência para os países orientarem suas políticas de educação em âmbito nacional” (Oliveira, 2020, p.88).

Consta no estudo de Maués e Costa (2020, p.104) que a OCDE passa a ter inclinação ao tema da educação quando ocorre a defesa de que o crescimento econômico depende de investimento em educação de qualidade. Afirmam as autoras que

Para tornar operacional a defesa da importância da educação, a OCDE cria o *Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'enseignement* (CERI), em 1968 e o *Comité de l'éducation*, em 1970, sinalizando o interesse e o papel que essa organização deveria desempenhar doravante a respeito dessa questão.

Pressupõe-se que a OCDE tem interesse particular no campo educacional e busca, por meio da emissão de documentos, o reconhecimento dos pares e, por conseguinte, a legitimação de suas ações dentro da comunidade global. O vasto banco de dados (pesquisas e estatísticas) da OCDE, tem dado à organização prestígio mundial por ter servido de fonte de pesquisa aos países, que podem balizar suas políticas a partir do compilado fornecido. Maués e Costa (2020, p. 103) afirmam que “A OCDE atualmente é considerada um *think tank* em matéria de educação, possuindo uma das mais importantes bases de dados estatísticos, econômicos e sociais do mundo”. Nesse sentido, além da sua influência no setor econômico, a agência tem se estabelecido como importante influenciadora também no campo educacional. A exemplo disso, esta tem se preocupado a conduzir e publicar regularmente uma ampla gama de pesquisas e relatórios sobre educação, que abordam temas diversos, como políticas educacio-

nais, desempenho dos sistemas educacionais, equidade na educação dentre outros, o que justifica uma investigação sobre possíveis sugestões na constituição de políticas educacionais.

Pressupondo que a OCDE tenha intenções direcionadas às leis de mercado, nos instigou identificar seus interesses na área da educação e suas proposições em relação à profissionalização docente. Suscitamos a hipótese de que OIs de ordem econômica como a OCDE, usam discursos mais humanizadores de outros organismos (ONU e UNESCO) com a intenção de buscar consenso na comunidade mundial, o que tem levado os Estados/Nações a aderirem às recomendações dessa agência multilateral.

Diante deste cenário, a partir da análise dos trabalhos, constatamos alguns pontos-chave entre eles:

- 1 É unânime, nos trabalhos analisados, a conclusão que fatores externos preponderantes vêm, de maneira direta ou indireta, interferindo nas políticas de formação docente no Brasil.
- 2 Alguns OIs, notoriamente, a ONU/UNESCO, o BM e a OCDE, têm proposto diretrizes para o campo educacional que favorecem os interesses do mercado econômico, evidenciando clara intenção de moldar os espaços e mecanismos de formação humana para atingir objetivos de fins de mercado, demonstrando que essas propostas não se limitam a interpretação de guias ou versões informadas, elas representam direcionamentos concretos
- 3 Muitos direcionamentos emitidos pelos OIs têm sugerido ações a serem implementadas na área da educação, visando à uni-

versalização da educação básica e à expansão da educação superior, buscando formar o cidadão global na perspectiva de alavancar para o crescimento econômico dos países.

- 4 Os trabalhos analisados apontam que os OIs começaram a interferir, inclusive, tanto na imagem social do profissional e do trabalho docente, quanto nas definições dos rumos da educação brasileira, ou seja, demonstram forte influência no contexto das políticas públicas e passam a fornecer a base conceitual que iria sustentar o pensamento, o ideário e as práticas pedagógicas dos anos de 1990 e, por sua vez, se constituir no eixo para o novo modelo de formação docente.
- 5 Foi evidenciado nos trabalhos que mudanças no campo da educação emergiram a partir da década de 1980 e se intensificaram nos anos posteriores, levantando questionamentos relevantes até a atualidade. O marco histórico das mudanças, segundo as pesquisas, foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, onde foram aprovadas ações a serem cumpridas pelos países. Consta que nessa conferência houve a apresentação de um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, partindo do princípio de que “todos têm direito à educação”, implicando em resoluções a serem executadas pelos países.
- 6 A adesão à implementação de políticas educacionais ancoradas nas determinações dos OIs, que por sua vez, estão sob influência do neoliberalismo, se dá de forma difusa e marcada por infiltrações sutis, porém, as pesquisas indicam que o fator preponderante é a dependência econômica e as agências, sabendo das limitações dos países, usam-na para seu

favorecimento, disseminando discursos que têm preponderado os consensos na comunidade global. Como exemplo, os estudos afirmam que os instrumentos internacionais de educação, a pedido do grande capital, projetaram uma reforma educacional de largo espectro com base na noção de crise educacional. Sendo assim, pelo discurso “de crise”, justificam adequar os sistemas educacionais às demandas atuais da sociedade, buscando uma educação que possa *servir* a sociedade de forma mais utilitária. Isso nos permite inferir a intencionalidade de tais políticas: as orientações dos OIs à adequação da escola aos interesses imperialistas do mercado. Ou seja, por dependência financeira, os países têm se submetido aos consensos globais para continuarem fazendo parte da chamada comunidade global. Para isso, precisam garantir, mesmo que minimamente, as negociações em nível internacional.

- 7 É possível constatar a convergência no reconhecimento de que a OCDE é uma instituição que tem influenciado significativamente as políticas públicas de educação dos países, assumindo papel chave na internacionalização ou transnacionalização dessas políticas, quer numa perspectiva de regulação, quer de transferência, difusão ou convergência delas. Por meio do desenvolvimento de estudos e pesquisas, a OCDE tem produzido e acumulado vasto conhecimento sobre a educação no mundo e por países e regiões específicas. Os seus instrumentos têm se consolidado como importante fonte de informação e de referência para os países orientarem suas políticas de educação em âmbito nacional. Nesse sentido a OCDE tem desempenhado papel crucial na

circulação de políticas, sobretudo pelo caráter pragmático dos dados e indicadores que permitem comparações e classificações, através da produção e emissão de documentos de política com referenciais de “boas práticas” e recomendações.

O levantamento revelou que, em comparação com outros organismos internacionais, a OCDE apresenta um menor volume de pesquisas em seus documentos. E, seguindo esta constatação, o estudo permitiu analisar documentos emitidos pela OCDE com foco na formação de professores, dado seu papel destacado como uma das organizações econômicas mais influentes no cenário global.

Considerando que suas ações são fortemente guiadas por princípios de mercado, o estudo procurou identificar os interesses da OCDE na educação e suas diretrizes sobre a profissionalização docente. A hipótese levantada foi de que organizações internacionais de caráter econômico, como a OCDE, utilizam discursos humanísticos provenientes de instituições como a ONU e a UNESCO para obter consenso global, influenciando Estados a seguir suas recomendações.

Assim, este estudo proporcionou uma maior compreensão das influências dos OIs no campo da educação, contribuindo para o delineamento da proposta de investigação da dissertação do Mestrado em Educação.

Referências

MAUÉS, Olgaíses Cabral; COSTA, Maria da Conceição dos Santos. A OCDE e a Formação Docente: a TALIS em questão. **Práxis**

Educacional, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 99-124, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7255>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875> Acesso em: 11 de mar. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas Itinerantes de Educação e a Reestruturação da Profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Acesso em: 18 jun. 2023.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; CARVALHO, Graça Simões de; DE ARAÚJO, Maria Cristina Pansera; PEREIRA, Rosa Branca Cameira Trancana. Como a comunidade científica portuguesa analisa a educação profissional. **Revista Tempos e Espaços e Em Educação**, v. 11, n. 25, p. 33-48, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.7198>. Acesso em: 2 mar. 2024.

A história de Luta das Mulheres Camponesas que ao lutar por direitos construíram o MMC Brasil¹

Carmen da Rosa Kilian Munarini²

Bom dia a todos, a todas e a todes que estão aqui presentes neste evento. De princípio dizer que eu não sou professora, eu sou uma camponesa, sou uma trabalhadora rural e bem que eu queria ser professora, mas não tive oportunidade de estudar. Então agradecer, no primeiro momento a oportunidade de estar aqui, agradecer a professora Cláudia que me convidou mesmo sem me conhecer, vim conhecer aqui. E nós, eu e minha família, moramos na área rural, aqui pertinho de Chapecó, na comunidade de Faxinal dos Rosas, a gente nasceu e se criou ali, é uma comunidade centenária, aprendendo viver em comunidade “a gente se dá bem ali no Faxinal”. Esta comunidade, no começo mesmo da história, era um Faxinal; porém, com o

-
- 1 A fala de Carmen da Rosa Kilian Munarini integrou a Mesa 4: “Currículos insurgentes: outros mundos, outras práticas” realizada em 08 de dezembro de 2024 durante o VIII Colóquio Integrado das Linhas de Pesquisa e II Seminário Diálogos Internacionais de Educação: produzir conhecimento e inventar outros mundos, transmitida e gravada pelo canal do youtube: https://www.youtube.com/live/g6kA_0u2fFU. A transcrição foi realizada pelos mestrandos em Educação Maicon Willian Paludo e Abimaely Marin.
 - 2 Movimento de Mulheres Camponesas -MMC.

capitalismo que vai abraçando tudo, a cultura dos Faxinais não existe mais neste local. Nós registramos a história da comunidade de maneira escrita, em um livro que descreve toda essa história.

Eu participo do movimento das mulheres camponesas desde o seu início de sua constituição, em 1983. Na época a gente sentiu a necessidade de organizar um movimento social, foram muitos anos de diálogo. Foi a igreja que abriu nossos olhos para perceber o que estava ocorrendo com a questão da área rural, tinha muito êxodo rural, os agricultores endividados, muitos tinham que vender as terras para poder pagar as dívidas. Nessa história quem mais sofria eram as mulheres, porque não tinham direito. Por exemplo: se um trabalhador rural se machucava no trabalho ele tinha o Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (FUNRURAL) que amparava; já no caso das mulheres agricultoras se machucavam no trabalho elas não tinham direito a nada, porque não era considerada trabalhadora rural, ela era doméstica e sem direitos. Foi percebendo essa situação, que não estava certo isso, alguma coisa errada tinha. E, junto a igreja, através do nosso saudoso Dom José Gomes - que foi um bispo assim que conseguiu fazer com que o evangelho chegasse de verdade até nós -, nós percebemos essas injustiças e conseguimos lutar pela libertação.

Foi a partir de muitos estudos e reuniões que conseguimos chegar a um entendimento para a luta. Primeiro entendemos que precisávamos tirar o sindicato das mãos de quem ele estava, pois nós tínhamos o sindicato dos trabalhadores rurais aliado ao governo. As ações eram de assistencialismo, não propondo nada para os trabalhadores mudarem de vida. Além disso, tinha regras estatutárias que inviabilizava a participação das mulheres, por exemplo, nós mulheres não conseguia ser da diretoria porque se o homem era sócio; a mu-

lher não podia ser, ou tinha que ser uma mulher solteira com mais de 21 anos ou então uma viúva; e só sendo sócia podia exercer o cargo da diretoria. Por isso, nós tivemos que mudar a diretoria do sindicato, para poder mudar o estatuto. Não podíamos mudar o estatuto naquele momento com uma diretoria pelega, então fomos atrás dessas mulheres, aonde tinha uma mulher que poderia ser sócia nós encaixar ali para ser da diretoria. Então conseguimos formar uma chapa de oposição e ganhamos o sindicato e foi uma luta meia, assim, de vários Estados, como Erechim/RS; em Francisco Beltrão/ Paraná, então teve vários lugares que foi feita essa luta e que conseguimos reverter bastante essa questão sindical.

A partir do momento que essas mulheres entram no sindicato conseguimos mudar algumas coisas, organizamos a OMA - Organização de Mulheres Agricultoras-, e fomos nos reunindo, mas dentro do sindicato. Posteriormente pensamos na autonomia das mulheres e organizar o MMA - Movimento das Mulheres Agricultura; e, foi onde que muitos nossos companheiros sindicalistas não aceitaram a saída das mulheres do sindicato; porque eles queriam mandar em nós, assim como eles mandavam lá na nossa casa eles queriam mandar também no sindicato. Mas nós pretendíamos ser um movimento autônomo, então tivemos muitas briguinhas, mas conseguimos organizar o nosso movimento autônomo.

Em 2004, junto com outras organizações do Brasil, conseguimos consolidar o Movimento das Mulheres Camponesas, mudamos o nome não mais agriculturas. Por que camponesas? Porque a camponesa abrange as ribeirinhas, quebradeira de coco, enfim todas as mulheres que moravam no campo. Por isso, que nós mudamos o nome e hoje nós somos o Movimento Autônomo das Mulheres Camponesas

do Brasil, e estamos organizadas em 16 Estados, mas tem 19 estados que... às vezes participam todas também. E a gente conseguiu se conectar com essas outras mulheres do Brasil através das nossas lutas especialmente em Brasília local onde travamos muitas lutas em Brasília pelo direito. Podemos citar o advento de 1988 onde houve uma abertura na Constituição Brasileira, naquela época o Ulysses Guimarães era presidente, ele fez essa abertura para quem tivesse ou quem quisesse mudar ou propor uma lei nova na constituição, tinha que ter mais de 1 (um) milhão de assinaturas, e essa lei seria aceita. Então nós as camponesas fomos atrás de assinatura, foi um trabalho muito árduo assim para buscar toda essa quantidade de assinaturas e o envolvimento de outros grupos de mulheres do Brasil também na “luta das assinaturas”. E a gente conseguiu, e fomos até Brasília com essa quantidade de assinaturas e conseguimos colocar que nós não éramos domésticas, nós era... a gente se emociona né (*palmas*)... então a gente confirmou assim, em lei que nós somos trabalhadoras rurais.

Então no momento que nós conseguimos confirmar em lei que nós somos trabalhadores rurais, começou uma luta pelos direitos previdenciários, nós não tínhamos nada. E nos deparou com uma outra realidade, que as mulheres não tinham documento, então a maioria dos documentos estava no nome do marido. As mulheres não tinham identidade - eu pelo menos, fiz a minha identidade quando eu fui para o hospital ganhar o meu filho, ali que eu tive que fazer o documento - mas no caso de muitas mulheres, não iam para o hospital para ganhar os filhos e daí elas não tinham nenhum documento. Surge ali uma campanha de documentação que nós tivemos que fazer.

Com essas coisas que nós fomos fazendo durante esse período, a gente foi cada vez se afinando mais na organização, porque a gente

foi se desafiando, tinha que ir, tinha que fazer e tinha que dar conta. Então em 1991 foi a primeira aposentadoria, que foi vinda, já começou a vir as primeiras aposentadorias, das mulheres com 55 anos e 60 para os homens, que daí nós fazia a luta também para nossos companheiros, junto com eles, porque era assim: os homens receberiam aposentadoria com 65 anos de meio salário. Então a partir desse momento a gente bancou essa luta e conseguimos a conquista de um salário mínimo e com a idade de 60 anos para os homens. Daí em 1994 nós conseguimos o primeiro salário maternidade também, as nossas companheiras não tinham - eu pelo menos não recebi nenhum salário maternidade, tive 5 (cinco) filhos, mas eu já fiquei muito feliz quando vi que a minha filha recebeu o salário maternidade, minhas vizinhas e assim por diante. Então a nossa luta valeu a pena porque também foi conseguido o salário maternidade.

Isso tudo na base muito de luta mesmo, de ir até Brasília, de pegar no colarinho dos deputados e fazer eles conhecerem, que eles tinham que votar a favor daquilo, que era importante para nós e para a sociedade como um todo. Teve muita gente que até falou assim “Não vamos poder fazer o salário maternidade” - porque o salário maternidade foi numa época que tinha um outro programa correndo a nível nacional sobre o controle da natalidade-, então eles disseram “como nós temos esses programas de controle da natalidade e nós vamos fazer o salário maternidade para as camponesas, que são as que têm mais filhos...então elas vão continuar tendo muito filho”, que seria contrário ao problema que já tava existindo. E pelo contrário, depois foi feito pesquisas que depois do salário maternidade para as camponesas houve bem menos filhos na área rural, então imaginaram uma coisa e não aconteceu.

Mas enfim, essas lutas todas foi afirmando nós do Movimento das Mulheres. Essa nossa organização está em diversos estados, nos municípios em que atuamos. Tem uma estrutura organizativa com direção, coordenação, não é uma coisa frouxa assim, ela tem uma finalidade, a gente estuda muito. Aqui em Chapecó nós temos um Centro de Formação que é estadual, que fica no Bairro Presidente Médici. Esse centro de formação é um espaço onde estudamos muito, realizamos cursos com etapas definidas, é bem criteriosa a questão da formação. No movimento construímos um tripé, que a gente fala, a formação, a luta e a organização. Então não pode fazer só uma coisa que se não cai, essas três coisas têm que andar sempre juntas.

E nós somos um movimento autônomo, que já falei antes, somos um movimento feminista, que é só de mulheres, e também essa questão do feminismo; nós trabalhamos o que significa o feminismo com as mulheres. Nós somos um movimento classista, porque nós somos da classe trabalhadora, a gente vive num país capitalista e tem que ter uma posição de classe. E somos um movimento camponês, que é das mulheres que moram no campo.

Nós temos a nossa missão também, no movimento das mulheres a nossa missão é trabalhar todo tipo de discriminação e de opressão contra as mulheres, de todas as mulheres, em união com as urbanas; porque nós temos que fazer essa luta juntas. Afinal a opressão e a discriminação não é só com as mulheres camponesas, é com todas as mulheres, por isso lutamos juntas. E a outra missão é a produção de alimentos, nós temos uma missão de produzir alimentos, mas não é qualquer alimento, temos que produzir alimento saudável, que faça bem para as pessoas. Trabalhamos muito essa questão da terra, a questão ambiental, a questão da saúde da mulher. E a outra questão é

criar a possibilidade de nós mudar a sociedade, que essas sociedades que vivemos não serve, criamos possibilidades de fazer experiências para ir mudando essa sociedade. Nisso também está presente mudar o ser humano e também a natureza, que nós fazemos parte da natureza, nós somos a natureza, não dá para desligar, dizer “o ser humano é uma coisa, a natureza é outra”, se não a gente não consegue mudar, mudar junto.

Por isso que a gente trabalha muito e estuda e, eu sempre digo que nós desenvolvemos muita ciência, então a Universidade pra nós, ela está muito presente no nosso dia a dia. Isto porque quando eu trabalho na área rural, trabalhar a terra é muito ciência. Vocês não tem noção que tem uma mudança muito forte sobre a terra, porque a terra que eu herdei dos meus pais daquela época, de 40, 50 anos atrás não é a mesma de hoje. isto é, as plantas que dão ali não são as mesmas, o solo, a terra vai mudando e nós tem que mudar junto. Nós temos que compreender e para ir compreendendo nós temos que fazer ciência, estudar e pesquisar. Então a ciência faz parte dessa mudança diária. Por exemplo, nós temos uma experiência de uma agrofloresta na nossa propriedade e eu fiz um curso, ano passado, fizemos um curso, uma qualificação profissional junto com uma pós-graduação de agroecologia com ênfase em agrofloresta, numa parceria IFC de Abelardo Luz e Concórdia com os Movimentos Sociais, não se tem muitos estudos sobre a agrofloresta, e nós fomos adquirindo conhecimento, e registramos em pesquisa a nossa experiência de agrofloresta, até escrevemos um livro, na forma ainda o livro que nós escrevemos; cada aluno escreveu uma parte. E a gente tem que sempre ir estudando e não é fácil, para gente trabalhar e não se desligar das organizações, não se desligar da formação, não é fácil, a gente às vezes tem que se

virar em 3, 4 pessoas em uma só para poder dar conta de tudo; mas até que a gente tem saúde vai. E a gente tem levando outras pessoas a fazerem isso, nós temos no Movimento das Mulheres, um grupo de jovens que estão estudando, que estão se formando e se preparando para dar continuidade a luta do Movimento. Hoje o movimento também não é mais o Movimento de 40 anos atrás, tem poucas mulheres que não tem estudo, mais assim da minha idade, mas essas que estão se juntando a nós agora, todas já tem bastante estudo, umas são professoras, com mestrado, doutorado e estão junto com nós. Então mudou o jeito de pensar, de escrever, vai mudando as coisas e é isso que nós esperamos. Eu não sei se eu me fiz entender, mas era isso que gostaria de compartilhar (*Palmas*).

Sobre as autoras e os autores

Avelino Aldo de Lima Neto

Doutor em Ciências da Educação pela Université Paul Valéry - Montpellier III e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN. Vice-líder do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa PQ 2/CNPq. E-mail: ave.neto@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3231870235953025>

Arlene Anelia Renk

Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais e do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Integra a Rede Internacional de Estudos do Mundo Rural (RIH-MUR) E-mail: arlene@unochapeco.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2558671771464597>

Ana Paula Narsizo

Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Professora da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre. Integra o Grupo de Pesquisa Sulear. E-mail: narcisoana@unochapeco.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7614437969172718>.

Ana Luíza Markendorf Bergamini

Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Graduada em Jornalismo. Integra o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas. E-mail: analuzambergamini@unochapeco.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6125177602641266>

Carlos Alberto Cardoso Dias

Especialização em Ginecologia Minimamente Invasiva pelo Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa, Brasil. Especialização em Tocoginecologia e Graduação em Medicina pela Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. E-mail: carlos.dias@unijui.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9841967767953067>

Carmen da Rosa Kilian Munarini

Atuante no Movimento de Mulheres Camponesas - MMC nos quintais produtivos agroecológicos, entre outras ações sociais e educativas. Tem participado de eventos acadêmicos e sociais compartilhando suas experiências junto ao MMC e ao feminismo camponês popular de modo geral.

Cláudia Battestin

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Líder do Grupo de Pesquisa Sular. E-mail: battestin@unochapeco.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2904605913795848>

Daniela Leal

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Líder do Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Práticas Pedagógicas – NIEPED. E-mail: daniela.leal@unochapeco.edu.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9613384135531044>.

Damiana Fernandes de Melo

Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Bolsa institucional. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas. Bolsista Unochapecó. E-mail: damiana.melo@unochapeco.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9902212812140603>.

Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Doutor em História Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Currículo,

Memórias e Narrativas em Educação. E-mail: diegodalbosco@unochapeco.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2274500856883828>

Dyonathan de Morais

Mestrando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Bolsista Capes. Membro do Grupo de Pesquisa Sular. E-mail: dyonathanmorais@unochapeco.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8448274700851817>.

Elizangela Felipi

Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Psicóloga Clínica. Integra o Grupo de Pesquisa Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas. E-mail: efelipi@unochapeco.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6405290012481338>

Francisco Gárate Vergara

Post Doctor en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación. Investigador en Centro de Investigación Iberoamericano en Educación - CIIEDUC. Membro do Grupo de Pesquisa Sular y Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais REDYALA. Académico de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación - UMCE. E-mail: fjgaratevergara@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5181832265712614>

Getulio Narsizo

Doutorando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Bolsista institucional - Bolsa Social. Professor da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre.

Membro do Grupo de Pesquisa Sulear. Email: kaingangue@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5182740308870612>

Giseli Blasi Gabardo

Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Bolsa institucional. Integrante do Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Práticas Pedagógicas – NIEPED. E-mail: giblas@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7883007513929013>.

Inês Sabka

Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Integra o Grupo de Pesquisa Sulear. Trabalha na Coordenadoria Regional de Educação de São Lourenço do Oeste. E-mail: ines.sabka@unochapeco.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5684167175750824>

José Mario Méndez

Doctor en Filosofía por la Universidad José Simeón Cañas, El Salvador. Académico de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, Universidad Nacional - UNA - Costa Rica. É coordenador del Programa de Desarrollo Integral Y Espiritualidad de la Niñez. Membro do Grupo de Pesquisa Sulear y Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais - REDYALA. E-mail: jmariomendez@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4849998114105164>

Joaquina Jymi Fej da Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Bolsista institucional - Bolsa Social. Inte-

gra o Grupo de Pesquisa Sulear. Email: johh1818@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3249738625102684>

Juliano Luiz Fossá

Doutor em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Professor da Universidade Federal do Pampa – Unipampa. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Desenvolvimento Rural e Agricultura Familiar / Unipampa. E-mail: julianofossa@unipampa.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4413738329435460>

Letícia de Arruda Correa

Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Psicóloga Clínica. Integra o Grupo de Pesquisa Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas. E-mail: leticia.correa@unochapeco.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2108379703291462>.

Leonel Piovezana

Doutora em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Líder do Grupo de Pesquisa Sulear. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8196195261847883>

Márcia Luíza Pit Dal Magro

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Curso de Psicologia da Universidade Comunitária da Região de

Chapecó - Unochapecó. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas. E-mail: mapit@unochapeco.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4245517133560770>.

Maicon William Paludo

Mestrando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó Unochapecó. Bolsista CAPES. Integrante do grupo de pesquisa: Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas. E-mail: m.paludo@unochapeco.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7942547613775773>.

Maiara Olkoski

Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó -Unochapecó. Bolsista CAPES. Integrante do grupo de pesquisa: Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas”. E-mail: maiaraolkoski@unochapeco.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0033268118495684>.

Martin Kuhn

Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Integrante do Grupo de Pesquisa: Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas. E-mail: martin.kuhn@unochapeco.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7736429378337513>.

Maria Carolina Xavier da Costa

Doutoranda em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN. Bolsista CAPES. Integra o Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq). E-mail: caroliinaxaviier1@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7512311288246738>.

Marilandi Maria Mascarello Vieira

Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas. E-mail: mariland@unochapecó.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3727231433150326>.

Nara Celiane Britto

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Professora da Rede Municipal de Ensino de Guatambu - SC. Integra o Grupo de pesquisa Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas. Bolsista Unochapecó. E-mail: nara.britto@unochapeco.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1134378066932270>

Otoniel Mendes

Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Bolsa Fapesc. Integra o Grupo de Pesquisa Sulear. E-mail: otoniel@unochapeco.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2233707623443770>.

Kairo Madah da Costa Moraes

Mestrando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Bolsista Capes. Integra o Grupo de Pesquisa Sulear. E-mail: kairomoraes97@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3393545090862506>.

Sidinei Pithan da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí. E-mail: sidinei.pithan@unijui.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8709044822441696>.

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Líder do Grupo de pesquisa Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq 2. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9537457072464902>.

Thalia Stefany Outeiro Campos

Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Bolsista institucional - Bolsa Social. Professora da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre. Integra o Grupo de Pesquisa Sulear. Email: thaliaocampos5@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1320039490428979>

Vânia Lisa Fischer Cossetin

Doutora e mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí. E-mail: vania.cossetin@unijui.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6579568245153815>

Yoisse Nathaly Velasco Rodríguez

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Nariño - Udenar. Médica e Cirurgiã pela Universidade de Cauca - Unicauca. Mestre em docência universitária pela Universidade de Nariño - Udenar. Coordenadora do Curso de Medicina da Universidad Cooperativa de Colombia - UCC. E-mail: yoisnat2@gmail.com.

Argos Editora da Unochapecó
www.unochapeco.edu.br/argos
www.facebook.com/EditoraArgos

Título: O que pode, afinal, o conhecimento em Educação? Produzir conhecimento e inventar outros mundos

Organizadores: Diego Orgel Dal Bosco Almeida, Cláudia Battestin e Martin Kuhn

Coleção: Perspectivas, n. 81

Coordenador: Ivo Dickmann

Assistente Editorial: Maria Rosi Salvi

Projeto gráfico: Caroline Kirschner

Diagramação: Caroline Kirschner

Capa: Caroline Kirschner

Formato: PDF

Publicação: 2024



Vale lembrar da máxima de Bertold Brecht de que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana. Nesse sentido, as promessas do projeto moderno iluminista se encontram inacabadas, pois o progresso, a liberdade, a felicidade e a emancipação humana estão ainda longe de estarem consolidadas. Parece-nos que, em uma sociedade narcisista, materialista e consumista, esses princípios estão cada vez mais distantes de se confirmarem. Quem sabe uma outra matriz de racionalidade, além da instrumental, que reconheça a pluralidade humana, abra possibilidades de comunicação com os outros e com a realidade circundante. Se os conhecimentos que produzimos não possibilitam aos sujeitos lerem as belezas e as mazelas do mundo como possibilidade de protagonizarem alternativas para si e para a produção de outros mundos possíveis para todos e todas, qual seria, então, a finalidade de nossas pesquisas e de produzirmos conhecimento?