

# Atravessamentos na/da Educação

*formação, trabalho e saúde...*

Marcelo Loureiro Ucelli  
Geraldo Ferreira dos Santos  
Giovana Barbosa da Silva  
Fábio Luiz Alves de Amorim  
Haroldo Vidal  
(Orgs.)

# Atravessamentos na/da Educação

*formação, trabalho e saúde...*

Marcelo Loureiro Ucelli  
Geraldo Ferreira dos Santos  
Giovana Barbosa da Silva  
Fábio Luiz Alves de Amorim  
Haroldo Vidal  
(Orgs.)

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

**Editor científico**

Décio Nascimento Guimarães

**Editora adjunta**

Tassiane Ribeiro

**Coordenadoria técnica**

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

**Design**

Nadini Mádhava

Foto de capa: Nadini Mádhava

**Assistente de revisão**

Letícia Barreto

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Atravessamentos na/da educação : formação,  
trabalho e saúde / organização Marcelo Loureiro  
Ucelli...[et al.]. -- Campos dos Goytacazes, RJ :  
Encontrografia Editora, 2022.

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-88977-92-7

1. Educação - Finalidades e objetivos 2. Inclusão  
social 3. Saúde - Aspectos sociais 4. Trabalho -  
Aspectos sociais I. Ucelli, Marcelo Loureiro.

22-127852

CDD-370

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação : Coletâneas 370

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: 10.52695/978-65-88977-92-7

**encontrografia**

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.  
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ  
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746  
www.encontrografia.com  
editora@encontrografia.com

# Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)  
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)  
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)  
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)  
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)  
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)  
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)  
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)  
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)  
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)  
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)  
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)  
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)  
Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)  
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)  
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.



# Sumário

<b>Prefácio .....</b>	<b>10</b>
<b>Apresentação .....</b>	<b>15</b>
<b>1. Bicha rodada: pessoa com deficiência-cadeirante gay no processo de práticas inclusivas.....</b>	<b>17</b>
Marcelo Loureiro Ucelli	
Ângela Cristina Gomes	
Josiane Alves Costa	
<b>2. A imposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação brasileira: problematizações .....</b>	<b>32</b>
Cristina Lens Bastos de Vargas	
Geraldo Ferreira dos Santos	
<b>3. Lutas, conquistas e desafios educacionais: políticas de inclusão e as perspectivas da diversidade e da diferença .....</b>	<b>63</b>
Fábio Luiz Alves de Amorim	
<b>4. Inclusão de surdos no Ensino Superior no México e no Brasil: processo monopolizador formativo?.....</b>	<b>96</b>
Euluze Rodrigues da Costa Junior	
Giselle Lemos Schmidel Kautsky	
Giovana Barbosa da Silva	
<b>5. As contribuições educacionais para as discussões de gênero e sexualidade.....</b>	<b>106</b>
Haroldo Vidal	
Isabela Pereira Vique	

**6. A infância medicalizada: uma análise da “Revista de Educação” do estado do Espírito Santo (1934-1937)..... 125**

Débora Nascimento de Oliveira

Elizabete Bassani

Jair Ronchi Filho

**7. Análise dos desafios encontrados no processo de inclusão de alunos autistas no ensino superior..... 144**

Izabela Magri Souza Nunes

Angela Regina Binda da Silva de Jesus

Mery Helen Buzatto Nogueira

**8. Passaporte vacinal nas escolas: uma questão de saúde coletiva ..... 164**

Raquel Fonseca de Oliveira

Suelen Agum dos Reis

**9. Da professora doente ao bem-estar docente: gênero e a condição laboraL das profissionais da educação básica ..... 187**

Juliana Soares Dionísio

Walk Loureiro

Galdino Rodrigues de Sousa

**10. Uma abordagem pedagógica sobre as infecções sexualmente transmissíveis (IST) nas aulas de Ciências/Biologia.....205**

Régisson da Silva

Eliana Louzada Delesposte

**11. O ensino remoto e os impactos na saúde mental de professores e professoras: relatos e reflexos da Síndrome de Burnout no trabalho docente em tempos pandêmicos..... 222**

Rosane Barreto Ramos dos Santos

Walk Loureiro

Caio Roberto Siqueira Lamego

**12. Os signos artísticos agenciando os *corposdocências*..... 239**

Fábio Luiz Alves de Amorim

Juliana Paoliello Sánchez Lobos

**13. Imagens e visibilidades na luta contra o racismo religioso .....256**

Cristiano Sant'Anna

**14. Reflexões sobre currículo e inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns..... 273**

Alexandro Braga Vieira

Miriene Manzoli Rogge

Ricardo Tavares de Medeiros

**15. O uso de animes na divulgação científica e ensino de Astronomia: reflexões sobre as potencialidades na educação em ciências .....288**

Caio Roberto Siqueira Lamego

Cinthya Alves Fialho Lamego

Walk Loureiro



# Prefácio

Elaborar o prefácio para uma coletânea supõe levar em consideração, pelo menos, três aspectos: os conteúdos dos textos que compõe a obra, a intenção dos autores, ou seja, o que indiciam desejarem que os leitores compreendam e, em terceiro lugar, o que o próprio prefaciador deseja dizer aos autores e aos leitores dos textos. Não se trata de uma tarefa simples, uma vez que, ao mesmo tempo em que é preciso respeitar os autores, é necessário avançar em direção a uma discussão teórica sobre os temas abordados. Mais complexa fica a tarefa quando se trata de uma série de escritos sobre diferentes aspectos da vida humana.

Autores e autoras trouxeram reflexões teóricas e metodológicas abrangendo diferentes aspectos da vida em sociedade. Levantaram questões, buscaram respostas, indicaram caminhos, mostraram as dificuldades, clamaram por justiça, incentivaram a luta pelos direitos de todos a uma vida plena.

O título traz alguns conceitos que não são auto explicativos: cada um deles implica outros conceitos, formando uma rede de significações. *Atravessamento* nos reporta ao verbo *atravessar*. Ir de um lugar a outro ou resistir à ação do tempo. Viver situações difíceis, cruzar caminhos ou penetrar no caminho do outro.<sup>1</sup>

Mas há determinantes para o *atravessamento* indicado. Não se trata de qualquer passagem ou travessia, mas de um caminho que nos coloca no

---

1 <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/atravessar>

campo da educação e da formação, mas não só: também nos move em direção às questões do trabalho e da saúde. O que resta a quem está escrevendo um prefácio é procurar um caminho para que possa *atravessar* os dizeres, com uma certa segurança, na tentativa de encontrar uma ordem, ou, como nos avisa Michel Foucault (2000, p. 6), é preciso “pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem [...]”<sup>2</sup>

Não fosse o título a nos convidar a um passeio sem volta pelo mesmo caminho — porque nos indica outros — os conteúdos dos escritos costumam diferentes desenhos, com diferentes formas e cores de tal modo que exigem deslocamentos do pensamento e dos sentimentos para que se alcance a compreensão devida do todo.

O fio condutor me parece ser a formação do humano. A *educação* como processo que envolve cada ser e todos os seres. A compreensão das *diferenças* e das *semelhanças* entre as pessoas a exigira *escutado* outro pelos olhos, pelos ouvidos, pelas palavras, pelo sofrimento, pelas possibilidades, pela arte, pelas lutas por direitos sociais, pelo lugar da esperança. Escutar o outro por meio de seus desejos, seus amores e seu cansaço.

Os textos deste livro também *atravessam* o conceito de *trabalho* como o fazer humano que, ao mesmo tempo em que modifica a natureza, modifica cada um que trabalha. Lembro de Karl Marx (1985, p. 149-150) com sua metáfora da aranha e da abelha:<sup>3</sup>

Uma aranha executa operações semelhantes às do tece-lão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo na cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste já existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente.

Eis que podemos compreender que o trabalho é categoria fundante da ontologia do ser social: somos o ato e o fruto de nosso trabalho. Por que será que quem trabalha pode adoecer a alma e o corpo? E se for mulher ou deficiente?

---

2 FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2000.

3 MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

Não é possível pensar em igualdade de gênero sem pensar nas desigualdades de classe. “Numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”, disse a filósofa americana Ângela Davis (1983, p. 20 – tradução minha).<sup>4</sup> Pode-se dizer o mesmo em relação à homofobia: não basta não ser homofóbico, é preciso ser anti-homofóbico. Não basta aprovar a inclusão das crianças e jovens na escola e na sociedade, é preciso lutar, engajadamente, por essa inclusão! E uma das principais formas de isso acontecer é por meio da *educação* que (trans)forma e humaniza, dado que é *práxis* humana.

Em que o conceito de *práxis* nos ajuda em nossas reflexões? É que o ser humano necessita objetivar-se, materializar-se, engajar-se, encarnar-se. Fazer da prática a possibilidade de compreender a realidade, e da teoria a orientação para promover as transformações. “Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências”, disse Vázquez (2007, p. 236) em seu livro *Filosofia da Práxis*.<sup>5</sup>

Para o bom investigador, não basta (re)conhecer as coisas do cotidiano ou do senso comum, mesmo que isso seja necessário, no ponto de partida. É preciso investigar e problematizar os acontecimentos em suas singularidades, na busca pelas múltiplas determinações, de modo a chegar à totalidade do fenômeno. E isso o leitor vai encontrar em cada texto que compõem esta coletânea.

Produzimos a história humana, mas sob condições que nos são transmitidas pelas gerações passadas. Produzimos a história e somos produzidos por ela. Não somos apenas o que somos, mas o que podemos ser; o que podemos nos tornar. O que tem sido *lugar de falha*, na escola ou nas outras instituições, tem relação direta com o complexo das relações sociais no espaço onde vivemos. Se queremos modificar o conjunto das relações que nos oprimem, é necessário que, antes, tenhamos consciência dessas relações, de como elas se constituem e de que modo elas podem ser modificadas — o que não é possível quando ficamos apenas no momento sincrético e caótico das aparências, da submissão, da miséria, da opressão. Há um chamamento para irmos além das denúncias, mesmo que delas necessitemos com coragem.

---

4 DAVIS, Angela. **Woman, race and class**. Londres: The Women’s Press, 1983.

5 VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular; Buenos Aires: CLACSO, 2007.

Ainda há outros *atravessamentos* anunciados pelos autores e autoras dos textos desta obra: os conceitos de *normal* e de *patológico*, de *saúde* e de *doença* nos *atravessam*. Mas a vida é mais e saúde não é ausência de doença. Quando o saber médico contribui para o enquadramento patológico dos estudantes, podemos dizer que estamos diante da medicalização da educação. Isso é o mesmo que dizer que estamos diante da perversidade da seleção social que legitima a exclusão. Há, nesse caso, um alinhamento com a racionalidade científica que é hegemônica e que concebe a humanidade de cada um de nós a partir de visões limitadas como a mecanicista ou a organicista. A primeira porque concebe o ser humano como uma máquina que precisa que as peças não tenham defeitos; a segunda porque acredita que somos plantas e, como tais, apenas nos adaptamos ao meio e nosso amadurecimento se dá de dentro para fora.

Diferente dessas duas posições epistemológicas está a concepção de que somos seres sociais, culturais, enraizados na vida dos nossos semelhantes. Somos as relações sociais encarnadas em nós. Repito Karl Marx (1996, p. 13): “[...] a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade é o conjunto das relações sociais”.<sup>6</sup>

Na busca por encontrar os fios que tecem os estudos aqui dissertados, *atravessamentos* não nos faltam. Com o sentido de *resistir a situações difíceis* e de *cruzar caminhos*, o leitor se depara com questões de justiça, de direito, de políticas, ou seja, de projeto de nação para as novas gerações! A educação e a saúde não são autônomas frente ao que se projeta para a vida em sociedade. Nesse sentido, a práxis pedagógica e a práxis da saúde caracterizam-se como atividades transformadoras. É a consciência da transformação social que as coloca em movimento. Consequentemente, a consciência do caráter coletivo de sua atividade confere ao profissional da saúde e da educação maior grau de consciência de classe.

Reconhecemos que o acesso aos conhecimentos indispensáveis para o desenvolvimento do indivíduo como ser social não está disponível de maneira equânime nas sociedades divididas em classes. Os meios de produção tiveram um enorme desenvolvimento a partir do capitalismo, mas ao mesmo tempo ocorre a privatização desses meios. Assim como a socialização dos meios de produção só se dará plenamente após a superação da sociedade capitalista, do

---

6 MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. A Ideologia Alemã. São Paulo: Hucitec, 1996.

mesmo modo ocorrerá com a socialização do conhecimento. A disponibilidade dos conhecimento e a realização plena da atividade educativa só serão possíveis com a superação deste modelo social. Por ora, o conhecimento e a saúde também se tornam mercadorias no sistema capitalista.

Próximo ao término desse prefácio, desejo afirmar que a educação é a rota principal para se compreender a exploração do homem pelo homem e a divisão social do trabalho, produto do capitalismo, e, desse modo, formar a consciência e os modos de luta coletiva a favor de outra organização social, mais humana e mais justa.

Em *Pedagogia do Oprimido*, aprendemos com Paulo Freire (1987)<sup>7</sup> que ser radical, ir às raízes dos problemas para superá-los, exige de nós, educadores, melhor conhecer a realidade para poder transformá-la. Aquele que deseja ser radical, e assim queremos ser todos nós, os que escreveram este livro e os que vão lê-lo,

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (FREIRE, 1987, p. 14).

A leitura deste livro é um convite a esse enfrentamento/*atravessamento*: tanto para professores e professoras que trabalham na/por uma escola que acolhe e ensina, como para os que, de alguma forma, desejam repensar as relações de/no trabalho nos campos da educação e da saúde. Boa leitura a todos!

**Inverno de 2022**

**Anna Maria Lunardi Padilha**

**Doutora em Educação pela Unicamp – SP.**

**Pesquisadora do Grupo de Pesquisas Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em Espaços Escolares e não Escolares na UFES e do Grupo de Pesquisas Estudos Brasileiros em Defectologia e Psicopatologia na Teoria Histórico-Cultural, na UNB.**

---

7 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

# Apresentação

Este livro é resultado de um projeto interinstitucional e da parceria de pesquisadores/as de ensino superior e de educação básica do ES. Na forma de coletânea, reúne reflexões em torno da educação e seus atravessamentos na formação, no trabalho e na saúde, como provocação para tantos outros que puderem ampliar esses escritos.

Esse movimento articulado, amplo e sempre aberto de debates se constituiu em diversas frentes de pesquisa, ensino e docência da/na educação capixaba. Pensar a escola e seus/suas atores/atrizes requer problematizações a partir dos acontecimentos em tempos de negacionismos, desmonte de políticas públicas e de *fake news*. Nesse sentido, o intuito desta obra é deslocar pensamentos, mobilizar coletivos e romper com as culturas autoritárias, preconceituosas e discriminatórias presentes nesta contemporaneidade obscura, conservadora e retrógrada.

Entendemos que é preciso ampliar vozes, romper barreiras e potencializar práticas democráticas e inclusivas na educação. Assim, esse esforço para organizarmos este livro partiu do nosso compromisso político, ético e estético não só com a educação, mas também com cada cidadão/ã deste país.

Nessa perspectiva, convidamos cada um/a de vocês para nos acompanhar neste diálogo. Partimos dos nossos desejos, ampliados pelos/as autores/as dos textos presentes neste entrelaçamento provocador, resistente e de luta, para

constituições de vidas em relação, em interação e, principalmente, em devires... devir-professor/a, devir-pesquisador/a, devir-docência...

**Os/as organizadores/as**

# 1. Bicha rodada: pessoa com deficiência-cadeirante gay no processo de práticas inclusivas

Marcelo Loureiro Ucelli<sup>1</sup>

Ângela Cristina Gomes<sup>2</sup>

Josiane Alves Costa<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-92-7.1

## Considerações iniciais

A motivação para a pesquisa dessa temática surgiu por meio do conhecimento construído através das redes de conversações estabelecidas no cotidiano das instituições de ensino e experiências com estudantes gays com deficiência física em uma faculdade privada nos anos de 2015 a 2020. Ao longo dessa (con)vivência, tivemos a oportunidade de perceber a relevância da abordagem dessa temática, uma vez que esses espaços, muitas vezes, negligenciam e invisibilizam esses sujeitos, pois, “no espaço da coexistência, os homens tecem redes que se aproximam e os afastam,

---

1 Mestre em Educação, administração e Comunicação. Coordenador do curso de Pedagogia da FAVI FACES. Graduado em História e Pedagogia. Doutorando em Educação Pela UFES. E-mail: marceloeducador@hotmail.com.

2 Mestra em Contabilidade Gerencial pela FUCAPE. Coordenadora dos Cursos de Ciências Contábeis, RH e Logística das Faculdades FAVI/FACES. E-mail: ange.gomes@terra.com.br.

3 Pós-graduada em Educação à Distância. Coordenadora Pedagógica das Faculdades FAVI/FACES. E-mail: josianeacosta@hotmail.com.



organizando o mundo de maneira a assegurar áreas recíprocas de movimentação”<sup>4</sup> (AUGRAS, 1997, p. 39).

Acreditamos que este estudo seja relevante e que irá contribuir com novos olhares sobre a prática em sala de aula, no curso superior, procurando mostrar as interfaces pedagógicas em relação à diversidade e deficiência. A formação inicial de professores é peça fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas humanizadoras, capazes de transformar o campo educacional. Sabemos que a escola deve primar, sobretudo, pelo direito à educação, independente de raça, cor e sexo. Desse modo, pretendemos discorrer sobre os desafios encontrados pelo professor ao desenvolver procedimentos de intervenção junto aos estudantes com necessidades especiais, considerando as vivências nessa educação inclusiva.

Sendo a universidade um espaço de debates e de empiria, cabe-nos, enquanto formadores, possibilitar aos docentes este debate reflexivo no intuito de buscar caminhos que nos permitam produzir conhecimento e, acima de tudo, uma prática inclusiva e problematizadora.

Esse estudo é um convite a (re)descobrir, polemizar e compreender algumas percepções tidas como naturais, como a-históricas e, que, portanto, não (co)movem nenhum tipo de questionamento. Compreensões que não nos orientam sozinhos, mas que nos fornecem indicativos de como devemos nos relacionar com as diferenças. Sendo assim, Fernandes, Pinel e Ucelli (2018, p. 122) esclarecem que, “ser da diferença pode significar uma maior carga psicológica (cognitivo-afetiva) que a pessoa terá que desprender.”

Nessa perspectiva, algumas indagações acompanham nossos estudos e nos fazem refletir que compreender as diferenças é (re)pensar e considerar os modos de ser de cada sujeito, pois cada ser no mundo traz à tona o que é por ele construído, uma vez que “[...] a pessoa é um sistema integrado de sentir, de pensar, de fazer, de falar; de tal modo que, em sua totalidade, deixa-se desdobrar em suas partes, permitindo um funcionamento optimal de si mesma como um todo, no mundo” (RIBEIRO, 2011, p. 73).

Sendo o desdobramento da sexualidade considerado um estágio fundamental do ser humano, compreendemos que a disseminação da informação

---

4 Este capítulo possui recortes de um trabalho publicado anteriormente por um dos autores.

sobre a questão é um dos elementos que contribuem para que alguns tabus sejam quebrados e que, conseqüentemente, seu movimento seja tão possível como viável. Um dos obstáculos para uma dimensão discursiva da sexualidade das pessoas com deficiência se deve a uma possível carência de relatos de experiência sobre a temática, pois os estranhos mudam no espaço e no tempo, como pontua Bauman (1998). Esta ausência/carência certamente se confronta com os preconceitos e a discriminação ainda presentes, que, muitas vezes, sustentam a ideia de que eles não têm o direito de exercer a sua sexualidade.

Para compor a produção científica deste estudo sobre ‘o que é’ e ‘como é’ ser gay com deficiência física que busca cautelosamente saídas para um existir mais digno dentro e fora da escola, realizamos um levantamento de teses e dissertações no site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e no banco de dados da Biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD), utilizando três descritores: “ser gay”; “deficiência”, e “inclusão” no período de 2014 – 2019.

No referido período, foi possível identificar que as questões que envolvem o sujeito com deficiência e na condição de ser gay não têm sido objetos de pesquisa, entretanto, em um exame mais detalhado, identificamos trabalhos que se aproximaram da temática que nos propomos a investigar por meio deste estudo. Neste sentido, também pudemos detectar trabalhos que envolvem a relação estudantes com deficiência e práticas pedagógicas desenvolvidas para melhor incluí-los dentro de um sistema que, por natureza, é excludente. Sendo assim, optamos por destacar duas dissertações e três artigos, além de reportagens.

Ao pesquisar sobre a temática, foi possível encontrar no site uma entrevista de Marcio Caparica (2015), na qual ele se posiciona esclarecendo que o maior desafio de uma pessoa com deficiência física, como o cadeirante, por exemplo, é fazer com que os outros o enxerguem como pessoa, e não apenas a cadeira. No decorrer da entrevista, ele desvela indignidade com alguns dos questionamentos: “Você toma banho?”, “Você consegue se limpar?”, “Você contrata uma enfermeira pra cuidar de você”?<sup>5</sup>

---

5 CAPARICA, Marcio. O maior desafio de um cadeirante homossexual é fazer com que se enxergue a pessoa, não apenas a cadeira de roda. [Entrevista cedida a] Cidade Verde. Cidade Verde, [s. l.], 26 set. 2015. Disponível em: <https://cidadeverde.com/diversidade/71835/as-desventuras-de-ser-gay-e-deficiente>. Acesso em: 02 jul. 2022.

Prosseguimos uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), em cujo ambiente não foram encontradas pesquisas sobre ser gay com deficiência física, mas foram encontradas duas dissertações que se aproximaram deste estudo, ampliando nossas compreensões.

Abreu (2015) desenvolveu, em sua pesquisa de mestrado intitulada *Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas: um estudo das narrativas de surdos homossexuais*, que teve como base os fundamentos teórico-metodológicos da Perspectiva Histórico-Cultural, uma proposta de articulação a discussão sobre o desenvolvimento humano atípico e a diversidade sexual a partir de uma pesquisa com surdos homossexuais.

Percebemos que a produção de conhecimento sobre a sexualidade das pessoas surdas ainda é escassa e, muitas vezes, não problematiza assuntos voltados às organizações afetivo-sexuais destoantes do padrão hegemônico. O percurso metodológico foi traçado segundo o materialismo histórico-dialético, e a composição de narrativas por meio de entrevistas semi estruturada foi o recurso utilizado para a construção dos dados. Outro estudo relevante foi encontrado na pesquisa de Silvestre (2014), que se refinou na dissertação *Os entre-lugares: um olhar sobre sujeitos surdos-homossexuais*. O autor relata que a construção da identidade do sujeito homossexual, bem como do sujeito surdo, ocorre a partir de distintos campos que se entrecruzam, e a maneira como os indivíduos se percebem e são percebidos como surdos-homossexuais é um fator importante nessa trajetória. Essas identidades e seus marcadores não são apresentados como categorização exclusivamente limitante, ou seja, ser surdo e homossexual é parte do todo que esse sujeito é, e esses marcadores oferecem possibilidades outras para serem pensados de maneira articulada/interseccionada.

É possível compreender, a partir de Abreu (2015) e Silvestre (2014), que o sujeito com deficiência geralmente é pensado como um corpo doente, patológico, e, por vezes, tem sua sexualidade negada. O que pensar quando esse sujeito “doente” tem orientação sexual diferente da heterossexualidade? Para os cinco autores, o sujeito homossexual ainda é estigmatizado por sua orientação sexual, ou pela sua sexualidade “desviante”. Sendo assim, diante dessa realidade, o que dizer então das pessoas homossexuais e com deficiência?

Augras (1997, p. 45) descreve que:

A sexualidade tem se tornado ultimamente o ponto mais realçado no que diz respeito à dificuldade de integração

da unidade corpórea. De um ponto de vista existencial, cabe acentuar que a atividade sexual não é apenas princípio de realização de desejos e descarga de energias, mas essencialmente encontro e comunicação. Da mesma maneira que assumir a integridade do corpo é conscientizá-lo em seu duplo papel de delimitação e comunicação entre o mundo interno e externo, unir sexualmente é vivenciar a dupla situação de complementaridade e separação.

Ainda em outro site, foi encontrada uma reportagem do dia 09 de julho de 2014: Rumos Novos –Católicas e Católicos LGBT (Portugal).<sup>6</sup>

Foi possível pesquisar que os indivíduos gays com deficiência física são minoria dentro da própria minoria, eles são pessoas com deficiência física que se sentem atraídas por pessoas do mesmo sexo, dessa forma, soma-se o preconceito para com a homossexualidade ao preconceito para o indivíduo com deficiência física. A reportagem nos faz um convite à reflexão: Quem é a verdadeira pessoa com deficiência física?

Em outro artigo, intitulado *Ser gay, deficiente e cadeirante: um estudo fenomenológico que considera tempo e espaço numa possível e imaginada educação especial não escolar*, Fernandes, Pinel e Ucelli (2018) pontuam que, quando abordamos uma educação especial escolar em perspectiva inclusiva, falamos de pessoas com deficiência física, intelectual, entre outras. Entretanto, esses indivíduos têm uma vida escolar intensa, densa e tensa, desvelando um mundo (ser-no-mundo que são sendo) injusto, mesmo prenhe de discursos.

Com a emergência da educação inclusiva, o atendimento educacional especializado prestado aos estudantes com deficiência, os educandos começaram a dividir o mesmo ambiente educativo, e os órgãos escolares passaram a atender todos os alunos de acordo com as suas especificidades e/ou necessidades. Esse público, contemplado pelos documentos normativos como alvo da educação especial, teve, por muito tempo, seu direito à educação cerceada. Instituições particulares de caráter assistencialista eram utilizadas somente para separar as pessoas “normais” das ditas “anormais”,

---

6 HOMOSSEXUAIS com Deficiência. Rumos Novos - Católicas e Católicos LGBT (Portugal), 09 jul. 2014. Disponível em: <https://rumosnovos-ghc.blogs.sapo.pt/homossexuais-com-deficiencia-55950>. Acesso em: 02 jul. 2022.

e, assim, os discentes com deficiência recebiam um atendimento que privilegiava apenas o viés terapêutico. A partir da década de 1990, a inclusão passa a ser considerada condição essencial a todos que dela necessitarem, e o profissional docente passa a ter relevante papel na consecução desse paradigma. As turmas perderam o enfoque padronizado e homogêneo, e as diferenças individuais passaram a ser respeitadas e, sobretudo, valorizadas.

Embora a inclusão tenha avançado nas últimas décadas, atualmente no Brasil ainda há uma grande distância entre a prescrição e a prática. Os esforços dos professores para a concretização das políticas prescritas parecem ser limitados por forças que vão além de suas capacidades, havendo, muitas vezes, um sentimento de impotência em relação às demandas educacionais para a educação inclusiva. Percebemos, em nossos cotidianos docentes, experiências com professores que lidam com alunos com necessidades especiais, e, neste caso específico, com um cadeirante gay. Em nossas observações, percebemos a angustiados professores em adentrar na aventura da inclusão, por se considerarem despreparados para tal empreitada.

Nesse contexto, a educação inclusiva coloca em perspectiva a relação entre escola e cidadania, pois o que está em jogo é a constituição intelectual e afetiva de seres humanos para o exercício da cidadania. Toda escola é sempre uma instituição política, e como tal ele deve estabelecer conexões que venham efetivamente corresponder com as necessidades de seus educandos.

As ideias, habilidades, dificuldades, sejam elas intelectuais ou emocionais para determinado tipo de ensino, estão profundamente ligadas à formação que os professores tiveram ou estão tendo. A educação na prática se realiza a partir da conjunção entre esses dois elementos: (1) conhecimento incorporado ao professor, montado a partir da ciência (formação universitária e leituras) e da prática cotidiana em sala de aula (experiência); (2) recursos materiais, como tecnologias, por exemplo, mas inclui também a estrutura da escola, da sala de aula, os livros etc.

Paulo Freire (1967), em toda a sua jornada pedagógica, aposta em uma educação centrada na relação dialógica e na amorosidade, fazendo um liame entre reflexão e ação. Em suas produções teóricas e práticas sociais, o pensador denuncia e anuncia um mundo marcado pela desigualdade social, exclusão e desumanização dos homens.

Sendo assim, o autor nos ensina que a educação não deve ser vista como uma ferramenta de mudança dos seres humanos, mas como um meio de refletir com as pessoas e de contribuir para a transformação do mundo, tornando-o mais humano e igualitário. Como um educador e pensador humanista, Freire guerreou por um mundo mais humanizado, pois reforçava a missão humana como uma vocação para humanização. Por serem sujeitos históricos e de historicidade, os homens são reconhecidos pela educação problematizadora como incompletos, inconclusos e em permanente (re)construção (FREIRE, 2005).

Os seres humanos são projetos lançados no mundo que devem olhar o passado como possibilidade de modificação do futuro. Nesse sentido, é preciso desafiar os enganos do olhar que fataliza e imobiliza, fortalecendo a visão de que situações limitadoras devem nos fazer seguir em frente, buscando respostas. Esse percurso de tomada de consciência ensina que a realidade humana é histórica, construída socialmente e, por isso, passível de mudança.

Esse movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta, como afirmamos no primeiro capítulo, é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar (FREIRE, 2005, p. 86).

A busca pelo *ser mais* implica o envolvimento com as outras pessoas e com o mundo para a denúncia das estruturas desumanizantes. A categoria *ser mais* se liga a uma visão ampla de Freire (2005), quando ele se propõe a construir uma perspectiva antropológica de valorização da subjetividade e da conscientização. Os seres humanos são definidos por Freire (2005) como inconclusos, incompletos e em processo de construção. Por isso, precisam estar abertos às novas possibilidades sempre tendo em vista ser mais.

Pinel (2017, p. 28) pontua que o: “[...] homem foi jogado no mundo sem sua anuência, é um ser sendo junto ao outro no mundo, está sempre se fazendo, incompleto, inconcluso, está sendo de passagem, efêmero, que gosta de cuidar e de ser cuidado, etc. [...]”. Os modos de ser revelam e desvelam o fenômeno. Pessoas são projetos sempre abertos para si, para o mundo e em comunhão. O cotidiano é onde esse ser se mostra, se reinventa, se cria e se produz (PINEL, 2017).

## Inclusão e Práticas Pedagógicas

É muito comum, na rotina escolar, a falsa ideia de amplo aproveitamento do ensino nas escolas, onde todos os educandos conseguem, de forma homogênea, receber e se apropriar dos conhecimentos repassados. Com efeito, tal circunstância não se consolida perante a realidade convivida nas instituições educacionais. Na prática habitual, os professores se deparam com salas de aula superlotadas, por vezes em ambientes e condições adversas, lecionando alunos dos mais diversos perfis, cada um segundo suas necessidades e realidades. Nesse contexto, torna-se uma importante ferramenta a adoção de novas práticas pedagógicas, visando mudanças e atualizações de conceitos, de modo a proporcionar um espaço de maior interação e acesso ao conhecimento.

A inclusão de novas práticas no âmbito pedagógico das instituições de ensino é deveras árdua, ao passo que exige determinado saber de todo corpo docente e técnico, o que demanda capacitação específica, a fim de desenvolver políticas e adaptar os currículos aos planejamentos, bem como adequar procedimentos de ensino às competências e habilidades individuais e coletivas dos alunos. Para tanto, pede-se uma reflexão a respeito das limitações e dos ritmos de aprendizagem de cada estudante. Contudo, tal cenário contrapõe-se ao cotidiano das escolas, em que comumente educadores impõem aos educandos que se moldem a um padrão preestabelecido de ensino massificado, sem considerar suas necessidades acadêmicas pessoais.

A educação inclusiva é baseada em princípios éticos, na defesa dos ideais de cidadania e justiça, e vai contra um sistema hierárquico de desigualdade. Segundo Sasaki (1997), inclusão educacional é o processo pelo qual a sociedade prepara pessoas com necessidades educacionais especiais para que consigam desempenhar um papel na sociedade, assim como possam ter cidadania. Isso inclui a troca, a compreensão, a luta contra a exclusão e a superação das barreiras que a sociedade trouxe para certas pessoas, grupos ou classes sociais.

O artigo de Zimmermann (2008) sugere o aumento da participação de estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. É uma ampla reestruturação da cultura, práticas e políticas que são feitas na escola. A partir desse novo paradigma educacional, deve-se respeitar a diversidade de forma humana e democrática e reconhecer o que aprendemos com a singularidade de cada aluno. Esses estudantes com dificuldades de

aprendizagem têm perspectivas diferentes, e também são diferentes. Assim, falar sobre educação inclusiva é pensar escolas onde os alunos recebam oportunidades educacionais adequadas às suas habilidades e necessidades. Uma escola onde todos possam frequentar e serem aceitos com a ajuda de professores, colegas e membros da comunidade, independentemente de talento, deficiência, formação socioeconômica ou cultural.

Stainback (1999) afirma que existem várias vantagens em incluir estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. Dentre esses benefícios, podem ser citados: (1) todas as crianças em sala de aula têm oportunidade de aprender em grupo, aprender a se preocupar umas com as outras e adquirir valores para cidadania; (2) o planejamento da educação em equipes colaborativas é um benefício para os professores, já que melhora suas habilidades profissionais e os deixam informados acerca das mudanças no campo da inclusão social; (3) e o mais importante, que é a realização radical da promoção de um paradigma de cidadania para toda a sociedade. A escola aqui não apenas inclui, mas opera como aprendizado social geral para toda a sociedade que deve compreender como tratar as diferenças individuais e familiares dos alunos. Ou seja, a escola inclusiva ajuda a reforçar uma prática social abrangente de aceitação das diferenças, sem que isso implique adoção de visão de inferioridade ou incapacidade de certos grupos, classes ou indivíduos.

Segundo Rodrigues (2001), o problema surge em como as escolas interagem com as diferenças. Em escolas tradicionais, considera-se que estudantes com deficiência precisam de uma escola especial. As escolas inclusivas visam responder de forma adequada e com alta qualidade a todas as formas de limitações ao processo de aprendizagem. Uma escola inclusiva é um convite permanente para pensar as questões educacionais, as intervenções desenvolvidas, a educação, a aprendizagem e até as mudanças na concepção de avaliação.

Defendemos que é possível incluir estudantes com deficiência nas aulas do ensino regular, entretanto, conforme aponta Tessaro (2005), isso requer muito investimento e comprometimento, principalmente por parte dos órgãos governamentais. Porém, é preciso estar ciente da complexidade de tais processos, que demandam debate social. Muita pesquisa também é necessária para expandir o conhecimento, desenvolver e testar métodos para viabilizar a verdadeira inclusão escolar. Segundo Stainback (1999), a inclusão é um novo paradigma de pensamento e ação, pois envolve a inclusão de todos os



indivíduos em uma sociedade que necessita da diversidade e, portanto, é, sem dúvida, um desafio.

No Brasil, a política educacional de inclusão escolar tem desempenhado um papel importante na política governamental e nos compromissos estabelecidos pela Constituição (BRASIL, 1988) desde 1994. O objetivo é erradicar o analfabetismo, universalizar a frequência escolar e fortalecê-la por meio de melhorias concretas e mais substantivas na qualidade da educação, na formação para o trabalho e na promoção humanitária, científica e técnica nacional.

Segundo Aranha (2000), a ideia de igualdade exige que diferentes pessoas sejam tratadas em condições adequadas de acordo com suas características. Para Aranha (2000), a relação entre pessoas com deficiência e a sociedade mudou em termos de conceitos gerais, valores, percepções e práticas.

A educação inclusiva pode ser delimitada, com base na síntese dos autores supracitados, da seguinte forma: trata-se de uma educação que se funda na construção e/ou adaptação de políticas, teorias e métodos pedagógicos para determinadas pessoas ou grupos sociais que não podem aprender com os métodos comumente usados. Assim, a inclusão tem três dimensões: política, teórica e metodológica.

Castro e Oliveira (2014) entendem políticas públicas como um conjunto de políticas, programas e ações nacionais, diretamente ou por meio de delegações, com o objetivo de enfrentar desafios e aproveitar oportunidades de interesse coletivo. Tais políticas, programas e ações assumem a forma de fornecimento de bens e serviços que atendem às demandas decorrentes dos debates políticos sobre interesse público. Portanto, o conceito de política pública pressupõe o reconhecimento de que existem áreas da sociedade que não são privadas, ou não apenas individuais. A política pública, independentemente do tamanho, refere-se a questões públicas, não privadas (CASTRO; OLIVEIRA, 2014).

Por essa definição mais estrita, importa a promoção de políticas públicas que atendam às necessidades da sociedade em geral por meio de ferramentas de planejamento contínuo e eficaz para atingir as metas, sem esquecer as interações necessárias com as necessidades da sociedade. De acordo com Vieira e Albuquerque (2002), as instituições públicas são muitas vezes consideradas como o único caso de formulação de políticas. No entanto, na cor-

relação de poder entre os atores sociais no território do Estado (sociedade política e civil), definem-se formas práticas de ação, ações governamentais e, como resultado, joga-se um jogo de política social.

Há um tempo já havíamos concluído que não podemos continuar a reproduzir modelos do passado ou procurar por receitas prontas. Precisamos criá-las colaborativamente. Estamos tendo a oportunidade de exercer nosso protagonismo sob a perspectiva do que já sabemos e não apenas do que precisamos saber, do que vivemos, das experiências vividas, das reflexões surgidas.

A escola não pode continuar distante da vida do estudante e do professor. É necessário cuidar da construção da aprendizagem de ambos, equilibrar teoria e prática, tecnologia e afetos, agregar estratégias às práticas. A necessidade de estar atualizado, ser reflexivo e atuante está cada dia mais evidente. Nessa relação, buscar caminhos que otimizem e revigorizem as práticas em sala de aula é objetivo ímpar para um protagonismo pedagógico.

Nessa perspectiva, quando se trata de políticas de Estado e de governo, elas diferem basicamente em termos de quanto tempo são válidas. As políticas de governo se aplicam em curto prazo, mas as políticas de Estado duram mais e permeiam alguns governos. Na visão da Escola Superior de Guerra (2020), política de Estado é um conjunto de normas, diretrizes, leis e planos de ação que visam atuar em consonância com os interesses nacionais relevantes e orientar o uso do poder estatal para alcançar e manter os objetivos nacionais. Em conexão com a política de governo, orienta o uso do poder estatal para atingir e manter os objetivos governamentais, como um conjunto de normas, diretrizes, leis e planos de ação voltados para a atuação solidária.

As políticas públicas educacionais expressam ideias, ações governamentais, manifestando a multiplicidade e diversidade de ações do Estado em um determinado contexto histórico. Além da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e suas emendas, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), estabelecendo as diretrizes básicas para a educação no Brasil, conforme consta no próprio título. Essa lei direciona diversas políticas educacionais.

É importante enfatizar que o processo de inclusão demanda a relação com o outro, pois “cada objeto, cada ação, cada palavra, cada aprendizagem adquire [...] ‘significação interindividual’” (PADILHA, 2000, p. 217).

## Considerações finais

As pessoas trilham caminhos diferentes, pois são percursos individualizados, de modos particulares, intransferíveis e construídos ao longo de suas vivências, e, certamente, estão presentes em seus afetos e desafetos, suas histórias compartilhadas com as histórias de outros. As pessoas envolvidas nesse processo levam/trazem/compartilham/constroem caminhos, sentidos e significados diferenciados. Nós, enquanto seres humanos, estamos sujeitos a ser mais e seguir em frente sempre em movimento. Nessa perspectiva, percebemos que é de total relevância compreender os modos de ser cada pessoa em seus processos que ocorrem durante o trajeto de vida e de aprendizagem no que diz respeito à própria vida na condição sexual e com deficiência física.

Buscar efetivamente uma educação que inclui e não segrega é desafio constante no processo formativo. A escola é espaço de diálogo, de boa convivência e respeito às diversidades. Todas as práticas pedagógicas devem estar diretamente concentradas neste objetivo, pois a aprendizagem requer empatia e, com ela, a construção da cidadania.

O ser humano é um ser que dá significado às coisas. Assim, podemos exemplificar que não apenas observamos/sentimos o outro que está diante de nós, mas, ao mesmo tempo, em que sentimos/vemos, damos-lhe uma essência: eu posso ser mais e me tornar presença no mundo. É possível continuar compreendendo que a existência é a pessoa, o ser no mundo, sujeito que se expressa a partir de sua singularidade, seus sentidos, movido pela sua intencionalidade, um ser por fazer-se, um ser no mundo com os outros, com o real, cujo momento tem acesso à existência do outro, permeando um encontro marcado de subjetividades.

Nós, enquanto pessoas, seres humanos, estamos às margens de ficarmos abalados psicologicamente em momentos de extrema frustração e contrariedade. Exemplo disso é quando somos pessoas que não correspondem às expectativas da sociedade, sociedade perversa, que tenta remodelar, o tempo todo, o indivíduo da forma que ela deseja. Percebemos que há um sentimento de impotência ou qualquer outra adversidade que nos atinja no mais íntimo de nosso ser. Sendo assim, Ribeiro (2011) nos alerta que se o ser humano continuar a dizer para o Universo como ele, Universo, tem de ser e se comportar, porque na prática, é isso que está acontecendo, se expressará

com a arrogância da gota d'água dizendo para o oceano como ele tem de se comportar, ou como o grão de areia, dizendo para o deserto o que ele é.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas inclusivas problematizam as concepções disseminadas socialmente acerca dos estigmas produzidos sobre os alunos que aprendem em um tempo e ritmo diferenciados, corroborando o entendimento de que a diversidade faz parte da condição humana. O desenvolvimento de tais práticas requer que o professor centralize seu olhar nas potencialidades dos estudantes, escolhendo metodologias, recursos, estratégias que desafiem os discentes e permitam a aprendizagem e o desenvolvimento.

Assim, torna-se necessário e urgente escutar o outro para que possamos compreender e apreender o sentido da situação, do real, daquilo que toca e que move o outro. Nesse sentido, a escuta empática é um dos modos de compreender o outro, respeitando-o e valorizando-o, pois a escuta é algo que obviamente vai muito além da possibilidade auditiva de cada ser.

## Referências

- ABREU, F. S. D. de. **Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas**: um estudo das narrativas de surdos homossexuais. 171 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. *In*: MANZINI, E. J. **Educação especial**: temas atuais. São Paulo: Marília, 2000. p. 1-9
- AUGRAS, M. **O ser da compreensão**: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico. 7.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução: Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BRASIL. [Constituição [1988]]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 4 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 29 jul. 2022.

- CAPARICA, M. O maior desafio de um cadeirante homossexual é fazer com que se enxergue a pessoa, não apenas a cadeira de roda. [Entrevista cedida a] Cidade Verde. **Cidade Verde**, [s. l.], 26 set. 2015. Disponível em: <https://cidadeverde.com/diversidade/71835/as-desventuras-de-ser-gay-e-deficiente>. Acesso em: 2 jul. 2022.
- CASTRO, J. A.; OLIVEIRA, M. G. Políticas públicas e desenvolvimento. In: MADEIRA, L. M. (Org.). **Avaliação de políticas públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014. p. 20-44
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FERNANDES, Hedlamar, PINEL, Hiran; UCELLI, Marcelo Loureiro. Ser gay, deficiente cadeirante: um estudo fenomenológico que considera tempo e espaço numa possível e imaginada educação especial não escolar. In: UCÉLI, M. L.; VIDAL, H. (Org.). **Educação, Comunicação, Cultura e Diferenças**. 2. ed. Vitória: Pedregulho, 2018, v. 1, p. 121-142.
- FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FUNDAMENTOS DO PODER NACIONAL. **Escola Superior de Guerra**. Departamento de Estudos. Rio de Janeiro: ESG, 2019. 164 p. Disponível em: <https://www.gov.br/esg/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/fundamentos-do-poder-nacional/FPN2022.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022
- PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação & Sociedade**, [s. l.], ano 21, n. 71, p. 197-220, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jzfTpQQRQvzy8tYgxpNpHMN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 jul. 2022.
- PINEL, H. **Apenas dois rapazes & uma educação social: cinema, existencialismo e inclusão**. Vitória: Livro experimental, 2004.
- PINEL, H. **Método fenomenológico puro e mesclado: aplicando o método fenomenológico à educação especial escolar e não-escolar & pedagogia hospitalar**. Texto didático e experimental do autor/enviado via e-mail, 2017. Vitória: [s.n.]. No prelo.
- RIBEIRO, J. P. **Conceito de mundo e de pessoa em gestalt-terapia: revisitando o caminho**. São Paulo: Summus, 2011.
- RODRIGUES, D. **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto, 2001.

- SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SILVESTRE, J. **Os entre-lugares:** um olhar sobre sujeitos surdos-homossexuais. 160 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://rumosnovos-ghc.blogs.sapo.pt/homossexuais-com-deficiencia-55950>. Acesso em: 25 ago.2019.
- STAINBACK, S. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- TESSARO, N. S. **Inclusão escolar:** concepções de professores e alunos da educação regular e especial. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 202 p.
- VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 3.ed. rev. e mod. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.
- ZIMMERMANN, E. C. Inclusão escolar. **Web Artigos**, 04 abr. 2008. *Online*. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/inclusao-escolar/5190/>. Acesso em 29 set. 2018.

## 2. A imposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação brasileira: problematizações<sup>1</sup>

Cristina Lens Bastos de Vargas<sup>2</sup>

Geraldo Ferreira dos Santos<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-92-7.2

- 
- 1 O presente capítulo é parte de um trabalho já publicado por Cristina Lens Bastos de Vargas disponível em: Cristina Lens Bastos De Vargas - PDF Download grátis (docplayer.com.br).
  - 2 Doutora em Educação pela UFES. Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012) e graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciência e letras 'Madre Gertrudes de São José' (1993). Atualmente Secretária Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim, docente do CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO, ES. Coordenadora Regional da UNDIME-ES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, aluno, currículo, avaliação, questões atuais da Educação, cotidiano e aprendizagem. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6340081271734723>
  - 3 Doutor em Educação, mestre em Educação na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais pela Universidade Federal do Espírito Santo, com pesquisa na área de currículo da educação básica. Professor do curso de graduação em Pedagogia na Faculdade Estácio e Pedagogia da Faculdade IESFAVI. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1513527361313090>

## Tensões iniciais: em conversas com educadores

É necessário ver como cada um, em toda idade, nas menores coisas, como nas maiores provações, procura um território para si, suporta ou carrega desterritorializações, e se reterritorializa quase sobre qualquer coisa, lembrança, fetiche ou sonho (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 82).

A discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme aponta Cossio (2014), foi iniciada em 2010. Não participamos diretamente dos debates e dos seminários, porém acompanhamos os procedimentos que o governo federal realizou acerca da base com a discussão de vários artigos e dossiês que tratam do tema em nosso grupo de pesquisa<sup>4</sup> e em seminários ocorridos na UFES que problematizaram a BNCC.<sup>5</sup> Em 2017, especificamente, começamos a participar diretamente das discussões, seminários, palestras e propostas de implementação.

É possível perceber que o movimento pela BNCC (BRASIL, 2017) é de inspiração tecnicista<sup>6</sup> e de pensamento hegemônico que tem se ancorado em políticas prescritivas de currículo e de avaliação. A nítida intenção é a de abrir espaços para se modelar a educação. Os tópicos foram pensados, para serem seguidos e obedecidos mecanicamente no sentido de reduzir o trabalho dos educadores à mera reprodução de conteúdo, ao alcance de objetivos e ao desenvolvimento de competências e habilidades, embora tenhamos visto integrantes do movimento pela base tentando apresentar e justificar a sua importância ou seus pontos positivos.

O professor Luiz Carlos Menezes, membro do Conselho Estadual de Educação, assessor na BNCC e integrante do Movimento pela Base, apresenta

---

4 Grupo de pesquisa: Currículo, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos; instituição: UFES. Líder: Carlos Eduardo Ferraço.

5 BNCC: tensões, possibilidades e desafios em debate. O objetivo foi socializar os movimentos suscitados a partir da elaboração do documento da BNCC pelo MEC, apresentando as tensões, possibilidades e desafios encontrados nas análises realizadas em cada área. Ocorrido de abril a junho de 2016.

6 Tendência verificada nos anos 1970 que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida com atividades mecânicas, inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes.



um discurso<sup>7</sup> que aponta vantagens desse documento e críticas a ele. Por esse envolvimento de Menezes (2018), em relação à base, consideramos importante mencionar parte do seu discurso neste texto. Segundo ele, um dado positivo da BNCC é não apontar uma educação e um currículo que representam lista de pontos para o discurso do professor, mas sim competências gerais e um conjunto de habilidades que não é o que a criança saberá responder, mas o que ela fará. Para ele, isso sinaliza uma mudança de atitude em relação ao que é escola e ao que é aula. Traz como mérito da BNCC a educação integral, diferindo-a de tempo integral. Para o conselheiro, isso permite uma educação que não desenvolve só a parte cognitiva, mas também a socioemocional, a autoestima, a capacidade de se relacionar, apontando para uma escola viva, onde as crianças façam coisas, ou seja, parte do conceito que a aprendizagem acontece pelos aspectos éticos, na promoção de situações em que as crianças façam julgamentos. Apresenta como vantagem os campos de experiências elencados na BNCC para a educação infantil.

A gente tem que compreender também que é um documento que a gente vai precisar viver à luz dele, não pode fugir pela legislação, mas a gente não pode perder a nossa identidade de construção do nosso próprio currículo, que é a Proposta da Educação Infantil e a gente deu uma freada, por conta dessa Base, neste ano, mas de alguma forma a gente não vai poder fugir, tem lá os campos de experiência, vai precisar falar deles no nosso PPP, isso vai precisar ser contemplado em 2019, vamos precisar incluir esses campos de experiência mas não perder o que a gente quer como foco (professor X, rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim, 2018).

Importa na nossa discussão o que (2018), aborda como pontos negativos da BNCC que, para ele, são possíveis de resolver: o professor do fundamental 1 é um professor polivalente, ou seja, ministra todos ou quase todos os componentes curriculares e a base apresenta nove. Para ele, esse professor precisará “garimpar” esses componentes em suas aulas, mas isso é atenuado porque existem componentes comuns no ensino fundamental e, portanto, conclui que isso não é um “problema grave”, mas que precisa ser pensado. Em relação à matemática, segundo ele, há necessidade de melhor contextualização, “a

---

7 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d2sfoDDvPYQ>. Acesso em: 11 jul. 2022

matemática está excessivamente abstrata”. Quanto à inclusão do ensino religioso no ensino fundamental, Menezes (2018) tranquiliza dizendo que esse componente está explicitamente não confessional, “houve esse cuidado”. Ele considera que a pauta em que o Supremo Tribunal Federal autoriza a inclusão do ensino religioso, inclusive nas instituições públicas, é equivocada, porém não vê isso como problema da Base.

Concordamos com Menezes (2018, s/p), quando ele entende a escola com a sua cultura, o seu projeto pedagógico, as escolas “são diferentes cada uma com sua personalidade”, que é preciso ser preservada. “Base não é currículo, Base é Base para elaboração do currículo, quem elabora currículo são as escolas, são as redes escolares”. Ele faz uma crítica à existência de 500 páginas do texto da educação infantil e do ensino fundamental. Só de habilidades para o ensino da língua portuguesa são 70 páginas. A base foi fragmentada para trabalhar por ano, no entanto a escola fica livre para trabalhar de outra forma, por fases ou etapas. A própria LDB 9394/96 proíbe o que foi apresentado pela base no que se refere à retenção das crianças no primeiro e segundo ano (BRASIL, 1996). Ou seja, muitas incoerências são apresentadas pelo professor Menezes. As recomendações da base, então, não são para serem seguidas? Se não se pode trabalhar com a sequência em séries, como apontado pela base, por que o texto orienta desta forma? Se a escola tem suas especificidades, tem seu projeto político pedagógico fundamentado em seus próprios referenciais, para que uma base?

Sim, eu até anotei aqui a Cleuza, ela diz que a Base dá essa abertura para a construção do currículo local, não pode ficar engessado e achar que aquilo é o produto final, tem que seguir aquilo é a Bíblia e acabou (professor X, rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim, 2018).

A crítica feita no texto *Não há base para discutir a Base* (FREITAS, 2015)<sup>8</sup> reforça nosso debate acerca da forma de participação na elaboração da BNCC. Quem foram os elaboradores desse documento? Não há dúvidas de que foi produzido em gabinete, sem ampla divulgação e participação de profissionais diretamente envolvidos com a educação. Dessa forma, fica evidenciado o motivo

---

8 Texto produzido pelo professor Luiz Carlos de Freitas, aposentado da Faculdade de Educação Estadual de Campinas – UNICAMP. Blog do Freitas, disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/18/nao-ha-base-para-discutir-a-base/>.

pelo qual a BNCC não tem legitimidade entre muitos educadores com formação que percebem o quão ela é inadequada para o século XXI.

A conversação abaixo nos permite pensar com Macedo (2014, p. 28), ao mapear em seu artigo as demandas dos sujeitos políticos-públicos envolvidos na implantação de uma base: MEC, CONSED, UNDIME, CNE. Para a teoria do discurso, esses “sujeitos não possuem identidade prévia a partir da qual defendem uma posição única, são constituídos na ação política de forma específica e contingencial”. Apesar do MEC informar que fez reuniões com especialistas de universidades e professores da educação básica para auxiliar no debate nacional, faz-se a mesma pergunta de Macedo (2014): “Quem participou desse debate?” Quando apresentamos nosso problema da pesquisa para o grupo de conversações, composto para produção de dados da pesquisa, constatamos que professores não são alheios aos movimentos de imposição de uma BNCC e de um currículo único.

Cumpra-se! Perfeito! Agora... O que eu não preciso é cumprir sem dar o meu posicionamento também.

Igual ao PNAIC quando veio, que o Espírito Santo mesmo fez toda mudança pra apresentar o PNAIC, então todo mundo trabalhou o PNAIC nesses três últimos anos de uma forma... do que a UFES queria que fosse colocado e fez toda a mudança num documento que não comportava. Na Base a gente pode fazer isso, enquanto profissional dentro da escola. Mas que tem que cumprir, tem que cumprir.

Você vê que a elaboração da Base não teve representatividade das universidades. Ontem na formação em São Paulo, o tempo todo, Patrícia, eles falavam, “a gente precisa de uma base”, todos eles. Ouvimos o Oliver John da Universidade da Califórnia e membro do Comitê Científico Edulab, vinculado ao Instituto Ayrton Senna, que falou da experiência da Finlândia. Chor Boon Goh falou do tema “Como a expertise internacional pode inspirar a formação de professores no Brasil - pontos de aprendizagem com a experiência de Singapura”. Singapura, um país com 790.000 m<sup>2</sup> e a Linda Darling-Hammond, autora de mais de 25 livros e 500 artigos científicos com grande participação de seus textos usados pra confecção da Base. A

Linda é dos Estados Unidos, essa informação é só pra gente pensar.

Tem um grupo da educação infantil que está se organizando contra...

É, mas a Base já foi homologada, ela já existe. Outra coisa que eles colocam... Gente, eles têm muito dinheiro, os eventos são grandiosos, com brindes e materiais para agregar às formações. Participamos sempre buscando o que é bom no evento.

Mas há muito tempo é assim que funciona, quem pensa a educação pública geralmente não está na educação. Então eu, na minha experiência de anos, observo que eles não têm o interesse de que pensemos. Como dito anteriormente, nós estamos em um retrocesso, estão querendo colocar uma viseira.

Eu só queria citar uma questão que a UFES fez, muito interessante, em 2013, sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. O PNAIC, quando veio para o Espírito Santo, veio de uma forma, né? Mas como estava no poder da Instituição Federal, como que a reeleitura que foi feita desse material foi totalmente diferente do que o MEC tinha colocado? Assim, foi um estudo muito bom, mas foi feita uma reeleitura desde a pesquisa da Universidade, com um documento pronto, mas eles fizeram a reeleitura desse documento. Então eu vejo a BNCC também dessa maneira a gente fazer uma reeleitura dela, por exemplo, no ano passado, quando já não era mais a Universidade UFES) que estava com o PNAIC, quem (o professor) estava desde 2013 sentiu uma enorme diferença, uma ruptura muito grande.

E também a gente observou que a questão de a SEDU não ter se empoderado naquele momento foi uma coisa que puxou mais pro lado de ter ido pra SEDU também, porque eles não aceitaram a proposta que a UFES *tava* fazendo que era um trabalho muito bom. Foi muito prazeroso ter trabalhado naquele período com a reeleitura que foi feita. E assim a gente pode fazer essa reeleitura também com a BNCC, de acordo com a nossa realidade (professor X, rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim, 2018).

Nossa ideia de um currículo como invenção cotidiana é a de pensar com Sussekind (2014).<sup>9</sup> Ao traduzirmos o currículo em redes, abandonamos o pensamento de que um professor consiga ministrar a mesma aula e negociar os mesmos sentidos que o professor da sala ao lado, situação preconizada pelos defensores da BNCC, quando defendem que esse documento pode orientar massas de professores sobre o que ensinar, além de ser instrumento a serviço da avaliação, definindo o que os estudantes sabem ou não sabem. Acreditamos em um currículo que não se deixa aprisionar, “que combata as forças paralisantes e crie” (CARVALHO, 2022, p. 60).

Discussões em defesa da BNCC têm sido realizadas em diferentes fóruns e parcerias: da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UN-DIME); do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), do Conselho Nacional de Educação (CNE); de instituições financeiras e empresas — Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola. Essas discussões apontam para o caminho em defesa da unificação nacional de: conteúdos, objetivos, direito à aprendizagem e padrões de avaliação.

E quando a gente pensa que são essas empresas que têm o interesse de financiamento, que têm muito dinheiro, não é pouco dinheiro e, por traz disso tudo, o que é a visão empresarial dessa empresa pensando na educação? A questão da individualização, da competitividade, do melhor do mercado, do empreendedorismo, tudo assim sempre o melhor, sempre ir à frente. Aí podem falar, “Ah, Patrícia, você tá em que mundo que a gente não vai viver isso?”, mas quando a gente vai pensar a educação como a forma de transformação, na solidariedade, na coletividade, quando a gente fala naquele discurso bem aberto, uma sociedade mais humana, cultura de paz.

A gente tá falando do quê? O que a gente tá querendo pra nossa escola, o que a gente pensa com nossos pares? É trabalhar a questão da individualização de cada um, onde todo mundo tem que ser melhor, no simulado, eu tenho que ser melhor que meu colega, na

---

9 Professora adjunta do PPGEduc-UniRio / Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

competitividade... Ou pensar numa ação de uma humanização da escola nessas vertentes que trabalham os valores humanos que a gente tanto fala? Pensar nisso também, que não é só a questão econômica, que eles vão chegar com tudo, mas também com a questão ideológica, de ter essa base de economia, de posicionamentos mesmo, da individualização.

Mas eu fico preocupado, será que eles estão pensando na educação? Será que eles estão achando que a educação é uma empresa com gerente, com “peão” com tudo isso, só pra gente poder pensar... É com isso que eu fico preocupado, porque se nós, dentro da educação, estamos tendo um trabalho tão grande de como trabalhar a educação, as pessoas que estão lá vão entender isso? Ou o que rola é o dinheiro? Porque é mais fácil pra mim, eu enquanto governo, eu não vou fazer Renata pensar na questão mais abrangente de ser questionadora... Tudo isso é... Mas é o meu modo de pensar, eu jogo isso no ar também, pra gente poder ir pra frente... Mas pra eu voltar aqui, a Alice (autora) pensa isso, ela demonstra isso na incapacidade do professor, “eu tenho aquilo ali, não vou fazer mais do que aquilo ali, eu vou seguir aquilo ali...” Então eu me “torno” incapaz, porque eu já tenho aquilo ali pronto pra mim, e ela tem muita preocupação com isso de ser assim, de ficar assim (professor X, rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim, 2018).

Vemos com Sussekind (2014, p. 1518) que as falas em defesa da BNCC são carregadas de aparentes certezas e consensos “sobre o que seria um currículo, e uma BCN, sobre suas possibilidades de uniformizar conhecimentos e, portanto, servirem como instrumento de avaliação/medição e controle por professores, agências, responsáveis e sociedade”. Falas enganosas que parecem tentar convencer e fortalecer a crença de que uma BNCC solucionaria os problemas da educação. Passos (2008, p. 121) nos permite pensar que:

Através da legitimação de estatutos, protocolos e padrões pautam-se práticas, códigos de ética, leis, regulamentos. Todo o aparelho administrativo, repressivo e normativo que permeia todas as relações entre todas as pessoas, todos os cidadãos e suas instituições, inclu-

sive as que, muitas vezes ingenuamente, se acreditam como contrapostas ao poder hegemônico.

A partir dos estudos de Foucault (2014), é impossível não se questionar sobre a manifestação desses dispositivos de saber-poder presentes nas nossas ações diárias; em nossas relações pessoais; nas secretarias de educação; nas interações das reuniões das quais participamos na Undime na SEME<sup>10</sup> e nas escolas: “Impossível não perceber as manifestações deste poder em quase todas as nossas transações, das mais corriqueiras às mais sofisticadas, mas sobretudo nas relações assimétricas da intersubjetividade [...]” (PASSOS, 2008, p. 122).

Em nossas participações das discussões, posicionamo-nos criticamente, sustentados por estudos sobre a BNCC e estudos de teóricos que nos ajudam a pensar nosso compromisso com a educação e com o respeito que temos pelas práticas e pelos processos educativos cotidianos. As falas a favor da base apresentaram um discurso de universalização, como sonho iluminista, no que se refere ao acesso ao conhecimento e à qualidade da educação, como se a base fosse um documento capaz de distribuir igualitária e isonomicamente os conhecimentos, trazendo também como sua responsabilidade a promoção de uma educação emancipadora. Todas as falas nos remeteram à total desconsideração de que “[...] importa nas produções curriculares não o desejo pessoal, individual de professores e alunos, mas o conjunto de forças e fluxos de saberes e fazeres [...]” (CARVALHO, 2015, p. 81). Estar nessas discussões foi um período de desafios, uma vez que estamos no entrelugar, Seme-Escolas, um lugar de poder e resistência.

Foucault (1974) apresenta o movimento de resistência como primeiro em relação ao poder, não há resistência sem poder, resistir é criar. Entendemos que as resistências se fazem em ruptura com o poder. Aprendemos com Castro (2016) que as relações de poder reclamam e abrem possibilidades de uma resistência e que o poder do dominante se mantém na proporção da resistência. Se não houvesse resistência não haveria poder. “A possibilidade de resistência para Foucault não é essencialmente da ordem da denúncia moral ou da reivindicação de um direito determinado, mas da ordem estratégica e da luta” (CASTRO, 2016, p. 387).

---

10 SEME – Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim, ES.

No momento de participação em vários fóruns sabíamos da oportunidade de discorrer criticamente sobre a base. Apesar do pouco tempo, conseguimos dar o recado aos participantes, utilizando os três minutos que tínhamos para apresentar nosso posicionamento crítico. Os textos de Lopes e Macedo (2018), constantes na obra A BNCC, na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva, foram fundamentais para a apresentação, cuja fala está representada nos tópicos seguintes:

A desigualdade não está no sistema educativo, está sim nos investimentos inadequados por parte de alguns municípios que desconsideram a importância de um plano de carreira do magistério;

A desigualdade está nas condições de trabalho precárias dos profissionais da educação e dos prédios escolares;

A desigualdade está nas condições de acesso e permanência dos estudantes, que muitas vezes não conseguem chegar aos prédios escolares;

A desigualdade está na condição socioeconômica das famílias dos nossos estudantes;

A BNCC é de caráter centralizador e apresenta um discurso salvacionista da educação, além de supor que os docentes não sabem o que fazer nas escolas e não têm orientação curricular comum;

Existem, em grande parte dos municípios, normatização curricular, diretrizes, parâmetros, orientações, documentos municipais e estaduais que circularam fortemente nos últimos 20 anos. Quantos dos que estão aqui nunca viram esses documentos?

Foi um movimento de batalha e nos sentimos o próprio soldado Urias,<sup>11</sup> mas, diferente dele, sobrevivemos para continuar nos movimentos de luta e resistência, no sentido de problematizar algumas questões, dentre elas a que mais nos incomoda é a imagem homogeneizante de que a BNCC foi concebida para suprir o que falta nas escolas.

---

11 Um heteu, soldado do exército do Rei Davi, citado no Velho Testamento. Foi marido de Betsabá e morreu depois que o Rei Davi ordenou a seus soldados que recuassem, deixando Urias sozinho na linha de frente de uma batalha contra os amonitas. (A BÍBLIA SAGRADA, 2018).



Percebemos que os defensores consideravam a BNCC como documento obrigatório. Para eles, as SEMEs, como mais um tentáculo do regime de colaboração entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal, não tinham opção de escolha em seu papel de implantar a base, cabendo às escolas públicas e às particulares a reformulação de seus currículos a partir de 2018. Sentimos, nessas defesas, o desejo de se colocar, com a BNCC, um currículo objeto, capaz de ser vendido, comercializado, coisificado. Além disso, percebeu-se nos debates e apresentações a desqualificação explícita da figura do professor, colocando-o como um profissional despreparado e inseguro, como via-se, também, a desqualificação da universidade ao ofertar a formação inicial desse profissional.

No texto da professora Macedo (2014) uma referência à professora Cleuza Repulho,<sup>12</sup> da Fundação Lemann, que se posiciona como defensora da BNCC. Em suas falas, Repulho defende que o documento tem a função de estabelecer, com clareza, os padrões curriculares comuns, capazes de traduzir as expectativas de aprendizagem e de avaliação que garantam uma mensuração mais verdadeira da evolução, ou não, da educação brasileira em todos os ciclos. Repulho (2020) tem produzido vários vídeos, voltados, especificamente, para a implementação da base nos estados e municípios, sempre defendendo a BNCC como instrumento fundamental para reduzir as desigualdades sociais no Brasil.

Depoimentos em defesa da BNCC foram comuns nas reuniões compostas por dirigentes municipais e profissionais da Secretaria Estadual de Educação. Destacamos, abaixo, alguns fragmentos de conversas entre os profissionais que participaram da reunião organizada pela Undime-Sedu.

Precisamos de profissionais habilitados que não desvirtuem o sentido da BNCC.

A BNCC é um documento normativo que direcionará as ações e as práticas de todos os níveis educacionais. Ela vai unificar os saberes mínimos para uma educação pública de qualidade.

---

12 Membro da Comissão de Implantação da Universidade Federal do ABC – UFABC; Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Mackenzie; graduada em pedagogia – orientação e administração escolar pelas Faculdades Metropolitanas Unidas. Foi professora universitária de graduação e pós-graduação em diversas universidades, trabalhou no Terceiro Setor na Fundação Orsa; foi membro do Comitê de Relações Comunitárias da Câmara Americana de Comércio, membro da fundação Leman e ex-presidente da UNDIME nacional.

A BNCC vai direcionar a educação brasileira.

A Base da Educação Infantil apresenta os seis direitos da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Toda instituição deve garantir que as crianças tenham esses direitos garantidos no espaço escolar.

A Base norteará a ação do professor, permitindo que ele, de fato, saiba o que está fazendo.

Ela vai garantir a todas as crianças, independente se ela está na escola do lugar mais miserável do país até nas escolas do lugar mais rico, tenham os mesmos ensinamentos e conteúdos.

Isso foi muito bom, é um documento fundamental para a prática dos professores.

A UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) não pode nos ajudar na implementação da Base, pois os professores doutores querem impor uma formação já pronta, querem vender um produto que eles defendem (professor X, rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim, 2018).

Nos documentos, que tiveram por objetivo organizar a implantação da base, vemos um discurso demonstrando que cada autor educacional tem sua autonomia garantida. Portanto, esses relatos estão carregados de forças controladoras e reguladoras, apontando-nos para discursos de caráter centralizador e biopolítico, em um movimento destinado a controlar os sujeitos envolvidos no processo de implementação da BNCC. O poder biopolítico agindo sobre a vida, permitindo que qualquer ação sobre ela seja feita para salvar a espécie. A biopolítica trata de explicar de que modo a política lida com a vida. Pelbart (2003, p. 26) nos apresenta que “o regime de soberania consistia em fazer morrer e deixar viver”, mas, num contexto biopolítico, a preocupação é fazer viver, cuidar da população, otimizar a vida, gerir a vida. É possível ver a biopolítica nos discursos dos defensores da base a partir uma excessiva necessidade de controle educacional, de controle da vida, tomando a elaboração de uma Base Comum como mecanismo do biopoder. “[...] o biopoder passa agora a funcionar na base da incitação, do reforço e da vigilância [...]” (PELBART, 2003, p. 26). Nos discursos de Foucault, vemos o termo biopolítica indicando a aplicação e o impacto do poder político sobre todos os aspectos da vida humana, “a biopolítica é o governo da vida de uma população” (FOUCAULT, 2019, p. 12).

No cruzamento das relações de poder e do que sem cessar lhes escapa, nascem realidades de transação que são de alguma maneira uma interface entre governantes e governados. É nesse cruzamento, na gestão desta interface, que se constitui o liberalismo como arte de governar. É neste cruzamento que nasce a biopolítica (PASSOS, 2008, p. 44).

Dessa forma, entendemos a BNCC como um dispositivo de poder que busca regular a vida, estabelecendo quais habilidades e competências são essenciais para formar um indivíduo, ignorando os seus múltiplos contextos e os das escolas, propondo através de competências gerais o enquadramento dos corpos. Essas habilidades e competências são previstas para serem desenvolvidas ao longo da educação básica e o material de referência pedagógica<sup>13</sup> afirma que “[...] as habilidades propostas só podem ser desenvolvidas na articulação imprescindível com as competências estabelecidas” (ANPED, 2022, p. 3) Analisando esse documento, juntamente à terceira versão da Base, entendemos assim como os representantes da diretoria da ANPED,<sup>14</sup> que a BNCC traz “equivocos, omissões e retrocessos” (ANPED, 2022, p. 3) como, por exemplo, a noção de competência,<sup>15</sup> que já fora exaustivamente criticada. O retorno das competências ignora todo o movimento realizado com as Diretrizes Curriculares Nacionais.<sup>16</sup>

---

13 Por dentro da BNCC. 4ª versão – Base Nacional Comum Curricular – material de referência pedagógica – educação infantil e ensino fundamental – Editora Moderna – material para o professor.

14 Diretoria eleita pela chapa “Resistência criativa: em defesa da pesquisa e da pós-graduação em educação”, para o Biênio 2017-2019, composta por: Andréa Barbosa Gouveia (UFPR), presidenta; Mirian Fábila Alves (UFG); Maria Luiza Sússekind (UNIRIO); Mário Luiz Neves de Azevedo (UEM); Sonia Maria da Silva Araújo (UFPA); Isabel Maria Sabino de Farias (UECE); Maria Dilneia Espíndola Fernandes (UFMS); Carlos Eduardo Ferraço (UFES) e Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC).

15 A BNCC considera como competência a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Isso significa que a competência vai permitir aos estudantes desenvolverem plenamente cada uma das habilidades e aprendizagens essenciais estipuladas pela Base.

16 São normas obrigatórias para a educação básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, de 1996, que assinala ser incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”.

A ideia de competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 6) empobrece, também, a compreensão de aprendizagem e a concepção de criança e de ensino, assumindo a postura instrumental-tecnicista, que vê o currículo como mero instrumento auxiliar no processo econômico, cuja intenção é formar cidadãos capazes de gerar benefícios à sociedade. É um currículo voltado à formação de habilidades necessárias à produtividade social. Concordamos com Masschelein e Simons (2014, p. 90):

[...] não há nada de errado com as competências (profissionais) em si mesmas. O problema surge quando as transformamos no objetivo fundamental da escola – como muitas vezes acontece – e quando começam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos; em resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática. À medida que as competências (profissionais) ditarem o que é importante no mundo de hoje, o desafio, realmente, se situa na busca por matéria adequada. A matéria é o que é tratado na escola – e não perfis e competências (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 90).

Apesar de os implementadores da BNCC venderem a ideia de um futuro promissor para a educação brasileira, nos encontros-conversas-diálogos percebemos movimentos de resistência, agenciados pelas forças que nos comovem e nos fazem prosseguir. Ainda que timidamente, professores reconheceram a BNCC como um retrocesso na educação. O fragmento da conversa que se segue foi extraído de uma apresentação do vídeo introdutório da BNCC:<sup>17</sup>

Até mesmo a linguagem que vem falando pra educação infantil, se a gente não tiver um cuidado, a gente vai lá pro fundamental de novo, porque a gente não fala de competências e habilidades na educação infantil.

Vai ter que falar agora.

---

17 Vídeo publicado em 1 de jun. de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u4ClZCiwXBY>. Acesso em: 11 jul. 2022.

A parte do ensino fundamental é toda em competências e habilidades. Quando chega à infantil ela fala de interação, ainda fala um pouquinho de interação. Mas se a gente não tiver aquele entendimento de que nossa educação infantil não é competências e habilidades, vai virar competência e habilidade.

Mas competências e habilidades são princípios de uma economia, quem elabora essa Base é o que, gente? São empresas privadas, que é um projeto econômico pra vender livros, pra manter os grandes grupos. Então assim, eles estão amarrando tudo nesse contexto (Fragmento das conversações, 2017).

Entendemos com Macedo (2018) que a noção de competência como “mobilização de conhecimentos” é materializada ao longo da BNCC como meta a ser atingida e funciona como *standard* para avaliação, retornando à velha “racionalidade sistêmica” que sustenta a elaboração de currículo com enfoque tecnicista, partindo da tradição demandada do “treinamento militar americano”. Essas competências não são tratadas nesse documento como ponto de partida, mas como uma “descrição de onde se chegar”. Além disso, observa-se também uma perspectiva de homogeneização, prescrevendo um currículo mínimo, centrado em habilidades e competências, com a intenção de um maior atrelamento da BNCC às avaliações externas.

Sussekind (2014, p. 1518) também nos conta que, à época, “o presidente do INEP, Chico Soares, apontou a equidade como fator importante, considerando que a BNCC possibilitará a oportunidade para que a sociedade brasileira defina sobre o que é ensinado nas escolas e sugerindo que uma base comum teria o poder de promover a igualdade social”. Essa forma de pensar as políticas de currículo como discurso hegemônico, como mecanismo de controle do que será ensinado e aprendido, opõe-se à nossa discussão de currículo, um currículo impossível de ser coisificado, currículos como redes de negociações, como experiências e como resistências.

Ao contrário do que apregoam os defensores da base, entendemos que as desigualdades no sistema educativo não serão resolvidas com implementação de nenhuma BNCC, muito pelo contrário, fazem-se necessárias políticas públicas que diminuam o investimento diferenciado nos diferentes municípios e, conseqüentemente, na carreira do professor, nas condições de trabalho desse

profissional, na aquisição de materiais didáticos de qualidade e na infraestrutura das unidades de ensino que estão cada vez mais precárias.

Importante considerar que no momento em que a BNCC foi implantada surgiu no Espírito Santo o PAES (Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo), movimento de iniciativa do governo estadual, cujo objetivo destacado pelos organizadores é o de fortalecer a aprendizagem das crianças desde a educação infantil até as séries finais do ensino fundamental. Esse programa, desenvolvido a partir do estabelecimento do regime de colaboração entre o estado e as redes municipais de ensino, estrutura-se em três eixos de trabalho: apoio à gestão, fortalecimento da aprendizagem e planejamento e suporte. Podemos dizer que o PAES se relaciona intimamente com a BNCC por nascer no momento de sua implantação e implementação, representando, no nosso ponto de vista, o mesmo movimento de forças dominantes e políticas.

É preciso evidenciar neste projeto algumas críticas e preocupações encontradas nos artigos e nos documentos<sup>18</sup> produzidos pela ANPED, acerca de uma Base Nacional Curricular Comum para a educação brasileira, e que foram amplamente discutidas no nosso grupo de estudos na composição desta pesquisa.

Não contempla as dimensões de diversidade na educação brasileira, o que coloca em risco de retrocesso toda política educacional e ambiental no país expressa hoje na resolução 2/2012 do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. (ANPED, Moção 12, 2015, p.1).

Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, à medida que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes,

---

18 ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Moção Contrária a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro: ANPED, 29 out. 2015. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Mo\\_o\\_12\\_37\\_RN\\_Contr\\_rio\\_Base\\_Nacional\\_Comum\\_Curricular.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Mo_o_12_37_RN_Contr_rio_Base_Nacional_Comum_Curricular.pdf). Acesso em: 06 jul. 2022.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ofício nº 1/2015**. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro: ANPED, 09 nov. 2015. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf). Acesso em: 06 jul. 2022.

seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, os trabalhos dos professores, os currículos e as avaliações imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. (ANPED, Ofício nº 1/2015, p. 2).

[...] a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares, como suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar (ANPED, Moção 12, 2015, p.1).

Outras preocupações e posicionamentos críticos foram apresentados pela Diretoria da ANPED por meio de nota<sup>19</sup> ao CNE (Conselho Nacional de Educação):

[...] BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular[...]; A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental;[...] a retomada de um modelo curricular pautado em competências[...]; A retirada do texto da BNCC de menções à identidade de gênero e à orientação sexual reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade[...]; A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças (Nota da diretoria da ANPED, 2018).

Ao trazermos as preocupações e críticas em relação à BNCC, sentimos que esse documento não potencializa a realização de currículos que garantam, de fato, o direito à educação. Esse documento articula-se a modelos curriculares uniformes e hierarquizados, comuns a outros países tomados como referência para a construção da BNCC.

---

19 Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em: 11 jul. 2022

Percebemos que o *I Seminário Educacional da Undime Sudeste: “o regime de colaboração em defesa da educação pública”* (2018) apresentou em mesa redonda *BNCC na prática: os desafios da construção e implementação do currículo*, abordagens que diferem do nosso pensamento. Mais uma vez discussões apresentaram a base como garantia de aprendizagem dos alunos e a trataram com caráter salvacionista, como se todos os problemas educacionais fossem resolvidos a partir de sua implementação. O caráter centralizador da base supõe que os docentes não sabem o que fazer nas escolas e que não têm, atualmente, orientação curricular comum.

Vimos, de um modo geral, nos seminários realizados pela Undime/Sedu dos quais participamos, justificativas a favor de uma lógica dominante que afasta os sentidos humanitários produzidos na coletividade, sem proposição de debates que apontem para uma base que vem para fixar e engessar toda ação pedagógica, desqualificando os documentos que já circulam nos últimos anos, tantos os encaminhados pelo MEC quanto aqueles elaborados pelos municípios e estados.

Vamos ver o que esse vídeo fala sobre a Base. (Trecho de vídeo sobre a Base e o regime de colaboração, frisando a fala onde coloca que todos os alunos do Brasil, sejam das escolas públicas ou particulares terão o mesmo acesso aos conteúdos e metas de aprendizagem).

Pronto, descobrimos o segredo. (risadas) Já conversamos sobre isso no outro grupo.

Eu acho muito complicado.

Se tem receita, por que não dá certo?

As comunidades são totalmente diferentes, a qualidade e a equidade vai ser diferente. O que Rachel planejou hoje para executar em duas aulas na minha comunidade tem que ser em cinco, então o resultado também vai ser diferente.

E o João Paulo coloca que essa é a fórmula, é a mágica que a gente precisava.

E essa colaboração, será o quê?

A colaboração que eles falam o tempo todo ali é aquele regime de colaboração - Estado e Município. Nós não assinamos o termo de compromisso?

O Paes.



O Paes, no caso eles querem dizer que... até por um lado eu não estou dizendo que seja bom, a gente ter de fato um apoio do Estado... mas o que a gente... o que dói um pouco, pelo menos no meu ouvido é de fato... (trecho do vídeo falando sobre a garantia de acesso por todos os estudantes aos mesmos conteúdos) Então assim, às vezes, a..., não vou falar que é ingenuidade porque não é, mas... como a gente vai falar das pessoas que se autovalorizam? Eu acho que é a autovalorização da Base, de achar que a Base vai permitir com que todos os estudantes tenham acesso aos conteúdos... (fragmento de conversas professora X da rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim, 2018).

## **Tensões contínuas: em conversas com os estudantes**

O diálogo ele simplesmente não existe. Quando a gente tem um fórum que tinha da 'Escola Viva', ele simplesmente deixa de existir. Um fórum que existia no Plano Estadual de Educação, ele simplesmente deixa de existir. É uma falsa sensação de que de fato se tem um diálogo, e não se tem. E é isso o que nós, estudantes, pedimos minimamente: um diálogo para que sejam atendidas as nossas necessidades, não só de quem deseja implantar, de quem deseja comercializar nossa educação.

Nós queremos uma educação de qualidade, nós queremos uma educação de tempo integral, mas nós queremos ela feita com diálogo para que ela atenda a todos nós [...].

Na manhã de segunda-feira, está tendo uma ocupação em São Mateus na Superintendência, se todos não sabem. Nós tivemos um estudante [...] eu deixaria aqui toda a solidariedade dos estudantes e dizer que não será prendendo quem está lutando por manter as escolas abertas que esse governo chegará e conseguirá implantar nenhum projeto para pagar dívida de campanha (Audiência pública para a discussão do projeto de escola integral Escola Viva – 09-12-2015 – Assembleia Legislativa – Diretora da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Na problemática da biopolítica, a política está atenta à nossa vida. Tornamo-nos produto dela e o poder sobre a vida está com o soberano. Ficamos com

nossa vida dependente e sob risco de ser destruída pelo Estado. O Estado pode eliminar a vida do indivíduo pelo direito como em ditaduras, Estados de Sítio, instauração do Estado de Exceção.

Ainda sobre essa questão, os brasileiros negros e jovens das periferias urbanas são considerados criminosos e, assim, o Estado (polícia) os elimina cotidianamente. Controla-se quem nasce, quando nasce, como nasce, quem morre, onde morre, quando morre. As práticas higienistas médicas, cuja intenção é a manutenção da vida, também servem ao interesse de controle do Estado. O poder soberano tornou-se uma força superior aprimorando tecnologias disciplinares. Assim, o homem perde seu valor e torna-se objeto. São os assujeitamentos para os quais Foucault (2008) chama a atenção.

No entanto, o poder soberano tem se atualizado. O significado produzido no século XVI vem se modificando e se adequando às pressões da economia, política e ao enredamento cultural que se complexifica a todo instante. Como reação aos constantes riscos de instabilidade, os Estados têm se agregado em blocos, e apesar de sua força local, o arranjo global tem se expandido, a começar pela criação da Liga das Nações, em meados do século XX, e, posteriormente, à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) cujos fins seriam a prevenção e arbitragem em conflitos internacionais. Mais recentemente, agora por necessidade de proteção econômica, blocos de nações têm se estruturado pelo mundo, fragilizando ainda mais o significado original de Estado Soberano.

O Estado, fragilizado a serviço dos empresariados nacional e internacional, precisa do controle da educação escolar. Daí a “necessidade” de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que sirva de orientação interna da escola e de parâmetro para avaliações nacionais que fortaleçam o Poder Soberano. O alinhamento dessa Base Nacional deve atender aos preceitos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a fim de submeter a educação escolar ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Pisa*), ou *Programme for International Student Assessment*. Esses movimentos de controle atestam a força da economia sobre as demais áreas da vida humana e o enfraquecimento da soberania do Estado Nacional. Consideramos que os exames nacionais, em sintonia com exames internacionais, evidenciam o que Foucault (2008) nos apresenta como um Estado a serviço de um governo e nunca o inverso. Complementamos: um governo a

serviço de um processo de controle planetário e imperial, como nos dizem Hardt e Negri (2001, p. 185).

A ideia de soberania como poder expansivo em redes é posta no gonzo que liga o princípio da república democrática à ideia de Império. O Império só pode ser concebido como uma república universal, uma rede de poderes e contrapoderes estruturada numa arquitetura ilimitada e inclusiva. Essa expansão imperial nada tem a ver com o imperialismo, nem com esses organismos estatais projetados para conquista, a pilhagem, o genocídio, a colonização e a escravidão. Contra esses imperialismos, o Império estende e consolida o modelo da rede de poder.

Estamos, então, na sociedade de controle. Após a Segunda Guerra Mundial, conforme Deleuze e Guattari (2013), as sociedades disciplinares analisadas por Michel Foucault entram em declínio. Situam-se adequadamente entre os séculos XVIII e XIX, e seu apogeu se dá no início do século XX. Os grandes confinamentos e o ordenamento do tempo, dos espaços, muito explícito nas fábricas, mas também em diversas instituições da sociedade, como nas famílias, escolas, exército, hospitais, reformatórios, asilos, prisões e outros controles rigorosos já não produziam os efeitos esperados. Reformas anunciadas a todo momento apenas adiavam uma incapacidade de um modelo de controle que entrava em exaustão.

A complexidade produzida a partir da Segunda Grande Guerra, num contexto de guerra fria extremamente competitiva tecnologicamente, prima pela criatividade dentro de um projeto de hegemonia planetária, como a humanidade nunca vivenciou. A guerra de trincheiras, estática, é literalmente sepultada e agora a “guerra de movimento” permanece e, apesar do período pós-guerra, predomina no mundo. A fluidez e a rapidez das mudanças necessárias nessa disputa não se contêm em ambiente de clausura.

Assim, ao mesmo tempo novos outros movimentos reivindicatórios são criados em decorrência das experiências dramáticas de duas grandes guerras produzidas e vividas em território europeu, pressionando os grupos hegemônicos pelos seus reconhecimentos. Seja pelas disputas entre potências arrasando os dogmas e estilhaçando-os, seja pelas tensões sobre as instituições tradicionais para mudanças em diversos matizes, os fluxos agora são a regra.

Em meio a esse turbilhão ético, estético e político, a sociedade disciplinar precisa se reinventar para a garantia do controle da sociedade. Nas juventudes, a partir dos anos 50 do século XX, esses turbilhões se mostraram com mais intensidade.

A governamentalidade dos indivíduos agora se dá por formas instantâneas de controle ao ar livre em substituição à disciplina em sistemas fechados. Como diz Deleuze e Guattari (2013), cabe agora, antes do temor, a busca de novas armas. Se no controle rígido da disciplina o risco era o motim, agora o controle é de modulação constante com ajustes permanentes, como salário por produtividade, meritocracia, formação permanente, empresa como virtualidade, regida por “gerentes” sofisticadamente chamados de executivos, o intangível mercado (aliás intangibilidade é uma constância) e também indivíduos customizados, regidos por senhas que rastreiam seus movimentos e pelas pesquisas por amostragem.

O marketing é agora o instrumento de controle social, e forma a raça impudente de nossos senhores. O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 228).

Câmera aqui fora também?

Mas tipo assim, aquilo ali é o quê?

É um fio, deve ser pra encapar e colocar energia só, mas para colocar câmera tem que ter colocado alguma coisa, tem que ter, sei lá, uma boa iluminação.

Laísa, toda vez no final do recreio tem um cheiro forte pra caramba, sério?

Ali atrás?

Nunca senti, não percebi, não sabe o que é cheiro de maconha, não?

Nossa! Sinto direto.

Porra! Sinto direto.

Nunca percebi.

Nossa, mano, quase todo recreio.

‘Vei’ tem um, tem um cheiro forte pra caramba.

Aí, culpa da Bea.

Nossa! Nunca vi.

Bea, te amo.

Eu não falo nada.

Não esqueceu não, mas eu não sei por que tirou o sensor do muro, mas e as vassouras?

(Transcrição de áudios de conversas dos alunos no pátio da escola em horário de recreio, 2019).

O homem é agora modulado e confinado em endividamentos e numa constância competitiva, com coleiras e tornozeleiras eletrônicas para penas substitutivas, avaliações continuadas numa lógica empresarial nas escolas e a vigilância panóptica constante. Sem nenhum pudor, um capitalismo que produz no planeta três quartos de pobres confinados em guetos e favelas pressionando pelas migrações em massa e ameaçando suas fronteiras.

Sem o desprezo pelo motim, as saídas devem também se atualizar. As sociedades de controle têm como aliadas em sua atualização as máquinas de informática. As tecnologias de informação e comunicação tornaram eficientes os enredamentos da sociedade de controle.

Dorme o dia todo assim, tipo, você dorme em nível *extreme, hard!* Assim... Por mais que eu tente ser o cara dos animes, eu sou aquele cara que gosta mais de desenho, às vezes até tento, mas não dá... às vezes eu assisto anime pra tapar buraco de afro. Geralmente eu não vejo muito desenho, mas, dos desenhos que eu vi, eu gostei mais dos animes que eu vi.

[...]

Tão fazendo *remake* de *Samurai Jack*! Não é bem um *remake*... O criador ele não gostou do final e tá lançando uma quinta temporada com um final que ele gostou, que ele achou melhor, e aí vou querer assistir *Samurai Jack*, vou querer assistir *Wander over Yonder*. E... vou querer assistir um desenho pra crianças que é muito legal, tem uns papos cabeça, são umas coisas legal de lá, é *BoJack* [...]

Sai uns papo cabeça *BoJack Horseman*, mas cê vai ficar depressivo! Eu já sei que é depressivo, eu já vi cinco minutos. Tem uns desenhos da *Cartoon* que eu não lembro o nome que eu quero assistir que sai

umas coisas muito legal, uns ensinamentos de vida. Ele tem uma *bad* muito boa. Eu não sei como ele consegue fazer isso, tem mais uns dois ou quatro que eu não lembro o nome que são antigos, mas não são tão antigos assim, são por lá... 2014... 2010... 2015... 2016...

Um dos melhores motivos de eu não gostar de anime é... ele é uma indústria de lançamentos, tipo... nunca um anime surge por criatividade, ele sempre surge pra ganhar dinheiro. É bem raro os que surgem por criatividade. Geralmente os que surgem por criatividade eles são bons. Mas eles acabam morrendo! É! tipo... isso que é triste. A não ser que ele faça muito sucesso, ele não morre. *Fullmetal Alchemist*... Cara, eu sinto que a maioria das pessoas que dão dez pra *Fullmetal* não viram *Fullmetal* direito, eles só dá dez porque é a moda dar dez!

[...]

Eu queria achar um desenho legal pra ver, mas eu não sei onde achar uma lista... Quer uma lista? É, pode ser! Porque, por algum motivo, eu não gostei mais de desenhos do que de animes. Mas é mais porque um desenho é geralmente um pouco mais rápido e ele, eu não sei... tipo... um *Hikimori*, ele é mais passar uma visão do que só contar uma história... Não sei explicar, não...

Ele geralmente é mais gostoso de ver também. O desenho, por algum motivo, é mais gostoso de ver, anime sei lá...

[...]

Quais ônibus que eu posso pegar?

Você mora onde?

Moro num lugar que ninguém conhece!

Tá, mas e o nome?

Novo horizonte. Você conhece Novo Horizonte?

Conheço, meu avô mora lá.

Eu não moro lá, eu moro lá perto.

Então é Cidade Continental!

Você conhece o Extrabom? É lá perto! Ninguém conhece (Transcrição de áudios fornecidos pelos alunos)

de conversa na saída da escola em direção ao terminal de ônibus, 2019).

A produção de novos programas buscando suprir ou produzir novas utilidades e as mudanças de linguagens constantes, como de programas para aplicativos, definem bem a dinâmica da sociedade de controle. Os aplicativos são atualizados constantemente. Nunca é inútil revoltar-se, mas revoltas também devem passar pelas redes virtuais e por novas formas de enfrentamento aos assujeitamentos.

Uma das questões mais importantes diria respeito à inaptidão dos sindicatos: ligados, por toda sua história, à luta contra disciplinas ou nos meios de confinamento, conseguirão adaptar-se ou cederão o lugar a novas formas de resistência contra as sociedades de controle? Será que já se pode apreender esboços dessas formas por vir, capazes de combater as alegrias do marketing? Muitos jovens pedem estranhamente para serem “otivados”, e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 230).

As manifestações nas ruas se tornaram uma resistência que já foi incluída. Como cidadãos somos convocados a participar e pedir. O movimento operário da primeira metade do século XX, os movimentos contraculturais dos jovens da segunda metade desse mesmo século e as lutas dos negros, das mulheres e dos gays foram linhas de fugas reterritorializadas pelo instituído. A rebeldia da juventude é permitida desde que não abale a ordem instituída. “Talvez um dos desafios das lutas da juventude seja mesclar a resistência ao existencial: fazer a festa micropolítica contra o controle adulto” (CARVALHO, D., 2014, p. 259).

Dessa forma, também os jovens são resgatados por um poder central e se tornam um dos maiores consumidores de padrões periodicamente estabelecidos. São esses deslizos e acomodações a razão do sucesso da sociedade de controle. O funcionário que se torna colaborador, o aluno e o filho que se tornam amigos do pai e do professor aprimoram os rastreamentos e os controles. Uma nebulosidade foi jogada nas fronteiras entre o poder e a resistência. Mídia, operário, estudante, mulher, gay, negro, imigrante, todos

podem ser molares (sujeitos assujeitados, produtos dos modos dominantes e controladores) ou moleculares (os menores, dos modos de uma minoria). Linhas que formam o mapa (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Compondo o mapa, irrompem as linhas de fuga, os devires.

Toda sociedade, mas também todo indivíduo são, pois, atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular. Se elas se distinguem, é porque não têm os mesmos termos, nem as mesmas correlações, nem a mesma natureza, nem o mesmo tipo de multiplicidade. Mas, se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para a outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós - mas sempre uma pressupondo a outra. Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 90).

Coexistindo com a produção dominante, há a produção minoritária. Coletivos jovens são intoleráveis pelo poder controlador: as atitudes fora de controle e os contra o controle. O Império (HARDT; NEGRI, 2001) atinge sua hegemonia máxima, então, e, como postulou Michel Foucault (2019), tendo o Estado Soberano completamente a seu serviço, modula e monitora os padrões de comportamento.

Como respostas, novos modos de vida têm insurgido como movimentos sociais de maneira crescente. Movimentos ditos organizados ou não, mas sempre trazendo em si a imprevisibilidade, a força da desordem, da perda do controle, da impossibilidade da total doutrinação. Forças inegociáveis por serem múltiplas, oscilantes e insubordinadas.

O caos desses movimentos era/é inaceitável – porque não controlável - e, quando estes apareciam, foram – e continuam sendo - sistematicamente reprimidos, pela força. Quando, com o surgimento das chamadas ‘ciências sociais e humanas’, passaram a ser estudados pelas ciências, os movimentos caóticos foram sistematicamente ignorados ou eram vistos como acidentais. A busca da ‘ordem’, hegemonicamente, determina, então, a existência de políticas disciplinares, seja pelas forças práticas de governos, seja pela tentativa de organização do pensamento sobre elas, mas, também, durante qua-



se dois séculos, os estudos da sociedade se dedicaram a estudar as formas ‘organizadas’ de movimentos naqueles lugares permitidos pelo próprio capitalismo, como as únicas existentes (ALVES; ALMEIDA, 2015, p. 171).

A força do caos nas manifestações políticas dos estudantes secundaristas,<sup>20</sup> por exemplo, constituiu-se cada vez mais potente e explícita na sociedade e, por isso, tem criado reverses de mesma intensidade pelos amigos da ordem, o que vem produzindo novos e mais aguerridos movimentos e novas respostas violentas.

Nesses movimentos de resistência, a criação está em constantes fluxos, produzindo novas criações. “[...] as dinâmicas dessa criação são melhor expressas pela metáfora das redes – sempre inúmeras – que os seres humanos formam e nas quais se formam [...]” (ALVES; ALMEIDA, 2015, p. 172). Essas são dinâmicas de criações que se constituem na vida cotidiana e que nos permitem uma sobrevivência.

Em redes de conversações, essa sobrevivência é possível. Subdimensionados pelas “forças políticas organizadas”, os movimentos dos jovens, que apresentam tanto volatilidade de manifestação quanto força política, de ignorados ou invisibilizados, começam a ser mais pesquisados por setores da comunidade científica. Apropriando-se da metáfora das redes, os estudos com os cotidianos já vêm, há alguns anos, tentando compreender esses movimentos.

As tentativas da ciência moderna em entender e controlar o caos cotidiano da vida têm fracassado. A ciência tenta, a partir de fragmentos, descrever, mensurar e replicar, em condição de laboratório, as partes. Mesmo assim, as infinitudes cotidianas da vida permanecem. A angústia da impotência é substituída pela hipocrisia da ordem protética imposta. Essa substituição é expressa em projetos de poder político-econômico-social. A ciência, então, torna-se projeto de controle, de dominação. Na educação escolar, essa lógica também se instala, impondo prescrições curriculares. Entretanto, o que de fato acontece são currículos em movimentos constantes,

---

20 Manifestações contrárias à Proposta de Emenda Constitucional nº 241, transformada em Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que altera o ato das disposições constitucionais transitórias para instituir o novo regime fiscal e dá outras providências.

[...] em meio à complexidade caótica dos cotidianos escolares, os currículos estão sendo tecidos com os fios-sentidos-efêmeros de diferentes escolas, religiosidades, famílias, redes sociais, fabulações, saúdes, cidades, trabalhos, sexualidades, lazeres, amizades, alteridades, consumos, solidariedades, entre tantos outros fios que, com maior ou menor intensidade, vão entrelaçando os currículos em meio à complexidade praticada nas escolas (FERRAÇO; SUSSEKIND, 2016, p. 15).

Assumir a existência das redes que são tecidas nos cotidianos escolares (e em todos os cotidianos da vida) dificulta os mecanismos de controle. São práticas cotidianas, adotadas pelos praticantes ordinários da escola como processo de produção de outras existências possíveis. “Assim pela diferença, em redes, lançamo-nos ao desafio das escolas contemporâneas” (SUSSEKIND; FERRAÇO; GOMES, 2016, p. 370) e suas possibilidades de (re)existências.

Segundo Foucault (2014 apud CASTRO, 2016, p. 387), “[...] a possibilidade de resistência [...] não é essencialmente da denúncia moral ou da reivindicação de um direito determinado, mas da ordem da estratégia e da luta”. As redes cotidianas curriculares, potencializadas em tempos de tentativas de seu aniquilamento, constituem, ainda de acordo com o autor (FOUCAULT, 2014 apud CASTRO, 2016, p. 387), o que Foucault (2014) considera resistência como luta “[...] contra as formas de sujeição que vinculam o sujeito consigo mesmo e, desse modo, asseguram sua sujeição aos outros”. Concordamos com Castro (2016) e Foucault (2014) Além da dominação e da exploração, nossa luta hoje é contra sofisticados mecanismos de sujeição e formas de aprisionamentos da subjetividade.

## Referências

- A **BÍBLIA SAGRADA**. Traduzida em Português por João Ferreira de Almeida, revista e atualizada no Brasil. [s. l.]: SBB, 2018
- ALVES, N.; ALMEIDA, N. A. O pensamento curricular e os movimentos sociais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 170-181, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24575>. Acesso em: 06 jul. 2022.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Monção Contrária a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro: ANPED, 29 out. 2015. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Mo\\_o\\_12\\_37\\_RN\\_Contr\\_rio\\_Base\\_Nacional\\_Comum\\_Curricular.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Mo_o_12_37_RN_Contr_rio_Base_Nacional_Comum_Curricular.pdf). Acesso em: 06 jul. 2018.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ofício nº 1/2015**. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro: ANPED, 09 nov. 2015. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf). Acesso em: 06 jul. 2022.

ONU – Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral da ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH. Resolução 217 A (III). Paris, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 11 jul. 2022. Audiência pública: Projeto de escola integral Escola Viva, Assembleia Legislativa- Vitória-ES, 2015.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ministério da Educação. Parceria: Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 11 jul. 2022.

CARVALHO, Diego. O que é resistência na sociedade de controle? **Revista Fronteiras**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 257-260, set./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2014.163.10>. Acesso em: 06 jul. 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo como comunidades de afetos/afecções. **Revista teias**, v. 13, n. 27, p. 75-77, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24253/17232>. Acesso em: 06 jul. 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Movimentos Curriculares**: um estudo de caso sobre políticas de currículo em ação. Vitória, EDUFES, 2015.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um pequeno percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

- CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1570 - 1590 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669>. Acesso em: 06 jul. 2022.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 34. ed., v. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- FERRAÇO, C. E.; SÜSSEKIND, M. A. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Currículos em redes. Pag. 9-21**, Curitiba: CVR, 2016.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1974.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Não há base para discutir a base. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, 18 out. 2015. *Online*. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/18/nao-ha-base-para-discutir-a-base/>. Acesso em: 06 jul. 2015.
- HARDT, M; NEGRI, A. **Império**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- MACEDO, E. A base é a base. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A.; DURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2014. p. 28-33.
- MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L. C.; ALVES, N. (org.). **Criar Currículo no Cotidiano**. Série cultura, memória e currículo, v. 1. São Paulo: Cortez, 2014.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MENEZES, Luiz Carlos. Quais são as principais mudanças na Educação com a aprovação da BNCC? **Youtube**, 06 ago. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d2sfoDDvPYQ>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- PASSOS, I. C. F. **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PELBART, P. P. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

RAMALHO, G. (Coord.). **Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional**. Lisboa: GAVE do Ministério da Educação, 2001.

REPULHO, Claudia. “A BNCC não é sobre que conteúdo precisa saber. É sobre o ser humano que queremos formar”, afirma Cleuza Repulho, ex-presidente da Undime. **Parceria pela valorização da educação**, 24 abr. 2020. Disponível em <https://pve.institutovotorantim.org.br/2020/04/24/a-bncc-nao-e-sobre-que-conteudo-precisa-saber-e-sobre-o-ser-humano-que-queremos-formar-afirma-cleuza-repulho-ex-presidente-da-undime/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

REVEL, J. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SUSSEKIND, M. L. As (im) possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1512 - 1529 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21667>. Acesso em: 06 jul. 2022.

SUSSEKIND, M. L.; FERRAÇO, C. E.; GOMES, M. A. O. Currículo-resistência-invenção em redes de pesquisadores: perplexidades e desafios cotidianos. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 9, n.3, p. 363 - 371, set./dez, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/32257>. Acesso em: 06 jul. 2022.

UNDIME SUDOESTE. **I Seminário Educacional da Undime Sudeste: “o regime de colaboração em defesa da educação pública”**. Vitória, 30-31 ago. 2018.

### 3. Lutas, conquistas e desafios educacionais: políticas de inclusão e as perspectivas da diversidade e da diferença<sup>1</sup>

Fábio Luiz Alves de Amorim<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-92-7.3

“Nascer, vir a ser a este mundo, é ser convidado para uma guerra perene. E o termo dessa guerra é sempre a morte, não importa qual seja a duração (há guerras tão curtas quanto à gestação de um bebê prematuro). Mas, até que se conclua, a guerra se desdobra com conflitos, lutas ou batalhas.”

(WYLLYS, 2014, p. 13)

#### Considerações iniciais

A educação inclusiva e as relações entre educação e diversidade cultural tem sido pauta desde a década de 1990. Nesse período, ocorreu uma

---

1 Este texto possui recortes da Tese de Doutorado do autor, intitulada *Os entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares: a formação continuada de professores/as com a diferença*, publicada em 2017 pela Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/6853>. Acesso em: 01 ago. 2022.

2 Doutor e Mestre em Educação/UFES. Pedagogo - SEDU/ES; Coordenador e professor no curso de Pedagogia/FESV - ES, Diretor de Comunicação da Diretoria Executiva Nacional de ANFOPE e membro do Conselho Fiscal da ABDC. <http://lattes.cnpq.br/0895996042225436>

movimentação considerável por conta das conferências mundiais, das quais resultaram documentos em defesa da educação para todos, dentre os quais destacamos a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e o Marco de Ação de Dakar (UNESCO, 2000).

A partir dessa movimentação, emergiu uma grande produção acadêmica e de documentos oficiais do Governo Federal que tangenciam a defesa da educação inclusiva. Muitos desses documentos legais foram produzidos em âmbito federal, em forma de leis, resoluções, decretos e documentos de cunho teórico, metodológico e normativo.

Schuchter e Carvalho (2017, p. 145), ao problematizarem as políticas de inclusão como avanços ou armadilhas do discurso neoliberal, apontam para a importância da pauta dos/com temas até então “[...] negligenciados pela sociedade e pelas escolas [...]” como as questões étnico-raciais, sexualidade, gênero direitos de grupos excluídos social, cultural e economicamente. Afirmam que essas formas de existências aparecem

[...] quando dignas de registro, foram no sentido de ordenação da diferença, da fixação da norma ou da produção de conhecimento no intuito de controlá-las, pois nada mais foram ou são desviantes, problemáticos, deficitários. Classificação, hierarquização, enquadramento, eis o que predominou (SCHUCHTER; CARVALHO, 2017, p.145).

Assim, segundo as autoras, as políticas atuais continuam produzindo formas de segregação. Nesse cenário, é preciso desinvisibilizar conhecimentos, culturas, experiências e histórias, até então não contemplados nos currículos escolares, pois esse processo foi de “[...] uma igualdade formal, ancorada nos princípios liberais, que contrariam os movimentos de defesa e reconhecimento da diferença” (SCHUCHTER; CARVALHO, 2017, p.146).

Schuchter e Carvalho (2017) destacam que as diferenças sempre foram vistas como “desvios”, tendo como referencial a dicotomia normalidade versus anormalidade, demarcando a existência de fronteiras entre aqueles que se encontravam dentro da média e os que estavam fora dela, concluindo que

[...] a perspectiva dominante no discurso governamental sobre inclusão aproxima-se da retórica discursiva

(sem correspondência concreta com o diferente), despotencializadora de uma mudança efetiva na forma de conceber a diferença e a inclusão no currículo prescrito e vivido na escola. Trata-se de tratar a diferença a partir da ideia da tolerância, por meio da ilusão do tratamento igualitário, como se todos “fossem iguais”, ou a diferença é considerada a partir de aspectos deficitários e problemáticos. Isso é o que sedimenta as políticas compensatórias, afirmativas, de reparação, de tolerância e os processos de aculturação (SCHUCHTER; CARVALHO, 2017, p. 147).

Com isso, Schuchter e Carvalho (2017) sinalizam, a partir de suas análises, para a emergência da escola trabalhar a diferença na perspectiva de construção da democracia e de uma política crítica e de compromisso com a justiça social. Ressaltam a importância e reconhecimento das lutas sociais mais amplas, na visibilidade das questões étnicas, de gênero, de sexualidades, por entenderem que as diferenças são produções da história.

Isso nos ajuda a pensar a necessidade de conceber a diferença a partir da coexistência e não da tolerância, da comunhão das diferentes culturas e também reconhecendo o valor intrínseco de cada cultura. É preciso afetar as significações, romper com a manutenção de normas, avançando em uma perspectiva mais democrática inscrita e reconfigurada nos contextos políticos, sociais, culturais e de vida.

Nessa perspectiva, o tema referente às políticas de ações afirmativas e políticas de inclusão, de defesa de grupos e guetos marginalizados, mesmo que de modo a reforçar processos identitários, tem sido foco de muitos debates nas redes e sistemas de ensino, seja pela formalidade da legislação ou pela via da atuação dos fóruns em busca da garantia e do direito à educação.

Até 2015, a Secretaria de Estado da Educação com assento em todos os fóruns ligados às questões educacionais, por meio de seus representantes, teve o papel de articular às políticas educacionais em atendimento às demandas relativas a cada especificidade. Com a crise política e institucional, os fóruns foram esvaziados por atuação da própria secretaria que assumiu a gestão/organização de muitos deles e sem convidar os vários segmentos para discutir, planejar e organizar a agenda de formação continuada.



Tomando como base a formação continuada de professores/as, como uma das possibilidades de garantir o respeito, a convivência e a inclusão, torna-se imprescindível a participação desses sujeitos no debate, considerando a formação sociopolítica e econômico-cultural, bem como as características atuais da educação no Brasil.

A escola pública brasileira é uma das instituições que urge por ser ressignificada, para que as configurações sociais, que irão definir o próprio lugar do Brasil, num mundo cada vez mais, contraditoriamente, estreitado e globalizado, possam ser redesenhadas com mais afeto e atendimento das complexidades que nos constituem, não dispensando, portanto, a valorização dos conhecimentos, das artes, das tecnologias e das políticas, como entrelaces de nossas autonomias (LINHARES, 2009, p. 23).

Segundo Linhares (2009), desde o Governo Lula, tem-se atentado para essas questões e as políticas sociais e educacionais têm dado sinais de que antigos problemas da educação e da escola sempre estiveram em foco. Porém, a autora ressalta que não podemos fingir desconhecer que a potência das estruturas seculares de opressão ainda esteja presente e não é passível de resoluções por meio de medidas pontuais e lineares.

As reflexões aqui apresentadas abordam demandas desafiadoras à educação, logo aos sujeitos praticantes da escola, em um momento delicado da política brasileira. O debate acerca das políticas educacionais em curso está marcado por disputas emblemáticas no campo das ações afirmativas. De um lado, o conservadorismo de parte dos legisladores e, de outro, as lutas em prol de políticas específicas para as ações afirmativas *versus* as lutas por *espaçostempos* democráticos e plurais.

Em decorrência do debate sobre a BNCC, Cóssio (2014) levanta questões em torno do proposto pelo Ministério da Educação de uma Base Nacional Comum para o currículo da educação básica, articulando um projeto de educação nacional a um projeto de sociedade. Nesse exercício, a autora chama a atenção para a necessidade da luta em favor de um “[...] projeto educativo que auxilie a democratização da sociedade” (CÓSSIO, 2014, p. 1578).

Cóssio (2014) argumenta sobre a importância do currículo na definição do projeto de educação, pois a justificativa para um currículo nacional seria

a redução das desigualdades regionais e o discurso da garantia de “direito à aprendizagem”. Amplia sua análise, referenciando a incidência desse processo na atuação docente por estabelecer conteúdos prioritários e que serão postos à prova nas avaliações em larga escala (nacionais e internacionais). Preconiza que a formação de professores/as teria em seus currículos, reformulações orientadas em decorrência das mudanças curriculares da educação básica.

A proposta de pretensa neutralidade da abordagem curricular centrada na aprendizagem, da formação e da atuação docente focada na prática, despolitiza a educação e retira dos formuladores da política e dos governantes a responsabilização sobre os resultados deste modelo educacional na vida das pessoas. Parece que o que importa são resultados nos *rankings* internacionais e nacionais. Assim, os fracassos na escola são responsáveis pelas suas próprias escolhas (CÓSSIO, 2014, p. 1586).

A articulação apresentada por Cóssio (2014) entre currículo nacional, avaliação em larga escala e a formação de professores/as, reverbera a retomada da lógica das reformas educacionais propostas por organismos internacionais na década de 1990. A lógica dessa agenda, principalmente por parte dos “países centrais no sistema capitalista neoliberal”, é voltada para o mérito e para o desempenho, com testes e currículos padronizados, além da formação e atuação docente sem reflexividade, assumindo assim, o caráter pragmático das “boas práticas”.

A contrapelo das lutas políticas travadas no seio dos movimentos sociais e coletivos, assim como do debate protagonizado pelas entidades acadêmico-científicas e ao acumulado nas discussões das conferências nacional, estaduais e municipais de educação, foram aprovados os Planos Educacionais previstos na Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Esse processo foi marcado por confusões e, com o descrédito na política de esquerda, o discurso reacionário se fortaleceu de maneira veemente.

Surge, não de forma surpreendente, um documento balizador da educação nacional — intitulado como Pátria Educadora (UNGER, 2015) — à primeira vista desconectado do MEC e que também desconsidera o acumulado da pesquisa educacional disponível. Podemos destacar a intencionalidade, padronização e atendimento às grandes avaliações e ranqueamento da educação brasileira, confirmando os perigos apresentados por Cóssio (2014).

Os processos anunciados por Cossio (2014) se materializam em uma estratégia de legitimação, por intermédio de uma consulta pública da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio de portal virtual. O MEC, mediante um documento organizado por objetivos de aprendizagem, por componentes curriculares, área de conhecimento, distribuídos nas etapas de ensino e série/ano, assim, coloca à apreciação popular uma proposta que logo em sua apresentação, nas palavras do então ministro Renato Janine Ribeiro, observa-se o tom e os objetivos da consulta, pois o mesmo reforça o sentido estratégico do documento e pontua:

Dois rumos serão abertos pela BNCC: primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores mudará de figura; segundo, o material didático deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença de conteúdo específicos que as redes autônomas de educação agregarão (BRASIL, 2015, p. 2).

Outro aspecto a ser considerado no documento da BNCC é o fato de fazer menção somente a Educação Especial como perspectiva da inclusão e valorização da diferença. Ressalta o direito à educação das pessoas com deficiência, resumindo à acessibilidade e ao atendimento especializado como formas de efetivação desse direito sem discriminação e com igualdade de oportunidades.

Uma terceira versão da BNCC foi disponibilizada ao público em 2017. Nessa fica mais clara a visão padronizada para a educação brasileira. Um currículo prescrito nacionalmente que negligencia direitos dos diferentes segmentos da população, desconsiderando as especificidades regionais e locais, a diversidade étnica, social nos diferentes níveis e modalidades educacionais “[...] em nome de uma suposta política de equalização de oportunidades pela homogeneização do tratamento dos diferentes, o que concretamente, promove a unificação excludente [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 281). Um documento com tendência à uniformização, à standardização e ao ranqueamento da educação aos moldes das avaliações em larga escala, as quais não abarcam as diferenças existentes nos cotidianos escolares.

Com algumas mudanças e suprimindo do texto as questões relativas à diferença, como orientação sexual e identidade de gênero, a BNCC em sua terceira versão só confirma a intencionalidade de um projeto neoliberal de

enfraquecimento das instituições públicas. A homogeneização curricular traduzida na BNCC e conseqüentemente da formação de professores/as, nos remete ao Estado reformista da década de 1990 que está sendo reestruturado em face da hegemonia do “discurso único”, pois dessa forma não corre os riscos da revolta e da politização (LAZZARATO, 2011).

Nessa conjuntura, o direito à educação fica no limiar das políticas públicas, na lógica de resultados e bem ao gosto das reformas neoliberais. Com isso, retorna à cena o direito e a obrigação de aprender, considerando que os que não corresponderem aos conhecimentos determinados confirmarão seu fracasso e a sua condição de excluídos.

A lógica neoliberal não quer nem a redução, nem a extinção das desigualdades pela simples razão que ela atua em cima dessas diferenças e governa a partir delas. Ela procura somente estabelecer um equilíbrio tolerável, um equilíbrio suportável para a sociedade entre normalidades diferentes: entre a normalidade da pobreza, da precariedade, e a normalidade da riqueza. Ela não se ocupa mais da ‘pobreza relativa’, das distâncias entre os diferentes rendimentos, e ela também não se ocupa mais de suas causas. Ela se interessa somente pela ‘pobreza absoluta’ que impede o indivíduo de disputar o jogo da concorrência. Ela deve apenas definir um limiar, um mínimo vital acima do qual o indivíduo pode se tornar uma ‘empresa’, acima do qual as distâncias de rendimentos podem e devem ser importantes, e abaixo do qual ele cai fora do jogo social, do jogo da concorrência e no qual ele pode ser ajudado, mas de maneira pontual e não sistemática (LAZZARATO, 2011, p. 50-51).

Com isso, Lazzarato (2011) mostra que a inclusão e exclusão são ‘variáveis’ da ação governamental, a qual multiplica os casos, as situações, os status entre esses dois limites, ou seja, o governo age menos por divisão do que por modulação das divisões, das diferenças.

Outro aspecto a ser problematizado é o debate a respeito da diferença, pois aparece de forma superficial na medida em que é abordada como diversidade, o que acreditamos não conseguir abarcar as exigências da sociedade intercultural, fortalecendo a perspectiva de existência de uma identidade coletiva única. Bhabha (2013) nos provoca a pensar a diferença como forma processual de

enunciação da cultura, a qual se estabelece na tensão dos enunciados e os repertórios de enunciação, os quais apresentam-se nos mais variados contextos escolares e educacionais.

Nessa realidade, os processos de formação continuada são vistos, em boa parte, como possibilidades de ação na busca pela “[...] melhoria educacional em várias frentes, estabelecendo-se uma interdependência político-pedagógica não só na gestão da escola, mas também na gestão de políticas mais amplas de formação continuada” (AMORIM, 2010, p. 120). As possibilidades de formações em seminários, congressos e/ou em cursos de especialização organizados por instituições públicas ou privadas para a diferença (Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental e Direitos Humanos), bem como nas modalidades educacionais são inúmeras, porém nota-se que de certa forma os/as profissionais envolvidos têm perfil de militância nas questões que são ou deveriam ser atravessadas nas diversas áreas do conhecimento.

Acreditamos ser na procura dos encontros e resistências, sob a ótica política, social, histórica e econômica dos direitos humanos, sociais e civis que buscamos a potência no/do/com o cotidiano. Para tanto, é preciso dar visibilidade aos processos de produção, problematização e desconstrução dos conhecimentos tecidos e praticados pelos diferentes grupos situados na condição de excluídos.

Nessa perspectiva, observamos que as questões da diferença afetam os currículos escolares praticados na escola, nos diferentes *espaçostempos* de potência da/na escola acerca do trabalho e produções da/com a diferença, retomando a escola como um dos *espaçostempos* privilegiados para a formação continuada de professores/as a partir da produção de conhecimentos traduzidos nas vidas/corpos existentes nos cotidianos escolares. Esse era o contexto das políticas educacionais no período do primeiro e a transição para o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, até o período do golpe parlamentar de 2015. A respeito do currículo e da formação continuada na perspectiva da diferença, o que mostram as pesquisas nesse período?

## Ditos e escritos

[...] as esperanças têm esse fado que cumprir, nascer umas nas outras, por isso é que, apesar de tantas decepções, ainda não se acabaram no mundo [...] (SARAMAGO, 2005, p. 200)

As palavras de Saramago (2005) alertam para a necessidade de renascer nas esperanças, por mais pesadas que sejam, mesmo que a vida seja uma sobrevida (PELBART, 2003), com seus percalços e adversidades. É preciso movimentar o pensamento em diversas frentes, “estranhar” a realidade para produzir novos/outros caminhos. Nesse sentido, buscamos as esperanças produzidas nos estranhamentos por meio dos quais diferentes inquietações engendraram o surgimento de ditos e de escritos, de processos e possibilidades.

Buscamos produções que conversassem conosco sobre a problematização proposta. Realizamos um levantamento de teses, dissertações e artigos, tendo como recorte temporal o período de 2009 a 2014. Nesse contexto, estabelecemos como universo para nosso levantamento: produções do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>3</sup> e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), bem como as publicações das reuniões anuais<sup>4</sup> da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Revista Brasileira de Educação (RBE), com a pretensão de dialogar sobre os possíveis processos de formação continuada para a diferença com vistas às ações afirmativas, na potência das práticas curriculares.

Nossa busca por uma articulação dialogada entre os trabalhos disponíveis na RBE, nos GT da ANPED e nos portais da CAPES e da BDTD e a nossa pesquisa, teve como objetivo encontrar e tentar problematizar as abordagens de formação continuada no viés da diferença. Para tanto, fizemos uma análise dos resumos e utilizamos 5 (cinco) combinações de descritores na tentativa de capturar o que poderia dialogar com nossa pretensão de pesquisa. É

---

3 No banco de Teses e Dissertações da CAPES, desde 2014, estão disponibilizados trabalhos defendidos no período de 2011 e 2012.

4 O recorte temporal foi de 2009 a 2014, então referenciamos as reuniões da ANPED como anuais, mas a partir de 2013 as reuniões passaram a ser bianuais. Com isso, nosso recorte abarca da 32<sup>a</sup> à 36<sup>a</sup> reunião.

importante ressaltar, que nesse primeiro momento, não foram considerados trabalhos que fossem direcionados a um determinado grupo identitário, não por desconsiderar sua importância, mas por não ser de nosso interesse fixar os processos de formação continuada.

As combinações de descritores foram organizadas levando em consideração a possibilidade de não encontrarmos, de forma direta, os termos por nós utilizados. O primeiro jogo entrecruzou como descritores: “Formação continuada”, “Diferença”, “Diversidade”, “Ações afirmativas” e “Currículo”. Nesse processo, no campo de possibilidades, consideramos o uso indistinto do termo diversidade como sinônimo de diferença. Dessa forma, entendemos, como nos alerta Macedo (2006), a respeito dos projetos educacionais multiculturais, advogando por uma política da diferença,

Sustento que, embora eles surjam como resposta ao caráter multicultural da sociedade, tendem a fixar a diferença transformando-a em diversidade. Com isso, acabam por não dar conta de atender aos anseios que se propõem a responder. Não quero com isso desqualificar soluções multiculturais que vêm sendo criadas para lidar com propostas discriminatórias. Entendo, como Spivak (1994), que, embora algumas categorias que fixam a diferença não se sustentem do ponto de vista teórico, foram até agora as únicas possibilidades com as quais pudemos construir políticas antidiscriminação (MACEDO, 2006, p. 333).

No segundo jogo de descritores, usamos: “Formação continuada”, “Diferença” e “Ações afirmativas”. No terceiro: “Formação continuada”, “Diferença” e “Currículo”. Na quarta combinação de descritores, foram relacionados: “Formação continuada”, “Diversidade” e “Ações afirmativas”; e, no quinto jogo: “Formação continuada”, “Diversidade” e “Currículo”.

Diante do exposto, iniciamos a investigação na BDTD, buscando primeiro nas dissertações que, embora não tivessem claramente os descritores apresentados, trouxessem aportes para nosso diálogo. Porém, nenhuma pesquisa foi encontrada dentro do recorte temporal concebido. Na busca pelas teses, encontramos uma pesquisa, na qual foi feita uma análise da formação de professores/as e multiculturalismo no Brasil, cotejando as tendências e os desafios desse processo.

Nessa pesquisa, Mariano (2009) estruturou o texto/tese em torno de questionamentos relacionados à abordagem e inserção do multiculturalismo na formação docente; de que maneira se insere no currículo a formação docente; as concepções de multiculturalismo presentes nos trabalhos e de que maneira as categorias multiculturais foram compreendidas nos trabalhos selecionados.

Para fundamentar sua tese, Mariano (2009) elegeu como universo para a análise de dados artigos publicados em periódicos com *Qualis* “Internacional A” e “Nacional A”, além dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED e nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), entre os anos de 2000 e 2006. Mariano (2009) destaca em sua pesquisa as concepções multiculturais conservadora e liberal de esquerda, na realidade da formação de professores/as, em que os desdobramentos assumem o tratamento da diferença como tendo cunho psicológico ou biológico, reforçando as hierarquias que inferiorizam àqueles que diferem do ideal e que, em sua maioria, os trabalhos abordam as identidades e as diferenças de forma binária, pois poucos estudos assumem as identidades em seu caráter híbrido. Por fim, o autor pondera que a formação de professores/as ainda é pautada pela tradição de mero treinamento.

No banco de teses e dissertações da CAPES, não foram encontrados trabalhos que se aproximassem dos descritores elencados e entrecruzados de nossa pesquisa. É relevante pautar a especificidade desse processo de busca, considerando que o banco está desatualizado desde fevereiro de 2014, constando apenas pesquisas referentes aos anos de 2011 e 2012.

No processo de investigação das produções nas reuniões da ANPED, consideramos as seguintes: 32<sup>a</sup>, 33<sup>a</sup>, 34<sup>a</sup>, 35<sup>a</sup> e 36<sup>a</sup>. Elencamos os Grupos de Trabalhos (GT) que se aproximam da nossa discussão, a saber: GT 05 (Estado e Política Educacional), GT 08 (Formação de Professores) e GT 12 (Currículo). Para a escolha do GT, utilizamos critérios de abrangência, sendo o GT 05 pelo campo de confluência dos estudos, basicamente relacionados às políticas educacionais e suas relações governamentais e de articulação de seus diversos atores, bem como a formulação e implementação dessas políticas e as relações de poder e governo no campo educacional. O GT 08 pelo fato de ser a formação continuada o ponto central desta pesquisa, além do mesmo se constituir em torno do estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados. Por fim, o GT 12 por acreditar que o



campo do currículo se constitua pelo atravessamento dos múltiplos referenciais, não só teórico-epistemológicos, mas também metodológico, ampliando assim, as possibilidades de sentido do termo.

Dos trabalhos selecionados dos GT, nenhum articulava em suas análises os descritores dos jogos de palavras compostos para esta pesquisa. Buscamos, então, compor os ditos e escritos nos trabalhos das reuniões da ANPED conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Levantamento das produções da ANPED, ordenado por reunião, GT, título/autor e aproximações com os descritores da pesquisa (continua)

Reuniões	Grupo de trabalho	Título/Autor/Instituição	Descritor aproximado
32 <sup>a</sup>	12	Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogos com HomiBhabha (Rita de Cássia Prazeres Frangella– UERJ)	Currículo
33 <sup>a</sup>	12	As epistemologias dos estudos curriculares: uma análise a partir dos conceitos de diferença e identidade (José Licínio Backes– UCDB)	Currículo Diferença
		Currículo movente constituindo forma na ação docente (Carla Gonçalves Rodrigues –UFPEl)	Currículo
		Práticas de currículos-composição: desinvisibilizando currículos e políticas nos cotidianos da formação docente (Alexandra Garcia – UERJ)	Currículo
34 <sup>a</sup>	12	As múltiplas práticas-políticas dos currículosformação como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos da escola (Maria Regina Lopes Gomes – UFES)	Currículo Formação continuada

Quadro 1 - Levantamento das produções da ANPED, ordenado por reunião, GT, título/autor e aproximações com os descritores da pesquisa (conclusão)

35 <sup>a</sup>	---	-----	---
36 <sup>a</sup>	---	-----	---

Fonte: Sites das Reuniões Anuais da ANPED.

Ao verificar os trabalhos apresentados na ANPED (Quadro 1), podemos perceber que a inserção dos descritores nos GT é quase insuficiente para nos ajudar no diálogo com o que já foi dito a respeito da temática problematizada e o nosso exercício para novos/outros dizeres. A organização dos trabalhos por GT nos mostra o esvaziamento dos debates que articulam formação continuada, diferença, ações afirmativas e currículo.

No GT 05 não encontramos nenhum trabalho, o que nos traz questionamentos, tais como: seria o GT 05 também responsável pela discussão das políticas não só de formulação, mas também de implementação de políticas educacionais para formação continuada para a diferença?

Notamos também a ausência do debate no GT 08, o qual é específico de formação de professores, colocando em xeque seu papel problematizador das políticas, práticas e processos de formação continuada. Assim, podemos questionar: não seria também no GT de Formação de professores o lócus para o debate a respeito da formação continuada em seu sentido mais amplo? O das ações para atendimento às diferenças?

Por fim, diante da apresentação (Quadro 1), o GT 12 (Currículo) é o único dentre os elencados que amplia seu foco e traz em seus debates articulações que nos fornecem possibilidades para o diálogo com nossa problematização. Os trabalhos do GT 12 não traduzem, explicitamente, os descritores, porém nos oportuniza aproximá-los. É nessa aproximação que dialogaremos com os autores, buscando nesse exercício atravessamentos e encontros potencializadores para a formação continuada a partir do *currículopulsante* nas/das vidas/corpos nos/dos cotidianos escolares em suas relações com o atendimento às diferenças.

Nesse contexto, Frangella (2009) nos ajuda a pensar no currículo como local da cultura, enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. Permite-nos, a partir dos questionamentos levantados, movimentar o currículo como produção híbrida inacabada. Sugere, no diálogo com Bhabha, colocando o currículo como circulação e atravessamento, um campo de negociação, portanto local de ação política. Provocando-nos a pensar que “[...] o currículo como enunciação é a zona fronteira de interrogação, negociação e contingência” (FRANGELLA, 2009, p. 13).

Costurando nossa articulação, na análise de Backes e Pavan (2010), a respeito dos trabalhos apresentados no GT 12, no período de 2005 a 2009, explorando as epistemologias do currículo com base nos conceitos de diferença e identidade, encontramos um campo teórico fundado nos estudos culturais, no qual articula Hall, Bhabha, Skliare, Bauman. Pautando-se nesses autores, Backes e Pavan (2010, p. 3), concluem que as identidades culturais são escorregadias e ambivalentes. Segundo os autores:

As identidades estão em permanente devir. As identidades estão sempre articuladas com as diferenças, produzindo incessantemente diferenças. Porém, isto não significa dizer que nas relações culturais, todos são afetados da mesma forma, significa dizer que não há imunidade cultural de nenhum sujeito, suas identidades são sempre re-significadas, perturbadas pelas diferenças, porque marcadas pelas relações de poder.

Backes e Pavan (2010, p. 3) ressaltam que a “[...] relação produtiva entre poderes, identidades e diferenças não é uma relação mecânica e previsível”. Destacam sua articulação marcada pela multidimensionalidade e por sobre determinações, o que nos impulsiona o pensamento, aproximando-o ao que Carvalho (2012, p. 237) infere a respeito da docência aberta à diferença,

Perspectivar um devir-docência implica a instauração de uma docência que considere a alteridade. Docência como um propiciar de encontros nômades, e não como palavra de ordem. Um conversar com no lugar de falar sobre, nutrindo “bons encontros”, marcados pelo desejo ético e estético de criação.

Essa articulação de currículo e suas epistemologias, baseadas no conceito da diferença e da identidade, da docência aberta à diferença, ou seja, num

devir-docência (CARVALHO, 2012), traduz o movimento apresentado por Rodrigues (2010, p. 3) de uma contaminação rizomática, em sua composição, o currículo movente, possibilitando “[...] ressoar com outros domínios, abrindo mundos através das forças de inovação que experimenta o arranjo realizado na intensidade dos encontros positivos, expandindo a potência do pensar e, com ela, a da vida”.

Nessa perspectiva, Rodrigues (2010, p. 13) aponta a proposta de formação movente para problematizar o lugar do currículo nos processos de formação na atualidade e, assim, indagar os processos de subjetivação em relação com os saberes, produzindo configurações da realidade “[...] em seu movimento contínuo de criação da docência”.

Sobre a relação das práticas educativas como práticas emancipatórias em contextos curriculares e de formação, Garcia e Sussekind (2010) valorizam os currículos em movimento às experiências de formação. As autoras partem das invisibilidades e dos silenciamentos produzidos pelas metodologias e epistemologias hegemônicas e ancoram suas problematizações nos estudos do cotidiano. O processo apresentado contribui para pensarmos em currículos-composição, a partir dos processos presentes nas políticas curriculares nacional e locais, “[...] implica pensar nas várias músicas que se tecem cotidianamente com as práticas, seus vários compositores, arranjos e sentidos que essas composições produzem” (GARCIA; SUSSEKIND, 2010 p.15).

Compondo a partir dos ditos e escritos, Gomes (2011) traz elementos importantes para nosso percurso de investigação, ampliando a discussão em torno do currículo e do processo de formação continuada, problematizando as políticas de educação com foco nas práticas cotidianas e na complexidade das “[...] redes de saberes, fazeres, poderes, valores, significados e afetos” (GOMES, 2011, p. 1). A ação do movimento cotidiano traçado e trançado na pesquisa de Gomes (2011, p.14) evidencia os processos de formação e de criação curricular, constituindo um campo de possibilidades plurais e complexas a partir dos conhecimentos e das práticas docentes, das artes de fazer (CERTEAU, 1994) de professores/as, produzindo “[...] outros/novos desenhos curriculares e de formação continuada [...]”, compondo um *currículoformação*. Um currículo pensado com/nas artes das aulas, tecido entre professores/as e estudantes nos cotidianos escolares.

No ínterim da leitura dos trabalhos dos GT da ANPED, julgamos pertinente analisar artigos da RBE, da edição 40 a 59, com o mesmo recorte temporal. Nesse percurso, encontramos apenas um artigo com possibilidade de diálogo com nossa pesquisa. Na edição 48, Canen e Xavier (2011) analisaram a produção do conhecimento em formação continuada de professores/as em seu potencial multicultural, no recorte temporal deste milênio, na primeira década, de dois periódicos classificados de nível internacional pelo sistema Qualis/CAPES e de trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED.

Canen e Xavier (2011) percorreram os GT da ANPED e verificaram um número reduzido de trabalhos que articulavam formação continuada a perspectivas multiculturais. O estudo aproxima-se das nossas apreensões a respeito da produção da temática nos GT - ANPED. Como o universo de GT selecionado pelos autores, abarcou os GT, a saber: Didática – 04, Formação de Professores – 08, Educação e Relações Étnico Raciais – 21 e Gênero, Sexualidade e Educação – 23, foi possível encontrar trabalhos voltados numa perspectiva mais crítica do multiculturalismo, sendo esses analisados a partir de recortes unilaterais da diferença.

Nas duas revistas analisadas, Canen e Xavier (2011, p. 654) perceberam a predominância de estudos teóricos, em forma de ensaios e análises de políticas, em detrimento dos estudos de campo. Outro aspecto importante é o fato que, também nas revistas, em termo de identidades, o foco “[...] pareceu recair naquelas marginalizadas, tomada como forma coletiva, [...] em detrimento de pesquisas com identidades plurais, [...] bem como silenciando estudos sobre currículo em ação [...]” nos *espaçostempos* escolares.

De acordo com as problematizações das/nas produções analisadas e dialogadas, nesse esforço da pesquisa, percebemos a ausência da articulação entre formação continuada, diferença e currículo. Os estudos, em sua maioria, focam o campo das políticas identitárias. Como o nosso escopo pesquisado não compreendeu os GT em suas especificidades de luta e abrangência, notamos que a diferença ainda se constitui como um corpo estranho nos processos de formação continuada e nas questões curriculares.

A análise dos estudos nos mostra a potência do currículo, tanto na atuação do GT 12 da ANPED, quanto nos demais em suas diferentes leituras e composições, seja o entendimento como *currículo movente*, *currículo-composição* ou *currículoformação*, o campo de estudo se amplia à medida que vão se

traçando novos/outros caminhos dos/nos diferentes cotidianos escolares. As pesquisas do GT 12, especificamente as dos estudos do cotidiano, mostram que as vidas cotidianas, as vidas/corpos dos/nos/com os cotidianos, transbordam às políticas de ações afirmativas e às políticas curriculares oficiais.

Esse transbordamento dissidente, pensando na perspectiva do biopoder foucaultiano, é o que desloca as vidas/corpos nos cotidianos escolares das regulações disciplinares dos currículos prescritos, produzindo novos/outros conhecimentos que escapam dos controles do poder e da normalização.

Desse modo, nota-se que o contexto das ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras, têm sido marcadas por processos fragmentados em suas ações. Nesse exercício de leitura para constituição do tema, encontramos periódicos, pesquisas e dossiês com trabalhos que atendem a temas específicos como étnico-raciais, que em sua maioria trata a questão afrodescendente, até mesmo pelo histórico de lutas dessa população brasileira por uma “[...] efetiva abolição, ainda inacabada que perdura há mais de cinco séculos” (SANTOS, 2010, p. 147). Outro campo que tem conquistado visibilidade é o de gênero e de diversidade sexual, que, mesmo com uma resistência maior que os demais, tem garantido uma produção significativa.

As pistas encontradas nesse processo de revisão de literatura, não nos fornece argumentos suficientes a respeito da articulação entre formação continuada, currículo e diferença. Diante disso, ampliamos o escopo desse processo, buscando aproximações possíveis nas pesquisas e produções dos “campos identitários”.

### **Das ausências aos dizeres dos/nos campos identitários**

Buscamos e damos destaque neste estudo às questões que se constituem como desafios emergentes na/da/para a escola na atualidade. O debate sobre a diversidade tem se tornado campo fértil para pesquisas acadêmicas, mobilizado pelos fluxos e lutas por reconhecimento étnico e cultural, bem como por movimentos de contestação de lugares e de estilos de existências naturalizadas e de reivindicação de direitos específicos dos grupos minoritários.

Diante disso, esclarecemos que no primeiro momento buscamos produções que conversassem conosco sobre a problematização de nossa pesquisa, no entanto, os estudos encontrados e analisados, em sua maioria, estão no

campo das políticas identitárias e não no campo complexo da diferença. Com isso, sentimos a necessidade, mesmo não sendo o nosso escopo pesquisado, de buscar trabalhos que tivessem como foco os grupos identitários, suas especificidades, lutas e abrangência, porém que tivessem articulação com a formação continuada e o currículo.

Nesse mapeamento, investigamos com base no mesmo percurso utilizado anteriormente. O recorte temporal foi de 2009 a 2014 e as produções do banco de teses e dissertações da CAPES, da BDTD, nas publicações anuais da ANPED e da RBE. Os jogos de palavras foram compostos repetindo os descritores “Formação Continuada”, “Currículo”, entrecruzando aos termos “Relações étnico-raciais”, “Gênero”, “Diversidade Sexual” e “Diversidade Religiosa”.

Assim como na primeira busca, consideramos não encontrar especificamente os entrecruzamentos dos termos que elegemos para análise, mas aproximações que possibilitassem movimentação e deslocamento *teórico-prático* de/em nossa pesquisa. Nesse sentido, iniciamos pela BDTD, na qual encontramos poucas produções que dialogavam com nosso campo problemático. Dentro do recorte descritivo foram encontradas e analisadas um total de sete dissertações e uma tese, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Produções na BDTD, apresentado por aproximações com os descritores da pesquisa ordenado por reunião, tipo de produção, título/autor e instituição (continua)

<b>Descritor Aproximado</b>	<b>Tipo de Produção</b>	<b>Título/Autor/Instituição</b>
Gênero Sexualidade	Tese	Relações de Gênero e Sexualidade na Educação Infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas. (Valéria Pall Oriani – UNESP)
Formação Continuada Diversidade Religiosa	Dissertação	Formação Inicial e Continuada de Ensino Religioso: Reflexos nas Práticas Pedagógicas dos Professores que Lecionam no Ensino Fundamental (Sunamita Araújo Pereira Damasceno – UFPB)

Quadro 2 - Produções na BDTD, apresentado por aproximações com os descritores da pesquisa ordenado por reunião, tipo de produção, título/autor e instituição (conclusão)

Currículo Educação Étnico-Racial	Dissertação	Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal: Reflexões Curriculares (Francisco Thiago Silva – UNB)
Currículo Escolar Relações Étnico-Raciais	Dissertação	Educação das Relações Étnico-Raciais: A experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina (Paula de Abreu Pereira – UFSC)
Formação continuada Diversidade étnico-racial Educação para as relações étnico-raciais.	Dissertação	Formação Continuada para Diversidade Étnico-Racial – Desafios Pedagógicos no Campo das Ações Afirmativas na Rede Municipal de ensino de Florianópolis (Karina de Araújo Dias – UFSC)
Formação continuada Educação para as relações étnico-raciais.	Dissertação	Educação das Relações Étnico-Raciais: Contribuições de Cursos de Formação Continuada para Professores (as) (Maria Fernanda Luiz – UFSC)
Formação Contínua Educação das Relações étnico-Raciais	Dissertação	Educando pela Diferença Pela Igualdade: Professores, Identidade Profissional e Formação Contínua (Rafael Ferreira Silva – USP)
Diversidade Sexual	Dissertação	As Rosas por trás dos Espinhos: Discursos e Sentidos na Formação de Professores em Face do Debate da Homofobia (Luciano Carlos Mendes Freitas Filho – UFPe)

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

No resultado da pesquisa na BDTD, novamente, não encontramos a articulação direta com os entrecruzamentos dos nossos descritores, no entanto percebemos tensionamentos e problematizações entre eles de forma



separada, em sua maioria que articulam formação continuada ou currículo e um dos “campos identitários”.

A produção de Damasceno (2015) traz um estudo em torno da formação inicial e continuada com e sem formação específica em Ciências das Religiões e que ministram aulas de Ensino Religioso. A pesquisa não traz grandes problematizações no que tange a questões de respeito às diversas religiosidades, muitas vezes invisibilizadas pelo preconceito velado nos cotidianos escolares. Ao longo da história, o Ensino Religioso sempre teve um caráter confessional-cristão, estando diretamente ligado a grupos religiosos hegemônicos. O tema sempre suscitou debates, pois um dos desafios é garantir que todos os grupos religiosos sejam respeitados, dada a pluralidade existente em nosso país.

Considerando o momento em que o estudo de Damasceno (2015) é realizado, na época havia a previsão da matrícula facultativa do/a estudante na disciplina, tendo em vista a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) — trazer como previsão a obrigatoriedade de oferta por parte das instituições. Dessa forma, segundo o estudo analisado, exigia-se a formação específica na área, porém com a alternativa de que professores/as formados em outras áreas de conhecimento possam atuar na disciplina desde que tivessem comprovação de cursos de Pós-Graduação em Ensino Religioso.

Damasceno (2015), conclui que profissionais com a formação em área específica de Ciências das Religiões e os que não possuem apresentaram inconsistências quanto ao que se é trabalhado, permitindo-nos problematizar a necessidade da disciplina e o convívio não só dos/as estudantes das diversas religiões, como praticantes do Candomblé e de outras religiões de matrizes africanas, mas também dos que não professam nenhuma fé. Acreditamos no campo de possibilidades de existências nos/dos cotidianos escolares e que a escola não pode ser palco para manifestações de intolerâncias e preconceitos. Notamos que o fato de ter encontrado apenas um trabalho com o tema aproximado aos nossos descritores e que apenas traz uma comparação da atuação entre os docentes que são formados na área específica das Ciências das Religiões e os que não são, revela a ausência do debate sobre o respeito à pluralidade religiosa na escola, bem como no meio acadêmico.

Diferente da temática da religiosidade, a educação das relações étnico-raciais foi encontrada em maior número, porém não tão expressivo. Francisco Silva (2013) apresenta um estudo no qual identifica como a educação das relações

étnico-raciais, especificamente centrado na questão negra, tem sido pensada e se materializada nos currículos praticados pelos professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental do Distrito Federal. O autor aponta para o caráter eventual com o qual o tema é trabalhado, considera a existência de duas concepções curriculares, o *currículo festivo*, manifestado de forma esporádica ou mesma cotidiana, mas apolítica, descontextualizada das questões reais dos negros. Outra concepção é a do *currículo antirracista*, que segundo o autor, é vivo, crítico e emancipatório, produzido na coletividade, traduzido pelo fazer pedagógico subvertendo as visões cristalizadas e/ou reduzidas da população afro-brasileira.

Pereira (2011) discute a democratização da educação e a promoção da igualdade racial na escola com a Lei nº 10.639/03; contextualiza o campo de pesquisa, posicionando a dinâmica da escola, os sujeitos, as estratégias de mobilização e as ações na implementação da lei. Nesse estudo, a autora apresenta tensões, desafios e possibilidades e considera aspectos que dificultavam a implementação como: a falta de políticas públicas comprometidas com o tema, as condições de trabalho, a ausência de material apropriado e de formação continuada. O trabalho nos dá pistas referentes à mobilização de ações curriculares significativas e que, mesmo que o processo de implementação da lei não esteja consolidado, a dinâmica curricular dos/nos cotidianos escolares vem se constituindo em possibilidades de avanços nas ações em torno do tema.

No terceiro trabalho analisado, Dias (2011) buscou compreender a formação continuada com inserção da temática étnico-racial e a apreensão dos docentes sobre essa política de ação afirmativa. Nesse processo, vários foram seus apontamentos no sentido de reafirmar a importância de formação continuada com esse viés. A pesquisa mostra um esvaziamento de profissionais nos cursos, às descontinuidades quanto à oferta de formação e fluxos formativos distribuídos de forma irregular, bem como a existência de um discurso pedagógico que referenda o mito da democracia racial materializando a barreira para efetivação de políticas de formação nessa perspectiva.

O estudo de Luiz (2013) investigou as contribuições para as mudanças (ou não) nas práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, advindas dos processos educativos desencadeados nos cursos de formação referentes à temática étnico-racial. A pesquisa faz uma reflexão em torno dos cursos de formação continuada, da mudança ou não das práticas das professoras, bem como das influências de questões subjetivas referentes às vivências delas na compreensão e adesão da temática.

Rafael Silva (2010) investigou especificamente as concepções de formação continuada presentes no *Programa São Paulo: educando pela diferença para a igualdade*. Esse estudo problematizou as identidades profissionais docentes fabricadas e projetadas ao longo da realização do programa. Após análise do material pedagógico e dos documentos oficiais, Rafael Silva (2010) conclui que esses processos fazem um percurso de obrigatoriedade legislativa e não da necessidade de se constituir fluxos inclusivos na escola. Apesar disso, conclui ainda que o programa de formação promove uma articulação de políticas de igualdade com políticas de identidade, por meio da fusão entre as modalidades de formação continuada.

De forma mais discreta, aparecem os temas gênero e diversidade sexual, no trabalho de Freitas Filho (2009), no qual apresenta uma análise dos discursos homofóbicos e não homofóbicos produzidos nas práticas discursivas hegemônicas existentes na escola. Problematiza outros discursos concernentes à diferença, especificamente à diversidade sexual, pois ainda não está instituído no ambiente escolar. O trabalho de Freitas Filho (2009) nos traz pistas que convergem com nosso objetivo de articulação entre formação continuada, currículo e diferença, pois o autor considera que a formação acerca da diversidade sexual e combate à homofobia se dá no processo pedagógico quando articulamos as práticas, os sujeitos, trabalhando continuamente a (des)construção discursiva dos preconceitos cristalizados.

Na única tese encontrada com base em nossos descritores, segundo Oriani (2015), a escola reproduz práticas sexistas presentes na sociedade em geral e pode trabalhar a favor da permanência de discriminações e preconceitos referentes à identidade de gênero. A autora defende a ideia de que é possível educar para a transformação, se houver uma mudança de mentalidade que está além da reformulação de currículos em cursos de formação de professores.

Oriani (2015) chega a essa conclusão a partir de análises das percepções de professores/as sobre as relações de gênero e sexualidade nas práticas da educação infantil e as manifestações da sexualidade das crianças nessa etapa de ensino. Confirma-se então, que há uma produção de sentido dos/nos discursos e práticas das vidas/corpos na/da escola. Com isso, traz elementos para reflexão a respeito da necessidade de se debater não só em cursos de formação continuada, fora do ambiente escolar, mas também junto aos *praticantes-pensantes* dos/nos cotidianos escolares.

Na investigação e análises das produções nas reuniões da ANPED, consideramos as mesmas da primeira parte desta revisão. Mudamos os Grupos de Trabalho (GT) pelo fato de buscar nos “campos identitários” os descritores de nossa pesquisa. Elegemos o GT 3 (Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos), GT 21 (Educação e relações étnico-raciais) e o GT 23 (Gênero, Sexualidade e Educação). Encontramos apenas 11 trabalhos com os quais poderíamos compor na análise de nossa temática conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Produções da ANPED, ordenado por reunião, GT, título/autor e aproximações com os descritores da pesquisa (continua)

Reuniões	Grupo de trabalho	Título/Autor/Instituição	Descritor aproximado
32ª	21	Diálogos Possíveis entre Concepções de Currículo e a Lei 10.639/03 - Maria Elena Viana Souza – UNIRIO	Currículo Educação das relações Étnico-raciais
33ª	23	Vidas na fronteira – Corpos, Gêneros e Sexualidades: estranhando a normalidade do sexo - Denise da Silva Braga – UERJ	Gênero Diversidade sexual
34ª	21	Relações Étnico-Raciais e Currículos Escolares nas Teses e Dissertações em (1987-2006): Possibilidades de repensar a escola - Kátia Evangelista Regis – UFMA	Relações étnico-raciais Currículo
		Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar - Claudilene Maria da Silva – UFPE	Relações Étnico-raciais Gênero
	23	“Nossa! Eu nunca tinha pensado nisso!” – Gênero, Sexualidades e Formação Docente - Roney Polato de Castro – UFJF - Anderson Ferrari – UFJF	Gênero Diversidade Sexual

Quadro 3 - Produções da ANPED, ordenado por reunião, GT, título/autor e aproximações com os descritores da pesquisa (continua)

35ª	21	Educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores: as experiências de intervenção no Mato Grosso do Sul - Eugenia Portela de Siqueira Marques – UFGD Hildete da Silva Pereira Bolson – SEMED Wanilda Coelho Soares de Moraes – UCDB	Relações étnico-raciais Formação continuada
	23	Sexualidade, Gênero e Diversidade: currículo e prática pedagógica - Alexandre Silva Bortolini de Castro – PUC-Rio e UFRJ	Diversidade sexual Gênero Currículo
36ª	---	----	----
37ª	21	A Lei Nº 10.639/2003 nas escolas pernambucanas: políticas e práticas curriculares para sua implementação - Maria da Conceição dos Reis – UFPE Auxiliadora Maria Martins da Silva – UFPE	Relações étnico-raciais Currículo
		Cotidiano escolar (re)trato social: curriculando as relações raciais - Sandra Maria Machado – UFES	Currículo Relações étnico-raciais
	23	Formação docente, experiência religiosa e sexualidades: problematizações -Roney Polato de Castro – UFJF	Diversidade religiosa Diversidade sexual

Fonte: Sites das Reuniões Anuais da ANPED.

Nesse exercício, encontramos trabalhos que problematizam pelo menos dois dos descritores utilizados nos jogos de palavras para nossa pesquisa. Elegemos os trabalhos que de alguma forma trazem os entrelaçamentos dos

descritores para nos auxiliar a pensar nas relações na/da escola como espaço onde as diferenças sempre coexistiram.

No GT 3 não foram encontrados trabalhos que dialogassem com nossos descritores. No GT 21 foram encontrados seis trabalhos: dois desses, os de Souza (2009), de Reis e Silva (2015) e de Regis (2011) trazem reflexões sobre as providências curriculares sugeridas pela Lei nº 10.639/03, apontam que há possibilidades de se trabalhar com as diretrizes curriculares sugeridas pela lei e afirmam que os princípios contidos nas diretrizes que não estão aparentemente ligados ao ensino da história da África devem orientar a forma como esses conteúdos serão trabalhados, porque não adianta um/uma professor/a trabalhar a história de uma civilização africana sob um olhar eurocêntrico. Portanto, tendem a afirmar que quem faz o currículo são os/as professores/as junto aos/às estudantes e que, nesse sentido, por mais valiosos que sejam os procedimentos sugeridos na Lei nº 10.639/03, são nos cotidianos escolares que as ações antirracistas ganham força vital.

Dada a importância das vidas e seus entrelaçamentos nos/dos cotidianos escolares, Claudilene Silva (2011), Machado (2015), Marques, Bolson e Moraes (2012) trazem pesquisas diretamente ligadas às práticas cotidianas. O que converge com o objetivo de nossa pesquisa, pois os estudos apontam que as ações curriculares ressignificam às práticas pedagógicas cotidianas e que, por meio delas, a escola que promove o respeito às diferenças.

No GT 23, encontramos pesquisas que tratam das relações conceituais e práticas de gênero e de diversidade sexual, contudo não as relacionam com formação continuada e currículo. Os estudos escolhidos para análise trazem pistas que nos ajudam a problematizar e compreender as especificidades dos temas nos cotidianos escolares.

A pesquisa de Braga (2010), Roney Castro e Ferrari (2011) e Alexandre Silva Castro (2012) mostram a prevalência do status diferenciado na forma como as sexualidades são representadas nos currículos escolares, mantendo a questão homoafetiva como categorias marginais, reiterando as discriminações negativas e/ou obscurecendo-as como uma sexualidade legítima. É importante ressaltar que, nas pesquisas, mesmo tendo como tema/título os debates a respeito de gênero, ficaram mais tímidos, quando não se pulverizasse sendo utilizado de forma indistinta como diversidade sexual. Assim, evidencia-se a necessidade de repensar as práticas escolares, buscando “[...]”

desconstruir concepções naturalizadas; incorporar a diferença (como valor) em torno da vivência das sexualidades e avançar das políticas de tolerância para uma política da diferença na qual a concepção do que é ser humano esteja sempre em aberto” (BRAGA, 2010, p. 12).

Ainda buscando o diálogo com as pesquisas do GT 23, encontramos no trabalho de Castro (2015) o tensionamento mais comum na atualidade: religiosidade x sexualidade. O autor teve como objetivo problematizar as relações entre formação docente, experiência religiosa e sexualidades. Castro (2015) traz as discussões que partem dos discursos religiosos como elementos de subjetivação constitutivos do ser docente, com especial enfoque no trato das questões de homossexualidades. O estudo corrobora as demais pesquisas sobre os temas, mas traz um outro debate que é a produção de sentido a partir da religiosidade, o que na atualidade tornou-se um grande desafio em tempos de ataques ao debate nas escolas sobre gênero e sexualidade por parte da ala política conservadora e evangélica.

Continuamos as buscas nas edições da RBE, porém não encontramos artigos dos quais pudéssemos ampliar o debate para além do que as teses e dissertações da BDTD e dos trabalhos das reuniões da ANPED nos GT 3, 21 e 23. Encontramos “mais do mesmo”, artigos que muitas vezes são dos mesmos autores dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED e que são ampliações das teses e dissertações defendidas nos últimos anos.

Avançando no debate, a partir das produções analisadas, percebemos a fragmentação dos estudos nos “campos identitários”, nos processos de formação e nas políticas curriculares. As pesquisas que têm como tema a educação das relações étnico-raciais mostram que os documentos e as normativas oficiais são dispositivos de obrigatoriedade para a inclusão do tema nos currículos escolares.

Nota-se que o tema diversidade religiosa também segue o caráter obrigatório, legitimado pela legislação e pelos interesses dos grupos religiosos hegemônicos. Esse processo se constitui entre aleluias e agonias, pois a inserção das diferenças étnico-raciais e de diversidade religiosa é pela via legislativa e pelos formatos fechados de formação que ocorrem com certo “estrangeirismo” à vida dos *praticantespensantes* da/na escola.

Os estudos sobre gênero e sexualidade trazem os debates mais próximos à interação de saberes a partir da vida, dos corpos, produzidos em práticas

discursivas implicadas com relações de poder. Com isso, já não é possível imaginar um esquema explicativo que abarque essa irrupção das diferenças e da necessidade do debate nos cotidianos escolares.

## Considerações finais

Diante dos ditos, escritos e dizeres, por meio de suas linhas, traçados e movimentos de pesquisa, encontramos esforços, lutas, resistências e proposições. Mas ainda temos muito a avançar, os estudos mostram a importância e os diferentes questionamentos no campo dos direitos humanos e sua articulação com a educação. As indagações trazidas nas pesquisas, desestabilizam posições homogeneizadoras e generalistas dos direitos humanos, da diversidade e da diferença.

Como mostram as produções tanto na primeira parte desta problematização, na qual buscamos um contexto mais amplo, como na segunda parte, que diz respeito aos “campos identitários”, observamos que é possível encontrar discursos, movimentos instituídos e instituintes, documentos de orientações curriculares, de formações, que, todavia, ainda mostram as fragilidades. As pesquisas denotam que essa inserção ainda não tem garantido o aprofundamento do debate na perspectiva das várias teias que se entrelaçam nos cotidianos. Quando tentam a mutualidade nos discursos e nas proposições, pulverizam a diferença na perspectiva da diversidade e, quando não, distinguem-se em processos circulares de ações identitárias e pontuais.

O contexto dessa produção foi atravessado pelo turbulento processo da eleição presidencial de 2014, com a guerra sem artefatos bélicos, mas de produção discursiva e midiática contra as possibilidades de ascensão de direitos promovida pelos governos do PT — Partido dos Trabalhadores — em 12 anos de mandato. Um movimento que se arrastou, minando toda e qualquer chance de governabilidade até o golpe parlamentar de 2015 sofrido pela presidente Dilma Rousseff.

Os vestígios perversos desse processo de produção e propagação de discursos que se sustentava na luta contra a “corrupção” ultrapassou os limites dos direitos humanos e os princípios de alteridade. As práticas discursivas produzidas no campo político partidário, por efeito da “[...] circulação de enunciados nos espaços virtuais [...]” produziram também, manifestações de diversas ordens que ganharam “[...] forma de microfísica do poder, ou micro



lutas que exibem posicionamentos de sujeitos [...]” (FERNANDES, 2017, p. 241) frente às pautas apresentadas no cenário político atual.

Nesse sentido, precisamos problematizar a diversidade, a diferença e a igualdade. Precisamos interrogar os processos curriculares, as formações continuadas nos cotidianos escolares. Consideramos que as pesquisas têm dado passos importantes para realizações possíveis, ultrapassando o campo discursivo e retórico. Porém, é preciso ampliar esse esforço para superar o racismo, os preconceitos e as discriminações, a homofobia, a transfobia, o sexismo, a intolerância religiosa, entre outros...

## Referências

- AMORIM, Fábio L. A. **Dimensões políticas/pedagógicas em percursos negociados da formação continuada de professores e professoras nas escolas.** 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2010. Disponível em: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal//nometese\\_392\\_output.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal//nometese_392_output.pdf). Acesso em: 07 jul. 2022.
- ANDRADE, Luma N. Hierarquia, disciplina e panoptismo: uma cartografia do espaço escolar. *In*: BARRETO, Maria A. S. C.; RODRIGUES, Alexsandro, **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas** (Org.). Vitória, EDUFES, 2012, p. 47- 62
- ANPED – **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Reuniões Científicas/Anais Reuniões Anuais.** [s. l.] [s. d.]. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional> [http://anais.anped.org.br/?\\_ga=2.108705351.475984251.1659331416-1547276426.1659331416](http://anais.anped.org.br/?_ga=2.108705351.475984251.1659331416-1547276426.1659331416) Acesso em: 20 jul. 2022.
- BACKES, J. L. PAVAN, Ruth. **As epistemologias dos estudos curriculares: uma análise a partir dos conceitos de diferença e identidade.** V 1, p. 1-16, Caxambu: MG, 2010 Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-6007--Int.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022
- BHABHA, H. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis. Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BRAGA, Denise da Silva. Vidas na fronteira – Corpos, Gêneros e Sexualidades: estranhando a normalidade do sexo. *In*: 33ª Reunião anual ANPED. Caxambu, 2010. **Anais** [...] v. 1, Caxambu, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6128-Int.pdf> Acesso em: 20 jul. 2022.

- BRASIL. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**: acesso e visibilidade a teses e dissertações brasileiras. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Brasília, [s. d.]. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/> Acesso em: 20 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 07 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Proposta preliminar. Primeira versão. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação – RBE**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qfNQJ3GxNDJTwG5kbXZw8Rs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- CARVALHO, Janete M. Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. V. 1, p. 222-234, Campinas: UNICAMP, 2012.
- CASTRO, Alexandre Silva Bortolini de. Sexualidade, Gênero e Diversidade: currículo e prática pedagógica. In: 35ª Reunião anual ANPED Porto de Galinhas, 2012. **Anais [...]** p. 1-20, 2012. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1931\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1931_int.pdf) Acesso em: 07 jul. 2022.
- CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. “Nossa! Eu nunca tinha pensado nisso!” – Gênero, Sexualidades e Formação Docente. In: 34ª Reunião anual ANPED. Natal, 2011. **Anais [...]** Natal, p.1-16, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-218%20int.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- CASTRO, Roney Polato de. Formação docente, experiência religiosa e sexualidades: problematizações. In: 37ª Reunião anual ANPED. Florianópolis, 2015. **Anais [...]** Florianópolis, p. 1-16, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3515.pdf> Acesso em: 07 jul. 2022.
- CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: Uma Discussão para além do Currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1570-1590, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669>. Acesso em: 07 jul. 2022.

- DAMASCENO, Sunamita Araújo Pereira. **Formação Inicial e Continuada de Ensino Religioso: Reflexos nas Práticas Pedagógicas dos Professores que lecionam no Ensino Fundamental.** 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões – Centro de Educação – Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7888>. Acesso em: 07 jul. 2022
- DIAS, Karina de Araújo. **Formação Continuada para Diversidade Étnico-Racial: Desafios Pedagógicos no Campo das Ações Afirmativas na Rede Municipal de ensino de Florianópolis.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94837> Acesso em: 07 jul. 2022
- FERNANDES, Cleudemar A. Insurreições como práticas discursivas na política do presente. In: RAGO, Margareth; GALLO, Silvio. (Org.) **Michel Foucault e as insurreições.** São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017, v. 1, p. 239-248.
- FRANGELLA, Rita de C. P. Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. In: 32<sup>a</sup> **Reunião anual ANPED.** Caxambu, 2009. **Anais [...]** Caxambu, p. 1-14, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT12-5785--Int.pdf> Acesso em: 07 jul. 2022
- FREITAS FILHO, Luciano Carlos Mendes. **As Rosas por trás dos Espinhos: Discursos e Sentidos na Formação de Professores em Face do Debate da Homofobia.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3964> Acesso em: 07 jul. 2022.
- GARCIA, A. SUSSEKIND, M. L. Práticas de currículos-composição: desenvolvendo currículos e políticas nos cotidianos da formação docente. In: 33<sup>a</sup> Reunião anual ANPED. Caxambu, 2010. **Anais [...]** Caxambu, 2010, p.1-17. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-6595--Int.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- GOMES, M. R. As múltiplas práticas-políticas dos *currículosformação* como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas. In: 34<sup>a</sup> Reunião anual ANPED. Natal, 2011. **Anais [...]** Natal, 2011, p. 1-16. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT12-1251%20int.pdf> Acesso em: 07 jul. 2022.

- LAZZARATO, Maurício. **O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal.** Traduzido por Renato Abramowicz Santos. São Carlos: EduFScar, 2011.
- LINHARES, Célia F. Portinari na escola. Outras pontes e fronteiras para aprendizagem. **Revista O Escritor** – União Brasileira de Escritores, [s. l.], v. 121, p. 23-31, 2009. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/portinari-na-escola-outras-pontes-e-fronteiras-para-aprenizagens/ogFGjUShEIfL7g>. Acesso em: 01 ago. 2022.
- LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das Relações Étnico-Raciais: Contribuições de Cursos de Formação Continuada para Professores (as).** São Carlos: UFSCar, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2715> Acesso em: 07 jul. 2022
- MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MncMVSD-5NZ86jYmvyvmxVYt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- MACHADO, Sandra Maria. Cotidiano escolar (re)trato social: curriculando as relações raciais. In: 37ª Reunião anual ANPED. Florianópolis, 2015. **Anais** [...] Florianópolis, p. 1-12, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4291.pdf> Acesso em: 07 jul. 2022
- MARIANO, André Luiz S. **A pesquisa sobre a formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2009.
- MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; PEREIRA, Hildete da Silva; MORAES; Bolson, Wanilda Coelho Soares de. Educação para as Relações Étnico Raciais e a formação de professores: As Experiências de Intervenção no Mato Grosso do Sul. Texto apresentado sob a categoria de Artigo. In: 35ª Reunião Anual da ANPED. Porto de Galinha, 2012. **Anais** [...] Porto de Galinha – PE. 21 a 24 de outubro de 2012.
- OLIVEIRA, Inês B. de. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC): questões políticas curriculares. Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantido direito à educação In: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira. **Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação.** Teresina: EDUFPI, 2016, cap. 05, p. 279-300.
- ORIANI, Valéria Pall. **Relações de Gênero e Sexualidade na Educação Infantil: Interfaces que envolvem as Práticas Pedagógicas** – UNESP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/128106/000851794.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 jul. 2022.

- PEREIRA, Paula de Abreu. **Educação das Relações Étnico-Raciais: A experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina – UFSC**, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95177>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- PELBART, Peter. **Vida Capital: Ensaio de biopolítica**. São Paulo: ILUMINURAS, 2003.
- REGIS, Kátia Evangelista. **Relações Étnico-Raciais e Currículos Escolares nas Teses e Dissertações em (1987-2006): Possibilidades de repensar a escola**. V 1, p. 1-17. Natal: RN, 2011. Disponível em: [https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/katiaEvangelistaRegis\\_res\\_int\\_GT1.pdf](https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/katiaEvangelistaRegis_res_int_GT1.pdf). Acesso em: 20 jul. 2022.
- REIS, Maria da Conceição dos. SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. **A Lei Nº 10.639/2003 nas escolas pernambucanas: políticas e práticas curriculares para sua implementação**. Anais da 37ª **Reunião anual ANPED** v. 1, p. 1-18, Florianópolis: SC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3994.pdf> Acesso em: 20 jul. 2022.
- RODRIGUES, Carla G. Currículo movente constituindo forma na ação docente. In: 33ª Reunião anual ANPED. Caxambu, 2010. **Anais [...]** v. 1, p. 1-14, Caxambú, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-6023--Int.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022
- SANTOS, Celso J. dos. O Estatuto da Igualdade Racial: Avanços, limites e potencialidades. **Cadernos da Educação** - Ano XV, nº 23, jul./dez 2010. 2 ed. Brasília: CNTE, 2010.
- SARAMAGO, José. **As intermitências da morte**. Bahia: Schwarcz, 2005.
- SCHUCHTER, Terezinha Maria; CARVALHO, Janete M. Políticas de Inclusão: Avanços no campo da educação ou armadilhas do discurso neoliberal? **Revista Teias**, Políticas e Práticas de Educação Patrimonial no Brasil e na América, v. 18, n. 48, jan./mar.2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25798>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- SILVA, Francisco Thiago. **Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal: Reflexões Curriculares – UNB**, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15395> Acesso em: 20 jul. 2022.
- SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar – UFPE**, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4887> Acesso em 20 jul. 2022.

- SILVA, Rafael Ferreira. **Educando pela Diferença Pela Igualdade: Professores, Identidade Profissional e Formação Contínua** — USP, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-123230/pt-br.php> Acesso em 20 jul. 2022.
- SOUZA, Maria Elena Viana. Diálogos Possíveis entre Concepções de Currículo e a Lei 10.639/03. *In*: 33ª Reunião anual ANPED. Porto de Galinhas, 2012. **Anais** [...] v. 1, p.1-16, Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT21-5547--Int.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.
- UNESCO. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos**. Nova Delhi- Índia: Unesco, 1993.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1994.
- UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000.
- UNGER, Mangabeira Roberto. **Pátria Educadora: A Qualificação do Ensino Básico como Obra de Construção Nacional – Versão Preliminar** – veiculado no dia 24 de abril de 2015. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), Brasília, 2015
- WYLLYS, Jean. **Tempo bom, tempo ruim: identidades, políticas e afetos**.1. ed. São Paulo: Paralela, 2014.

## 4. Inclusão de surdos no Ensino Superior no México e no Brasil: processo monopolizador formativo?

Euluze Rodrigues da Costa Junior<sup>1</sup>

Giselle Lemos Schmidel Kautsky<sup>2</sup>

Giovana Barbosa da Silva<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-92-7.4

- 
- 1 Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Professor Adjunto da disciplina Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais – Libras e Coordenador do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP/Ufes). Membro e pesquisador do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: euluzejunior@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-1448-4099>.
  - 2 Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Membro e pesquisadora do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: gisellekautsky@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0002-8867-4098>
  - 3 Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Professora no ensino superior (AVIES/FAVI). Professora de Educação Física no ensino básico público desde 2006 (SEME/PMV). Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: giovanavoig8@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-7217-2862>

## Introdução

Neste capítulo, temos o objetivo de analisar as chances de poder atribuídas aos surdos brasileiros e mexicanos nos aspectos formativos e de suas funções sociais. Na tentativa de balizar nossa proposta, recorreremos aos estudos de Costa Junior (2015) para compreender a dinâmica da ampliação do acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior brasileiro. Paralelamente, buscamos identificar nas políticas que regulam a escolarização em nível superior, garantias de formação de estudantes surdos brasileiros nesse nível de ensino. Por fim, trouxemos diferentes trajetórias formativas de estudantes surdos mexicanos nesse nível de ensino (FERNANDEZ, 2015; CALVA, 2015).

Nesse contexto, é possível notar que ao participarem desses compromissos internacionais, tanto o Brasil quanto o México, vinculados aos diferentes órgãos reguladores (leiam-se: OCDE, ONU, Unesco e Banco Mundial) assumem o compromisso de cumprir as metas e objetivos “acordados” nesses encontros. Em contrapartida, recebem financiamento dessas organizações que objetivam “reformular” as políticas e diretrizes educacionais desses países e conduzi-los às novas realidades econômicas-financeiras mundiais.

No delineamento de nossa proposição, em termos teórico-metodológicos, nos debruçamos em aspectos dos pressupostos da Sociologia Figuracional elaborada por Norbert Elias (ELIAS, 1993), especificamente nas noções dos mecanismos monopolistas. Nessa direção, entendemos a partir do autor que nas sociedades os indivíduos têm procurado diferentes maneiras de se legitimarem e redimensionarem suas funções sociais. Além disso, a partir dos monopólios, os indivíduos são confrontados uns aos outros em busca de posições sociais mais elevadas.

Como procedimentos metodológicos, primeiramente elegemos a análise documental de políticas e diretrizes brasileiras e mexicanas que trazem aspectos sobre o acesso de surdos ao ensino superior e de dados relacionados ao fluxo de matrículas de surdos nesse nível de ensino. No segundo momento, em uma missão de trabalho internacional, realizamos entrevistas semiestruturadas com três surdos mexicanos na cidade de Xalapa do Estado de Veracruz, México.



Assim, pretendemos a partir desse estudo problematizar as chances de poder atribuídas aos surdos nos contextos dos países investigados. De maneira processual, os surdos passam a compor e tensionar diversas redes de interdependência e ocorre um redimensionamento em suas funções sociais em diferentes contextos. Para tanto, em um primeiro momento, faremos uma aproximação sobre os aspectos monopolizadores na trajetória desses indivíduos, em seguida abordaremos o caso brasileiro e, antes das considerações finais, o caso mexicano.

### **Aspectos monopolizadores na formação e/ou trajetória de indivíduos surdos**

“[...] o estudo do antigo, em conjunto com o novo, ajuda-nos a observar o desenvolvimento social como um todo. A parte posterior do movimento pressupõe a anterior e o centro de ambas é a acumulação dos principais meios de produção da época, ou, pelo menos, o controle dos mesmos num número cada vez menor de mãos – antes a acumulação de terras e, mais tarde, de moeda, dinheiro.” (ELIAS, 1993, p. 98-99).

A partir das noções eliasianas a respeito dos mecanismos monopolistas, encontramos aspectos que contribuem para nossas análises sobre a formação de indivíduos surdos em diferentes contextos latino-americanos, mais especificamente nos contextos brasileiro e mexicano. Para tanto, entendemos que os movimentos monopolizadores na formação e/ou trajetória de indivíduos surdos do século XXI não estão descolados das tensões vivenciadas pelos surdos em séculos passados.

Nessa direção, compreendendo que os indivíduos possuem diversas funções sociais e que essas contribuirão para a manutenção de uma máquina monopolista duradoura, esbarramos na questão de quem deve controlá-la e pensar “[...] em que meio seus quadros devem ser recrutados e como devem ser distribuídos os ônus e os benefícios do monopólio” (ELIAS, 1993, p.98).

É a partir do século XI que encontramos aspectos da sociogênese dessa estrutura monopolista. Encontramos fragmentos daquele tempo a respeito das práticas dos guerreiros, que exerciam todas as funções de governança necessária sem seus respectivos territórios. Não muito diferente, com o passar do tempo esses territórios passam a ser administrados e monopolizados pelos suseranos.

Em épocas de crises causadas pela fome ou pela seca, por exemplo, e com aparatos e recursos ostensivos e financeiros, esses monopólios iniciavam guerrilhas em busca de novos territórios ou na defesa dos próprios.

Quando analisamos dado território, observamos que sua constituição é de diversas unidades menores (indivíduos) interdependentes. Logo, as chances de poder são distribuídas praticamente de forma igualitária e, assim, essas unidades menores possuem a capacidade de exercer a livre competição por meio do poder social. Ocorre que, mesmo sem a pré-existência de um mecanismo monopolizador, algumas unidades menores (indivíduos) sairão vitoriosas e outras não conseguirão êxito e, se continuarmos esse exercício de pensamento, encontraremos um número cada vez mais reduzido de unidades menores (indivíduos) que exercerão o controle de mais chances ou oportunidades de poder. Por outro lado, nos depararemos com um número cada vez maior de unidades menores (indivíduos) que terão suas chances ou oportunidades de poder reduzidas que diretamente ou indiretamente estarão interdependentes de um número ainda menor.

Entretanto, Elias (1993, p.99), chama-nos atenção para o seguinte aspecto:

A configuração humana capturada nesse movimento, por conseguinte, aproximar-se-á, a menos que medidas compensatórias sejam tomadas, de um Estado em que todas as oportunidades são controladas por uma única autoridade: um sistema de oportunidades abertas transforma-se num de oportunidades fechadas.

De modo análogo, vamos considerar que no Brasil ou no México existem determinado número de indivíduos surdos, e uma quantidade de oportunidades que não comporta o mesmo número. Para começarmos nossa análise, consideraremos que cada surdo dispute de igualdade de condições com outro surdo pelas oportunidades disponíveis, é quase nula as chances de mantermos o equilíbrio e de que nenhum indivíduo surdo triunfe — no caso de uma competição livre sem monopólio. Entretanto, a probabilidade é muito alta que em algum momento dessa disputa alguns surdos vencerão outros. Nessa direção, as chances de poder dos surdos que triunfaram serão multiplicadas em relação aos que não conseguiram êxito. Sendo assim, um pequeno grupo de surdos acumula maiores margens de poder.

## **Análise das políticas de acesso e permanência no ensino superior brasileiro: do direito ao acesso de estudantes surdos**

A partir de Costa Junior (2015), toda a dinâmica de formação de surdos no ensino superior no Brasil partiu de um desdobramento do que foi regulamentado no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). A Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser inserida como disciplina obrigatória nas grades curriculares dos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia e como optativa para os demais cursos. Além disso, emerge desse dispositivo a previsibilidade dos cursos de Letras-Libras nas modalidades bacharelado e licenciatura em todo território nacional.

Nessa direção, destacamos que as ações afirmativas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2006 a 2008, resultaram com a oferta e a operacionalização dos cursos de Letras-Libras, que foi ministrado diretamente na Libras em 18 universidades públicas em todo território nacional. Essas ações também contribuíram para a expansão do número de matrículas de surdos no ensino superior do Brasil.

Em paralelo, destacamos que o aumento do fluxo de matrículas não está diretamente associado somente ao número de surdos que acessaram as universidades públicas. Um intenso movimento por formações iniciou-se a partir da regulamentação do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005). De modo análogo, entendemos que a partir da legitimação da Libras e da priorização dada aos surdos tanto nos cursos de formação de professores de Libras quanto no ensino dessa língua na educação básica e no ensino superior, ocorreu uma intensa procura dos surdos por cursos de Licenciatura e/ou Pedagogia em diversas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

Percebemos que quanto mais os surdos brasileiros se tornam dependentes do órgão monopolizador maior é o seu poder, não apenas individualmente, e sim de maneira coletiva. Isso ocorre não somente pelo pequeno número de surdos aptos a acessarem o ensino superior e as funções sociais que lhe são ofertadas, mas também pela sua interdependência com os demais surdos, que juntos, paulatinamente, sob processos controlados ou não, criam expectativas de preservarem essas chances de poder e explorarem esse potencial que, no nosso caso analisado, se refere às expectativas formativas e suas diferentes aspirações sociais, “[...] em suma, quanto maior o número de pessoas de cujo

trabalho ou função o monopólio depende de qualquer maneira, mais fortemente esse campo controlado pelo monopolista faz valer seu próprio peso e suas regularidades internas” (ELIAS, 1993, p.100-101).

Dessa maneira, entendemos que o fluxo de matrículas em instituições públicas ou privadas indicam mais chances de poder para os surdos brasileiros, entretanto são números que necessitam de problematizações, pois talvez não demonstrem a processualidade da transformação da cultura universitária e escondam as diferentes possibilidades da participação de estudantes surdos ou com deficiência auditiva nos processos de ensino, pesquisa e extensão das IES de todo o Brasil e em diferentes cursos.

### **As chances de poder de surdos no contexto do ensino superior mexicano**

Não diferente do que fizemos na seção anterior, avançaremos em questões que identificamos nos processos de análise de documentos e das entrevistas realizadas com surdos mexicanos, mais especificamente três surdos residentes em Xalapa, Veracruz, México, com o objetivo de analisar as chances de poder atribuídas aos surdos mexicanos nos aspectos formativos e de suas funções sociais.

Antes de avançarmos para os aspectos do ensino superior e da formação de surdos mexicanos nesse nível de ensino, parece-nos importante fazer o seguinte destaque:

Si observamos las estadísticas, esreducidoel número de personas que cuentan con algunadiscapacidad, yasea intelectual, visual o motriz, y cursan una licenciatura o hanegresado de launiversidad; pero em el caso de las personas sordasel número se reduceaún más. Estosdatos me producenmucha tristeza, porque estar en una universidad y cursar una licenciatura es una oportunidad inmensa y valiosa (FERNANDEZ, 2015, p. 141).

Ao estabelecermos diálogos com surdos mexicanos da associação Difusión, Inclusión y Educación del Sordo (DIES), a partir de uma missão de trabalho internacional que realizamos em 2017, identificamos vários surdos que, por diferentes razões e trajetórias, buscam ou já possuem uma formação técnica e ainda almejam uma formação de nível superior. Em um primeiro contato, perguntamos a dois surdos sobre quais foram suas expectativas

iniciais e se essas foram incentivadas por algum amigo ou familiar. Nessa direção, responderam nos seguintes termos:

[...] Meus pais. Na escola primária... comecei a trabalhar... e na secundária e então minha perguntou se poderia estudar em um horário e trabalhar à tarde. Então fiz as duas coisas ao mesmo tempo. Essa foi minha trajetória e por fim formei em ciências da computação e hoje trabalho nessa área (Surdo mexicano 01 – Entrevista – Xalapa, Veracruz, México – 18 mai. 2017).

[...] Quando estudava na primária minha mãe sempre dizia que eu deveria aprender mais coisas, por exemplo, a costurar e, então, todas as tardes eu costurava com ela eu gostava muito disso! Por gostar, fiz um curso de costura, demorei três anos para terminar. Trabalhei um tempo e depois entrei na secundária em escolas de ouvintes. Depois de um bom tempo trabalhando apenas com costura, mais especificamente, por sete anos, fui contactada para trabalhar como auxiliar de uma dentista. E assim, segui nos dois trabalhos, costurando e como auxiliar de dentista. Em um momento tive que decidir entre as duas profissões e, por razões econômicas, escolhi o consultório odontológico, o qual me dedico atualmente (Surdo mexicano 02 – Entrevista – Xalapa, Veracruz, México – 18 mai. 2017).

Nessa direção, ao observamos os estudos de Fernandez (2015)<sup>4</sup> e Calva (2015),<sup>5</sup> identificamos diferentes trajetórias formativas de nível superior de estudantes surdos mexicanos. A partir desses autores, compreendemos que existe um fluxo de matrículas em diversos cursos de nível superior, por exemplo, Psicologia, Design, Gastronomia, Comunicação Social e outros.

Em diálogo com Elias (1993), compreendemos que as tensões vividas pelos indivíduos delineiam suas trajetórias de vida; assim, de modo análogo, podemos considerar que não diferente desse movimento, os surdos mexicanos foram conduzidos em suas formações a partir das suas inter-relações. Fernandez (2015), considera que:

---

4 Jovem surdo de 21 anos.

5 Jovem surda de 24 anos.

Estudiaren una universidad te permite tener un panorama amplio del mundo, una manera propia de pensar, y te da las herramientas necesarias para tu vida adulta. Además te brinda las pautas para *trabajar en la profesión que elegiste*, pues eres capaz de construir el camino que te llevará al éxito personal y profesional y a ser alguien en el mundo. Por esas oportunidades universitarias se traducen en oportunidades de vida (FERNANDEZ, 2015, p. 141 – grifo nosso).

Consideramos importante chamar atenção para o termo “*trabajar na profesión que elegemos*” e, assim, de maneira breve, analisar a trajetória de escolarização da autora Calva (2015). Trata-se de uma surda que prestou um exame na Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) para o curso de Contabilidade (não era sua escolha, entretanto, seguiu uma instrução vocacional ainda na escola comum) e não conseguiu êxito em sua avaliação de acesso. Procurou outras possibilidades, por exemplo, um curso que havia gostado no Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje (IMAL), entretanto, com os altos custos, não pôde acessar. Tempos depois, encontrou na Universidad Insurgentes uma possibilidade de acesso ao Ensino Superior. Entretanto, as únicas áreas que considerou ter compreensão eram: Matemática, Probabilidade, Estatística e Informática. As demais disciplinas a autora tinha muita dificuldade de entender e cada semestre que avançava se sentia ainda mais impotente. Assim, decidiu se afastar, contudo, encontrou com seus pais e disse:

[...] no puedo más con esta carrera, *yo quiero estudiarlo que a mí me gusta*; ayudar a las personas que tienen el mismo padecimiento que yo. Esto podría servir como ejemplo para las personas que tienen una discapacidad. Quiero intentarlo una y otra vez y no rendirme por cualquier obstáculo que se me presente (CALVA, 2015, p.153, grifo nosso)

Retomemos ao fragmento “*quero estudar aquilo que eu gosto*”. Destacamos esse aspecto para dialogar com aquilo que Fernandez (2015) chamou de “*trabajar na profesión que elegemos*”. Percebemos no estudo de Calva (2015) que a autora “*elegu estudar*” aquela profissão que, mais tarde, não encontrou grandes obstáculos durante a formação de nível superior.

Parece-nos que, em pleno século XXI, os surdos mexicanos convivem com uma margem de poder ainda muito restrita. Essa oportunização está atrelada à subordinação desses indivíduos aos aparatos sociais do contexto em que vivem.

## Considerações finais

Nesta seção de considerações finais, nos debruçaremos no resgate de aspectos que trabalhamos ao longo do capítulo, pontuando o que pode contribuir para a reflexão a respeito das chances de poder atribuídas aos surdos brasileiros nos aspectos formativos e de suas funções sociais. A partir de leituras eliasianas, especificamente das noções de monopólio, acreditamos que as chances de poder de surdos, sejam eles brasileiros ou mexicanos, sempre estiveram ou foram reduzidas ao longo da história, e parece-nos que essa hipótese tem desdobramentos aproximados nos dois países analisados.

Desse modo, entendemos que estamos diante de uma grande tensão em nosso presente. Como vimos, na condição de sujeitos de direito, os surdos brasileiros ou mexicanos almejam diferentes perspectivas sociais em seus contextos. Entretanto, percebemos um certo redimensionamento monopolizador dessas oportunidades, tanto no Brasil quanto no México. Se no país caribenho, mais especificamente no estado de Veracruz, os surdos convivem com baixas expectativas sociais e não acessam a Universidade Veracruzana, por exemplo, no Brasil, apesar de acessarem o ensino superior, nos deparamos com um agenciamento monopolizador formativo.

## Referências

- BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 11 jul. 2015.
- CALVA, M.A.L. Ungran reto realizado: terminar una carrera universitaria. *In*: LUGO, N. R. **Políticas inclusivas em la educación superior de la Ciudad de México.** México, D.F. 2015. p. 152-155.
- COSTA JUNIOR, E.R. **A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior.** 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2015.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. v.2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FERNANDEZ, A. M. Compartiendo experiencias universitarias: una oportunidad para conocernos. *In*: LUGO, N. R. **Políticas inclusivas em laeducación superior de laCiudad de México**. México, D.F, 2015. p. 139-143.



# 5. As contribuições educacionais para as discussões de gênero e sexualidade

Haroldo Vidal<sup>1</sup>

Isabela Pereira Vique<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-92-7.5

## Introdução

Este capítulo se propõe a pensar sobre as possibilidades. O que é possível ampliar, valorizar e produzir nos nossos cotidianos, perante tantas disputas? Como e onde podemos nos fortalecer? De que forma os processos escolares podem contribuir para a não manutenção dos discursos ideológicos, hegemônicos e enraizados?

É comum pensar na escola como o lugar da falta. Falta formação, falta estrutura, falta engajamento. De fato, há nas escolas brasileiras inúmeras faltas de investimento. Com toda a certeza, com os incentivos governamentais e econômicos devidos, as escolas encontrariam suporte e produziriam focadas em outras demandas.

---

1 Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Professor do Centro Estadual de Educação Técnica Vasco Coutinho (SECTIDES), Vila Velha, ES.

2 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. Criadora de conteúdo da página do Instagram @fridavaiaescola.

Porém, olhar apenas para o que falta, pode não nos ajudar a sentir o que nelas tem se produzido de potente, transformador e inovador. Seguimos aqui com as ideias de Gonzaguinha na música “Vamos à luta” (JÚNIOR, 1980), na qual ele diz que “acredita na rapaziada”. E é com esse intuito que nos propomos a escrever esse texto. Não com um complexo de Poliana (PORTER, 2018), fazendo um “jogo do contente”. Não é questão de negação aos inúmeros problemas e dificuldades presentes cotidianamente nas escolas e fora delas, mas sim de entender que não só de escassez se vive o miudinho do dia a dia.

Butler (2017) nos fala sobre o campo perceptível de visão e como o que é posto nele interfere na nossa capacidade de sentir a dor da perda. Neste contexto, ela diz que algumas vidas são passíveis de luto, enquanto outras não. É uma questão de enquadramento. Podemos pensar nessa lógica também quando pensamos nas formas de vida. Nas mais variadas manifestações audiovisuais, nos livros, nas figuras de referências, sejam ídolos nacionais ou personagens de desenhos animados, há corpos, formas de se relacionar, comportamentos e gestos postos como referência.

Atualmente, no Brasil, vivemos em um contexto de polarizações, onde políticas e práticas fascistas, elitistas, misóginas, racistas, LGBTfóbicas, entre outras práticas e políticas discriminatórias e segregacionistas, têm sido patrocinadas por empresários e políticos. Essas práticas se valem, principalmente, de notícias falsas nas redes sociais, da violência contra essas populações nas ruas, da aliança com milicianos e da censura, entre tantas outras atitudes impensáveis no século XXI. A resistência, neste momento histórico, concebida como disputa ideológica e até terrorismo pela extrema direita, vem acontecendo, com mais destaque, nas redes sociais, por meio de atividades que vão de debates a intervenções culturais.

Dentro de contextos tão conflituosos, acreditamos que falar sobre o que tem se produzido de potente se faz necessário. Os questionamentos de normas hegemônicas e posturas combativas, surgindo a partir de falas de crianças, sob o ponto de vista também teórico-acadêmico, traz contribuições dialógicas e críticas para aqueles que tenham interesse em pensar/concretizar uma educação em processo de resistência, ou seja, uma *práxis* na qual os diferentes sujeitos tenham voz, visibilidade, representatividade, respeito e amorosidade.

## A educação e suas nuances na sociedade contemporânea

A educação e a formação são processos sociais fundamentais na criação das subjetividades humanas e da humanidade, dos quais depende a continuidade da cultura e o destino da humanidade e de cada indivíduo. São processos que são expressões da natureza e da existência humana. Sem educação e formação, toda a cultura e civilização permaneceriam mortas, diante das quais, se pudessem existir, o homem do futuro passaria sem qualquer conhecimento e compreensão. A educação é, portanto, vista como um dos fatores decisivos no desenvolvimento do indivíduo, pois educar é conduzir de um estado a outro, é criar possibilidades numa certa direção, o que é susceptível de educação para o bem-estar da coletividade e da sociedade como um todo.

A educação, no entanto, não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto, sendo o costume social, bem como suas transformações culturais e econômicas, o ponto de partida para a compreensão das modificações e estruturas educacionais. Em uma sociedade industrial moderna, o Estado oferece o direito à educação para cada cidadão e, para isso, organizam-se instituições formais em que a educação é realizada sistematicamente e em nível profissional.

Na contemporaneidade, a educação escolar encontra-se no centro das disputas narrativas de valores humanistas, que se associa à ruptura com a tradição que abre possibilidades de um diálogo humano compromissado com o mundo em um tempo presente. Nos tempos que vivemos hoje, algumas tarefas urgentes se impõem. A principal delas é que tenhamos força suficiente para ajudar a tornar nossa sociedade mais justa e menos seletiva, ao mesmo tempo em que sofremos com o incentivo a vigilância de nossas práticas, envolvendo temáticas referentes às questões de gênero, sexualidade e raça.

Freire (1994) já pontuava o papel político que a educação possa vir a desempenhar, visando sempre a produção de uma sociedade aberta. Desenvolvendo, nesse contexto, reflexões nas quais se evidencia que a nova sociedade não poderá ser conduzida pelas elites dominantes, pois são incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas. Tal visão de educação deve encontrar respaldo no diálogo e na conscientização dos envolvidos.

Freire (1994, p. 11) diz que: “devemos cultivar uma educação da esperança enquanto empoderamento dos sujeitos históricos, desafiados a superarmos

as situações limites que nos desumanizam a todos”. É certo que as tramas e os efeitos de um modelo de educação defendido por Paulo Freire para alguns, ou melhor, para o sistema que está posto, soa como uma utopia.

Nogare (1990) afirma que os possíveis desdobramentos de sentido do humanismo podem ser aplicados em quase todas as ideologias contemporâneas. Para o autor, o humanismo diverge e prolifera em uma gama de graduação de difícil determinação. No panorama contemporâneo da educação no Brasil, a violência se mostra em atos centrais e alcançam meios midiáticos de massa, ganhando corpo em ações covardes, com atitudes dissimuladas.

Existe uma suposta incapacidade da escola de se adaptar à conjuntura contemporânea, e Bauman (1999) é categórico em afirmar que o papel da educação nos novos tempos traz uma inquietude na busca de equiparar as oportunidades através de uma educação universal. Caracteriza a sociedade contemporânea pela imprevisibilidade em um mundo cada vez mais interconectado, no qual as tecnologias têm a capacidade de resolver equações mais eficientes que um ser humano, no qual a socialização escolar deve se reconfigurar para adaptar-se aos moldes contemporâneos.

Para esses autores, no entanto, além de universalidades, as principais inquietações estão ainda em considerar o que de mais potente têm se produzido nos cotidianos das escolas, com as redes daqueles *praticantespensantes*<sup>3</sup> que os compõe. É fundamental problematizar os sentidos que as escolas, na sociedade contemporânea, têm encontrado nos novos tempos, seja por meio de novos canais de justiça escolar, abrindo-se cada vez mais para a pluralidade, considerando as culturas e experiências das crianças e demais praticantes. (MOREIRA; KRAMER, 2007).

Há quatro tendências que podem interferir na formação docente na contemporaneidade, que é o saber docente, reflexão sobre a prática, pesquisa no ensino e competências da formação (GHEDIN, 2009).

O saber docente se refere à dimensão ética. Acerca da reflexão sobre a prática, o professor possui um compromisso político. A pesquisa no ensino trata-se da técnica que se refere ao domínio dos procedimentos e métodos de

---

3 Os termos são expostos juntos para enfatizar as conjecturas dos estudos com os cotidianos, que defendem a aproximação dos termos que antes, na forma de fazer ciência que se tornou hegemônica na modernidade, eram colocados como dicotômicos.

ensino e aprendizagem. E a competência da formação refere-se às afetividades, emoções e dimensão estética.

A questão é que as eventuais dificuldades enfrentadas pelos processos educacionais nas contemporaneidades não se limitam às crises nas escolas, é a sociedade em geral que está em crise, significando dizer que o conflito é anomalia que precisa ser desenraizada, pois o conflito carrega um potencial pedagógico, no qual o seu proveito advém da gestão coletiva (GHEDIN, 2009).

Freire (1987) se constitui como defensor de uma teoria em que os sujeitos possam ser críticos e que estejam em um processo de transformação progressiva e fazem com que a sociedade também seja transformada, defendendo, ainda, o pensamento de que toda ação educativa deve ser antes de qualquer coisa uma ação cultural que objetive uma mudança moral e intelectual. Essa ação cultural inicia-se na descoberta da razão que reproduz as estruturas materiais e simbólicas de dominação. Tal descoberta perpassa pela crítica e pelo anseio de mudanças, conduzindo os indivíduos à ação de novos valores e padrões de relações dialogais.

Para Freire (1993), a educação procura desenvolver a consciência e a criticidade, para que se aprenda a escolher e a decidir, tornando-se livre em lugar de ser domesticado e adaptado. De posse dessas informações, torna-se fácil entender que a educação é um instrumento de potencialidades, que possibilita o crescimento humano, tida como uma prática social imprescindível, devendo ter como ato principal formar cidadãos críticos, para que possam atuar efetivamente na transformação de sua realidade.

Além do contexto familiar, para compreender os processos de desenvolvimento e seus impactos, também é necessária a compreensão dos cotidianos escolares e suas inter-relações. As diversidades de interações tecidas nas redes das crianças e suas famílias, das professoras e demais educadoras presentes nos *espaçostempos* escolares, produzem histórias próprias, com suas rotas de fuga, hibridismos (BHABHA, 2011) e desvios.

## Educação na aceitação às diferenças

Segundo Louro (2007), expressões como “diferença” e “desigualdade” são palavras que possuem demonstrações corriqueiras e evidentes das suas definições no cotidiano da escola. Assim, lidar com distinções entre os educandos

não deveria ser um problema, visto que a escola vai além e chega até mesmo a produzir diferenças. Vivemos na era da informática, da tecnologia, o que tem feito circular mais rapidamente as discussões pertinentes às diferenças de sexo e questões étnicas, sobretudo, no último século. Toda essa circulação de informações, juntamente com avanços provenientes das lutas de movimentos sociais em prol da valorização de suas vidas, tem impulsionado também as grandes mídias a se posicionarem perante a grandes injustiças.

As crianças, que possuem as suas redes, tecidas em diferentes *espaços-tempos*, chegam às escolas com suas histórias e marcas e o que elas trazem, misturando-se a redes de outros praticantes, ajudam a levantar discussões e pautas que se acolhidas pelas escolas, produzem imensas possibilidades da ampliar o campo perceptível de visão (BUTLER, 2017).

Recentemente, uma menina das turmas de educação infantil de uma das autoras, trouxe o seguinte relato para a roda de conversa: “Tia, eu vi no jornal que um homem foi preso porque bateu na namorada. Eu falei pro meu pai que se ele, um dia, bater na minha mãe, eu vou lá na polícia denunciar ele.” Essa fala abriu a discussão sobre o porquê não se pode bater nas mulheres. A temática da violência contra as mulheres foi levantada em uma turma, com crianças de cinco anos, a partir do que uma delas trouxe. Isso nos leva a pensar: o que as crianças têm a dizer sobre as questões de gênero e sexualidade? E mais: é possível mesmo as escolas não falarem dessas temáticas?

A história da educação para a diversidade caracteriza-se por marcos conceituais e atitudinais. Recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) reabriu a discussão sobre a temática educação sexual, por incluir dentre suas metas a valorização da diversidade e a redução das desigualdades (BRASIL, 2014). De acordo com a Nota Técnica nº 24/2015 — CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC — a partir do PNE iniciou-se a construção dos correspondentes planos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e, nesse processo, uma série de temas ganhou significativa visibilidade, dentre eles o debate em torno da dimensão de gênero e orientação sexual nos planos de educação (BRASIL, 1997).

A abordagem da sexualidade vem sendo introduzida por estudos na área da educação desde as décadas de 1920 e 1930, com movimentos conceituais pendulares durante o regime militar, onde houve forte repressão político-cultural e total dependência do regime impondo-se a heteronormatividade e a

gradual opressão do debate,<sup>4</sup> em especial após 1985 e a Constituição de 1988 (BRASIL, 1997) e, em 1997, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais tarde, com o Plano Nacional de Educação (PNE) e agora com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Partindo do pressuposto de Foucault, da formação do indivíduo diante da sociedade, dos processos históricos e culturais que se apresentam e das imposições das normas legais, Butler afirma que mais do que ser o sujeito fruto da sociedade, ele seria uma estrutura linguística (BUTLER, 2017), fundada em um devir, um fluxo permanente de transformação. Assim sendo, na mesma linha de Foucault, o sexo e a sexualidade seriam questões produzidas pelo discurso, ou ainda, um construto social.

Portanto, Butler afirma que as identidades generificadas seriam performativas (BUTLER, 2017). Ou seja, o fato de se nascer macho ou fêmea não determina o comportamento, retomando aqui a ideia de Beauvoir (1980), de que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, significando, nesses termos, que o gênero pode ser passível de ressignificação, pois não seria fixo.

Butler desenvolve um raciocínio em torno da construção de Beauvoir e sua alusão cultural acima citada, apresentando que esta compulsão por “tornar-se” presente na narrativa de Beauvoir, não estaria ligada ao sexo, logo não há qualquer diálogo que afirme que ser mulher seria a mesma coisa que ser fêmea (BUTLER, 2017).

Butler discorre ainda que o gênero, o sexo e a sexualidade, além de serem performativos, são restringidos pela lei e pelos tabus sociais (BUTLER, 2017),

---

4 “No início da ditadura militar, em 1965, uma portaria do secretário de Estado dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo proibiu professores do ensino secundário, em especial os de Biologia e de Sociologia, de exporem nas escolas sobre a sexualidade e sobre a contracepção (WEREBE, 1998, p. 174). Entretanto, naquele período, o interesse crescente pela educação sexual entre as/os educadoras/es brasileiras/os levou a deputada federal Júlia Steimbruck, em 1968, a apresentar um projeto de lei propondo a introdução da educação sexual obrigatória nas escolas primárias e secundárias do país (WEREBE, 1998, p. 173). Como a ditadura impôs um regime de controle e moralização dos costumes, especialmente decorrente da aliança entre os militares e o majoritário grupo conservador da igreja católica, a educação sexual foi definitivamente banida de qualquer discussão pedagógica por parte do Estado e toda e qualquer iniciativa escolar foi suprimida com rigor. As iniciativas que conseguiram resistir e burlar o controle se tornaram experiências de resistência e, nas décadas seguintes, a educação sexual foi tomada como um dos marcos educacionais das lutas pela democratização do país.” (CÉSAR, 2009, p. 41).

através do que ela chama de “normas regulatórias da sociedade”. Logo, sugere uma série de repetições de atos que criam as questões que os nomeiam, um “construto performativo”, e essa continuidade do discurso estabelece o gênero, o sexo e a sexualidade que, para a autora, são constituídos social e linguisticamente, ou seja, o sujeito seria desenvolvido pelos atos que realiza.

No livro *O corpo educado*, Guacira Lopes Louro (2021) apresenta a discussão sobre o patriarcado desde as épocas mais remotas e os reflexos gerados até os dias atuais sobre a sexualidade humana e como a exclusão se opera. Ela afirma que, por vivermos em uma sociedade com poder predominante do “homem, branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (LOURO, 2021, p. 09), invariavelmente todas as demais pessoas que não estiverem dentro desta caixinha social serão consideradas diferenciadas. Por consequência, surge o comportamento social de exclusão ou invisibilidade de grupos sociais, que não se adequam ao *status* do grupo dominante.

Diante desse cenário, pensar no gênero e no sexo como produções sociais, torna possível compreender que, vivendo dentro de uma heterossexualidade compulsória, onde o binarismo de gênero sinaliza a única possibilidade aceita, ainda que se busque a liberdade sobre o próprio sexo e gênero, essa se limitado dentro das possibilidades impostas pela heteronormatividade que, na linguagem, já estabelece os comportamentos e os gêneros, além de estabelecer normas proibitivas sobre comportamentos que a própria lei e sociedade nomeiam e criam.

## **A homossexualidade no ambiente escolar**

Ainda hoje em espaços escolares existem dificuldades de socialização de discentes homossexuais. Estes podem ser alvos de *bullying* homofóbico, praticado por colegas e até por educadores, nos atentando para as demandas escolares em relação a sexualidade e/ou homossexualidade no meio. A pré-disposição a julgar um indivíduo por sua sexualidade ser contrária ao que considera “natural” a sociedade historicamente heterossexista em que ainda vivemos, é uma forma de ser conivente com a prática moralista e homofóbica que se instalou no mundo moderno ao longo dos séculos. Assim, combater a homofobia caminha com a possibilidade de tornar proveitosa e enriquecedora a interação com a diversidade.



Como afirmam Oliveira e Morgado (2006), grande parte da ânsia que o jovem gay tem pela emancipação e pela independência financeira é proveniente da repressão que esse indivíduo sofre a partir do momento em que manifesta interesse ou afeto por pessoas do mesmo sexo. Esse desejo está intimamente relacionado com a vontade de expressar a sexualidade sem sofrer represálias por não ser responsável por si mesmo. Essa vontade aumenta ainda mais quando esse indivíduo é vítima de repressão vinda de um meio que deveria compor a base da sua formação humana: a família e a escola.

Contudo, mesmo tendo a ciência vivência de todas as divisões que a própria escola reproduz, o debate sobre a interação entre jovens gays e heterossexuais dentro desse ambiente, em muitos momentos, parece permanecer no campo do ocultamento.

[...] tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado. [...] Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as (LOURO, 2007, p. 67-68).

A homossexualidade é tema que alguns educadores tendem a calar. Não sabemos ao certo se é por conta se seus desconfortos sobre a temática, ou pela vigilância que sofrem. O fato é que quando essa postura é adotada, as diferenças, especificidades e necessidades deixam de ser adotadas. Diante de um comportamento homossexual, a possibilidade de tomar uma decisão que possa ser condenável por outros atores do meio educacional constrange professores, mesmo que isso envolva meros questionamentos de jovens em sua formação pessoal, íntima.

Aqui o silenciamento aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’. A ignorância (chamadas por alguns de *inocência*) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos ‘bons’ e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às ‘gozações’ e aos ‘insultos’ dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2007, p. 17).

A escola como produtora dos conhecimentos, quando não determina e restringi um campo de conhecimento para os alunos, polemiza e levanta discussões. Dessa forma, a produção contínua de uma sociedade predominantemente heterossexual não segue apoiada na falsa ideia de ocultamento como uma forma de proteção, conservação e garantia da “normalidade”.

## Educação para a diversidade sexual

Os lugares discursivos e métodos tradicionais de educação, expressos nas políticas públicas de setor privado de ensino, hoje se dão conta de que novos espaços sociais também praticam pedagogias, ensinando formas de ser sujeitos que ultrapassam os muros das escolas.

Para observadores como Meyer (2013), como há uma articulação intrínseca e em aprofundamento, por exemplo, entre gênero e educação, esta engloba atualmente um complexo de forças e processos que ampliam a noção da ação educativa para além dos espaços familiares e/ou escolares. De fato, esta articulação vem ganhando arenas de debate na mídia e nas ações de pedagogia cultural, alterando as expectativas em relação ao futuro da educação brasileira (FURLANI, 2011).

Para Foucault (2015), existe o benefício do locutor: o simples fato de falar sobre sexualidade/sexo, coloca-o, até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura, e ensaia o empoderamento. Desse modo, a prática educativa em sexualidade, a produção de saber tem significação como ato de poder, mas não uma potência de que alguns sejam dotados, nem uma instituição e nem uma estrutura; poder como nome dado a uma situação estratégica complexa numa determinada sociedade, considerada exigência crítico-cultural para o terceiro milênio, do que foram denominados de “recursos culturais relevantes” tanto as questões de sexualidade como as de igualdade de direitos.

Foucault (2015, p.100) descreve estes métodos de abordagem da sexualidade como objetos de análise especiais, “portanto: analisar a formação de um certo tipo de saber sobre o sexo não em termos de repressão ou de lei, mas em termos de poder”. Nos diz que o campo das relações de poder é múltiplo e móvel, e que imergir à produção dos discursos sobre o sexo, no conhecimento possível do mesmo, é a forma única do *Grande Poder*, pois, “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber” (FOUCAULT, 2015, p. 109).

Judith Butler (1990), em seu livro *Gender Trouble*, ao apresentar seus estudos sobre Foucault, esclarece que “os sistemas jurídicos de poder produzem os sujeitos que subsequentemente passam a representar” (BUTLER, 2017, p. 18). Nesse sentido, os sujeitos são regulados por um sistema de normas, de regras inflexíveis, buscando condicionar a formação das identidades; logo, a imposição da heterossexualidade, “não só constitui um lugar de poder que não pode ser recusado, mas pode constituir e de fato constitui, um lugar de competição, [...] o qual rouba para a heterossexualidade compulsória sua afirmação de naturalidade e originalidade” (BUTLER, 2017, p. 2016). Nesse ponto, estabelece-se as hierarquias identitárias e as concepções excludentes de normalidades e anormalidades.

Assim, pensar na “educação para as diferenças”, não se resume a apenas inserir no currículo a tolerância e o respeito às diversidades. É necessário que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com a teoria, de forma a produzir um discurso em sala de aula que subverta e provoque pensamento libertador. É isso que Bell Hooks pontua ao afirmar que a teoria “não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (HOOKS, 2021, p. 86).

Hooks (2013, p.83) também falando de teorias, nos lembra em *The Significance of Theory*, de Terry Eagleton (EAGLETON, 2013 apud HOOKS, 2013, p. 83), sobre as teorias que são produzidas pelas crianças:

As crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como “naturais” e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com o maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que ainda não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não veem por que não poderíamos fazer as coisas de outra maneira.

Essas teorias (re)criadas e tecidas pelas crianças nos mostram como elas localizam as brechas e as articulam com as suas próprias percepções. Uma das autoras da pesquisa, em conversa com uma professora nas redes sociais,

analisa o diálogo que essa professora relatou ter tido com sua filha Manu, de quatro anos.<sup>5</sup>A mãe da menina Manuela disse:

*Oieee* eu tenho que contar essa pra vc kkk.

Semana passada a mesma *monstrinha* perguntou para minha diarista se ela tinha marido.

Minha diarista já tem certa idade e é solteira. Ai a diarista respondeu não, não tenho marido.

Manu parou, pensou e imediatamente largou:

E esposa, vc tem???

A diarista constrangida responde: não! Claro que não, eu sou menina. Não posso ter esposa.

Manu responde: claro que vc pode ter uma esposa.

O que vc não pode é viver uma vida sem um amor (informação verbal).<sup>6</sup>

Manu, com apenas quatro anos, já têm as suas percepções sobre o amor, dissociado dos padrões impostos pela normatividade, que pensa o amor como propriedade da heteronormatividade. A criança pergunta a diarista sobre ter um amor, sendo esse um marido ou uma esposa. Diante do espanto e negação daquela mulher sobre a possibilidade de uma relação lésbica, Manu não sente nenhum constrangimento ao ressaltar que a diarista poderia, sim, ter uma esposa.

Mais interessante ainda, é a menina dizer que ela não poderia viver uma vida sem ter um amor. Para Butler (2017), o gênero é contemplado como sendo a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura cristalizada no tempo para produzir a aparência de uma classe natural de ser, assim, ser mulher significa amar um homem, não sendo permitido amar outra mulher.

Diferentes foram os sociólogos, filósofos e psicólogos que refletiram sobre o amor e buscaram explicá-lo, sendo possível citar entre eles Platão, Sócrates e Bauman, como autores de significativa contribuição da formação do assunto.

---

5 Uma das autoras é criadora de conteúdo em uma página do Instagram chamada de @fridavaiaescola, onde conversa com professoras sobre a possibilidade de uma educação não sexista.

6 Esse trecho foi retirado de uma conversa entre a autora e uma professora nas redes sociais.

O homem deseja algo que não possui, algo que foi “perdido”, e é esse algo que se encontra num mundo metafísico. Na busca desesperada no mundo das sensibilidades, as pessoas estariam, em vão, buscando aquilo que ele próprio não tem e não é. Busca-se aquilo que lhe falta essencialmente. O amor ou o desejo é carente de um objeto que não está à mão. “Quem deseja, deseja aquilo de que é carente” (PLATÃO, 2004, p. 135), sendo que não desejaria se não fosse carente.

Platão introduziu a noção de objeto na relação intrínseca do desejo com o objeto, com algo que está alhures daquele que deseja. Nesse caso, diz Sócrates: “o que se deseja é simplesmente prolongar no futuro isso que já se tem hoje” (PLATÃO, 2004). Desejar ou amar, nesse caso, seria querer o que se tem agora no futuro, prolongar futuro adentro o que se tem no presente, preservar, conservar. “Este, então como qualquer outro que deseja, deseja o que não está à mão nem consigo” (PLATÃO, 2004, p. 135). Platão definiu o amor de forma mais simples: “O amor é por natureza carência, carência de objeto, objeto que viria a suprir essa carência” (PLATÃO, 2004, p. 135).

No entanto, estamos vendo que é impossível que essa carência seja sustada ou interrompida, visto que sempre que se tem o objeto dos desejos, não o tem para sempre, não se pode o ter no futuro. De forma que o amor, segundo Platão, é sempre escavado por certa falta de ser objeto ou pela falta desse no futuro: uma trágica incompletude. Não é de se surpreender que não saímos da lógica anterior do discurso de Aristófanes, afinal quem está descrevendo os *diálogos* é o mesmo Platão. Pela boca ou pelas mãos de Platão, Sócrates impõe uma definição mais rigorosa à noção de desejo-amor, a saber, a lógica da incompletude.

O sociólogo Zygmunt Bauman (2003, p.23) conceitua no livro *Amor líquido* as relações humanas atualmente vulneráveis e suas consequências, dentre elas é destacado a insegurança. O amor passou a ser um instrumento da cultura de massa, fato que vem desde a Indústria dos romances sentimentais do início do século XIX, mas foi após a Primeira Guerra Mundial que esse assunto teve uma difusão maior através da literatura de massa que, para Morin (2005), a intenção era universalizar em todos os setores a obsessão do amor. A mulher passa a ser a amante, companheira, mãe e o homem o protetor e o protegido.

Com isso, o ser amado passa a ser divinizado, ocorre a adoração, o fervor e o parceiro é colocado como única fonte de plenitude e felicidade. Salienta-se aqui o amor visto como necessidade. As primeiras séries de romances sentimentais foram distribuídas em 1978 pela Editora Nova Cultural. Dentre

as séries, as principais foram *Bárbara Cartland, Sabrina, Júlia e Bianca*. Esses romances eram traduzidos de originais publicados pela Harlequin Books, do Canadá (PUHL; SILVA, 2007).

No início da década de 1960, surge a revolução do novo feminismo e o casamento passa a ser visto como uma escravidão doméstica, sexual e sentimental, e os romances da época passam a colocar a imagem da mulher como dependente do homem que, segundo Lipovetsky (2000), esse aspecto faz com que ocorra um deslocamento do sentimental para o sexual e a fidelidade e busca pelo amor eterno se torna fora de moda, ou seja, a mulher renuncia aos seus sonhos de amor para correr em busca de seus sonhos profissionais. Lipovetsky (2005, p. 5) entende que:

A importância dada ao amor estava relacionada à antiga dependência financeira e social que as mulheres tinham em relação aos homens. Como “donas-de-casa” tinham tempo para os assuntos do coração, realidade completamente diferente da atual, quando elas estão no mercado de trabalho e acumulam juntamente as funções de esposa e mãe.

Observa-se, portanto, que as relações amorosas foram se adaptando as mudanças sociais que ocorreram ao longo dos séculos. Nesse sentido, Pretto, Maheirie e Toneli (2009) afirmam que o amor é fruto das experiências prazerosas que os sujeitos vão produzindo durante sua vida, sínteses constantes e dinâmicas que vão se modelando pelo contexto sociocultural.

O amor não se confunde com paixão e atração, podendo existir sem que os dois estejam presentes, visto que o amor é o sentimento e a paixão e a atração se configuram como emoções, não estando o amor alicerçado em prazeres imediatos. De acordo com Sartre (2006), o sentimento amoroso não se esgota em nenhuma emoção, afirmando sua permanência e sua estabilidade para além das consciências particulares.

Assim, a pessoa amada é vista de forma mais totalizada, com o sujeito que a ama reconhecendo seus sabores e suas qualidades. Portanto, alcança um estado de tranquilidade e satisfação, o que se opõe à forte excitação proporcionada pela paixão e pela atração (SARTRE, 2006). Atualmente, os sujeitos buscam o amor através do fantástico, do imaginário, porém apenas como uma fuga transitória da sua vida diária.

Hooks (2021) aborda o amor com uma ação transformadora, rompendo com a idade de amor romântico e trazendo a ideia de um amor real, que promove tanto o crescimento espiritual do próprio indivíduo quanto do outro. A autora aponta a família como a primeira escola de amor do indivíduo, verificando-se a criação de sentimentos confusos entre a recompensa e a punição: “recebia o que estava acostumada a receber – carinho e afeição, geralmente misturados com algum grau de grosseria, negligência e, em algumas ocasiões, franca crueldade” (HOOKS, 2021, p. 52). Nesse campo, Hooks (2021) aponta o homem como um dos principais prejudicados, por serem ensinados, muitas vezes, a esconderem seus sentimentos:

[...] A partir do momento em que os meninos pequenos são que não devem chorar nem expressar mágoa, solidão ou dor, que devem ser duros, eles aprendem a mascarar seus sentimentos verdadeiros. Na pior das hipóteses, aprendem a nunca sentir nada. Essas lições muitas vezes são ensinadas a meninos por outros homens e por mães machistas (HOOKS, 2021, p. 80).

Assim, para a autora, os homens são ensinados a mentir por poder, enquanto as mulheres aprendem a mentir como forma de manipulação ou para elevar a autoestima, além de mentirem para fingir que não tem poder. É um aprendizado que traz uma manutenção da sociedade patriarcal, caracterizando-se como um problema de gênero que reforçam velhos estereótipos e práticas machistas. Com isso, de acordo com a autora, “despertar para o amor só pode acontecer se nos desapegarmos da obsessão pelo poder e pela dominação” (HOOKS, 2021, p. 123). Para tanto, faz-se necessária uma mudança coletiva. O amor é preciso ser visto como instrumento de emancipação e promotor da justiça social.

Parte-se do ponto que somos seres plurais. Assim, é necessário que se pense nessa diversidade como engrenagem natural da sociedade. Essa multifacetada formação do ser humano passa por inúmeras características pessoais e sociais. Logo, ao se falar da sexualidade, não se pode considerar que sua existência seja natural. É necessário “argumentar a respeito da sua dimensão social e política, bem como, a respeito de seu caráter construído” (LOURO, 2007, p. 12), direcionando um olhar crítico sobre as estruturas sociais, rompendo o estruturalismo e abrindo espaço para novas identidades e, assim, dialogar com as diversidades dentro dos espaços escolares.

Nesse sentido, o maior desafio não seria a confirmação e aceitação da multiplicidade dos gêneros e sexualidades, mas “admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas [...] e que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (LOURO, 2007, p. 26-27). Uma educação que consiga abordar as diversidades escolares, sob o fundamento que a escola por si só já é diversa.

## Conclusão

Por meio da análise das publicações, ficou explicitado que há a compreensão, entre os pesquisadores, de que o surgimento das normas de gênero e sexualidade, fez reproduzir um olhar normatizante que tem questionado e problematizado diferentes *espaçotempos*, escolares ou não.

A partir de discussões teóricas e de falas das crianças em relação às temáticas de gênero e sexualidade, pode-se perceber que têm sido possível pensar a sexualidade e as performances de gênero como algo que se produz e aprende, nos âmbitos que compõe a subjetividade e que se conecta com a afetividade, a autonomia e a liberdade, na condição de constructo sociocultural e histórico.

Em termos sociais, o que se busca é atingir um público o mais heterogêneo possível, resgatando a capacidade crítica sobre os valores que cercam o indivíduo em um ato de desconstrução de estereótipos, de maneira que a sexualidade seja pensada e vivida de forma emancipada.

A abordagem de temáticas referentes às questões de gênero e sexualidade são pautadas em práticas que implicam na saúde das crianças, adolescentes, jovens e adultos para seu desenvolvimento livre das imposições de gênero e suas naturalizações, livre dos preconceitos, das regras normatizadoras, livre de modelos causadores de desigualdades, cultivando a igualdade de gênero, os direitos iguais entre os sexos e o direito ao corpo e à vida sexual saudável.

As práticas educativas podem desconstruir estereótipos de gênero, tendo como objetivo a formação consciente e libertadora do indivíduo, geradora de equilíbrio pessoal e desenvolvimento real em todas as suas potencialidades. A educação sexual passa a se constituir um elemento significativo de mudança e progresso, uma tentativa de pôr ao alcance das pessoas condições para que possam usufruir e conviver com a própria sexualidade e com a de seus semelhantes, numa forma consciente, moderada e respeitosa.



Pensando assim, uma pessoa que tenha consciência de tais questões e consiga transpor para o dia a dia, no convívio pessoal, atitudes reflexivas, maduras, conscientes, livre de julgamentos, mitos e tabus, trará para si e para os outros mais afetividade, equilíbrio, responsabilidade, e a coerência entre o conceitual e o atitudinal.

As crianças vão criando, afirmando e/ou recusando significações em relação às diferenças, valores e relacionamentos sexuais, cotidianamente, à medida que crescem e amadurecem, em meio a encontros, práticas e discursos que constituem as diversas redes em que vivem e atribuem sentidos às suas existências, aos modos de vida dos outros e ao mundo como *espaçotempo* de ser, estar, experimentar, significar, se formar e se transformar, permanentemente.

Ouvir as crianças foi importante para perceber que um mundo mais livre ao amor e sem violências é possível, pois a possibilidade de conceber o amor, fora dos padrões impostos pela sociedade, torna-se real, pelas experiências que as crianças podem ter, e assim, produzir novas formas de compreensão do amor, sem as amarras da impossibilidade e sem arranjos violentos.

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. 16. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. v. I, II. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha**. Organização: Eduardo F. Coutinho; tradução: Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.
- BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 12 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2021.

- BUTLER, Judith. **Gender Trouble: feminism and the susion of identity**ver. New York, Routledge, Champman & Hall, 1990.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CÉSAR, M. R.A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KJYWKvFypgHjzbMtm4MvwDv/>. Acesso em: 08 jul. 2022.
- EAGLETON, Terry. **Doce violência: a ideia do trágico**. São Paulo: Unesp, 2013
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor contemporaneidade. *In:4ºCongresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Anais[...]* Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, jun. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.
- JÚNIOR, Luiz Gonzaga do Nascimento. **Vamos à luta**. De volta ao começo, 1980. EMI – Odeon. LP.
- LIPOVETSKY, G. **A terceira mulher**. São Paulo: Companhia das Letras. 2000.
- LIPOVETSKY, G. **A Era do Vazio**. Barueri, SP: Manole, 2005.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

- MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, n. 28, v. 100, p. 1037-1057, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KS6FVdMKj4D9hzbGG-9dfcps/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2022.
- MORIN, E. **Amor Poesia Sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005
- MUNDIM NETO, Janine de Fátima. **A crise da educação contemporânea e a escola: o que paira sobre o chão que pisamos?**197 tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2017.
- NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos: introdução à antropologia filosófica**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- OLIVEIRA, M. R. A.; MORGADO, M. A. Jovens, Sexualidade e Educação: homossexualidade no espaço escolar. *In*: 29ª Reunião Anual da ANPEd. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, 2006. **Anais [...]** Caxambu, v. 01, p. 01-14, 2006.
- PLATÃO. **O banquete, fédon, sofista e político**. Tradução de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- PORTER, Eleanor H. **Poliana**. Tradução de Paulo Silveira. 13. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2018.
- PRETTO, Zuleica; MAHEIRIE, Kátia; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Um olhar sobre o amor no ocidente. **Psicologia em estudo**, [s. l.], vol. 14, n. 2, p. 395-403, jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/BrwsM-Q66MGnKHKsw6qcQ3Bf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2022.
- PUHL, Paula Regina; SILVA, Cristina Ennes. O Amor como entretenimento: a trajetória dos romances sentimentais. *In*: **Anuário Unesco/Metodista de Comunicação Regional**, n. 11, v. 11, p. 53-66, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/AUM/article/viewFile/924/983>. Acesso em: 08 jul. 2022.
- SARTRE, J. P. **Esboço para uma teoria das emoções**. Rio de Janeiro: LP&M, 2006.
- WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, Política, Educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

## 6. A infância medicalizada: uma análise da “Revista de Educação” do estado do Espírito Santo (1934-1937)<sup>1</sup>

Débora Nascimento de Oliveira<sup>2</sup>

Elizabete Bassani<sup>3</sup>

Jair Ronchi Filho<sup>4</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-92-7.6

---

1 Este texto é o recorte do artigo *Medicalização da educação: problematizações e arqueogenealogia a partir da “Revista de Educação” do estado do Espírito Santo (1934-1937)* disponível em <http://revistas.unisinus.br/index.php/educacao/article/view/19914>.

2 Professora da Prefeitura Municipal de Cariacica e da Prefeitura Municipal de Vitória, mestra em educação pelo Programa de Pós Graduação em Mestrado Profissional em Educação 7 (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2012).

3 Possui doutorado em Educação (2013), mestrado em Psicologia (1995) – Universidade Federal do Espírito Santo e graduação em Psicologia (1989). Tem experiência em docência do ensino superior e em psicologia clínica e escolar. Desenvolve pesquisa e extensão tendo como principal tema a medicalização da educação. Atualmente é professora Adjunto II no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

4 Possui doutorado em Educação (Escola, currículo, sociedade e cultura) - PPGE – UFES, mestrado em Educação (Desenvolvimento Humano e Processos Educacionais) PPGE – UFES e graduação em Psicologia, Pedagogia e Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Atualmente é Professor Associado do Centro de Educação da UFES, Professor do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação - PPGMPE/UFES.

## **Introdução**

Este capítulo constitui-se de parte de uma dissertação de mestrado que trata dos discursos medicalizantes na educação infantil, trazendo problematizações em torno da educação especial. Os estudos foucaultianos consideram a linguagem como constitutiva de nosso pensamento e conseqüentemente como criadora dos sentidos que damos para as coisas e o mundo. “Dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos” (VEIGA-NETO, 2003, p.110). Tais discursos são mais do que subjetivos, eles subjetivam. Assim, a enunciação sobre os processos de aprendizagem/comportamento infantis os constrói, sendo relevante ressaltar que as práticas discursivas presentes nos cotidianos escolares são partes de discursos que circulam ao longo dos tempos de diferentes maneiras, de acordo com acontecimentos de uma determinada época que propiciaram seu surgimento. A partir desses pressupostos, desenvolvemos esta pesquisa, que buscou problematizar a constituição dos discursos medicalizantes na educação contemporânea, realizando uma arqueogenealogia do discurso sobre a educação no estado do Espírito Santo por meio de um levantamento documental realizado na “Revista de Educação”, publicada entre os anos de 1934 e 1937.

## **Arqueogenealogia dos discursos sobre Medicalização na Educação**

O discurso sobre a relação entre os problemas de ordem biológica e as maneiras de ser e estar no mundo estão cada vez mais presentes na educação. Quando questões da vida, marcadas pela história e pela cultura, são reduzidas ao determinismo biológico, chamamos a esse fenômeno de medicalização. Desse modo, questões históricas, políticas, culturais e sociais são desconsideradas como determinantes do sofrimento humano e, quando tais problemáticas são relegadas a segundo plano, os sujeitos são subjetivados ao abandono de problematizações, criando uma sociedade cada vez mais embasada nos valores meritocráticos.

A medicalização da educação e da vida vem sendo debatida por inúmeros pesquisadores ao longo de décadas. Ivan Illich (1975) foi um dos pioneiros na designação do termo medicalização quando comparou a medicina aos modelos industriais, afirmando que essa “indústria médica” oferece aos seus consumidores terapias que eles foram ensinados a desejar, desmistificando

a relação da evolução do mundo e do bem-estar das populações em concomitância com os avanços da medicina. Para ele, o bem-estar populacional depende majoritariamente de questões relativas à historicidade e cultura de um povo, assim, a saúde é determinada pelas condições de vida e não pelos avanços médico-tecnológicos.

Partindo desse pressuposto, Illich (1975) nos fala das “doenças provocadas pela medicina”, a iatrogênese, termo composto pelas palavras gregas *iatros* (médico) e *genesis* (origem). O filósofo também faz a distinção entre três formas de iatrogênese: (a) *iatrogênese clínica*, composta pela variedade de efeitos adversos secundários, causados pelas terapêuticas, sendo resultados não técnicos advindos da intervenção técnica do médico; (b) *iatrogênese social*, representada pelo efeito social não desejado do impacto social da medicina, mais do que sua ação técnica direta; e (c) *iatrogênese estrutural/cultural*, representada pela subordinação às terapêuticas ao ponto de prejuízo à coletividade, provocando assim uma regressão estrutural no nível de saúde, uma vez que é por meio da construção coletiva de cultura que a saúde é constituída.

Diante de suas análises, Illich (1975) designa a medicalização como o processo no qual o saber médico se apropria não somente do tratamento de moléstias do corpo como transforma aspectos próprios da vida em patologias, tornando cada vez mais tênue a linha que separa a normalidade e a anormalidade. Experiências humanas como a dor e o sofrimento são transformadas em questões técnicas.

As questões de ordem econômica também são determinantes para a produção dos processos medicalizantes. Vejamos o exemplo da medicalização da infância:

A medicalização da primeira infância não é somente danosa para o indivíduo. Como a da velhice, ela é um instrumento para reproduzir uma sociedade de classes. Boltanski estudou 80 obras de puericultura, em francês, por ordem cronológica, de 1842 a 1966, o que permite seguir a evolução do bebê contemporâneo e a medicalização progressiva de seu tratamento. A inovação aconselhada pelo médico é sempre privilégio dos ricos. A sociedade moderna não está apenas estratificada, está hierarquizada (ILLICH, 1975, s/p).

Freitas e Amarante (2015), ao discorrerem sobre o fenômeno, afirmam que o termo medicalização começou a frequentar a literatura científica desde a metade do século XX, e, em especial, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, a sociedade vive uma verdadeira revolução terapêutica por meio da consagração da indústria farmacêutica. Com o pós-guerra e as reivindicações das sociedades pela criação de sistemas de saúde pública e de qualidade, as práticas discursivas sobre a saúde ganharam evidência nunca vista. Para os autores, assim como para Illich (1975), as questões econômicas também perpassam essas transformações, pois o papel do médico está fundado nas relações de poder constituídas, não se tratando somente de uma evolução do saber científico, mas, sobretudo, da construção social de um poder sobre os indivíduos. A medicina adquire assim o direito de decidir como se deve trabalhar, dormir, comer, desejar, entre outras ações cotidianas.

Sobre a doença mental, Freitas e Amarante (2015), com base nas pesquisas de Thomas Szasz, explicitam como essa vem sendo fabricada. Ao realizarem uma análise dos diferentes manuais de diagnóstico, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), os autores chegaram à conclusão de que, atualmente, o paradigma biologicista da doença mental é predominante no campo da psiquiatria.

Contudo, ao contrário do que o senso comum costuma acreditar, as sucessivas versões do DSM não se devem ao implacável avançado progresso científico: cada uma delas resulta de lutas políticas, uma vez que existem fortes interesses corporativos na área da psiquiatria. Além dos da indústria farmacêutica, há também os dos grupos organizados de pacientes psiquiátricos. Para estes, o que está em questão são direitos – desde o que reembolsa tratamentos até os relativos a benefícios previdenciários (FREITAS; AMARANTE, 2015, p. 44).

Os autores citam exemplos de como foram construídas categorias do DSM de acordo com processos sociais em um determinado momento. O primeiro caso é o da homossexualidade, que antes era considerada objeto de estudo da saúde mental. Tratamentos destinados aos gays e lésbicas consistiam em cirurgias, lobotomia, esterilização, eletrochoque, entre outros procedimentos, até que os movimentos da comunidade gay se mobilizaram para lutar por seus direitos, demonstrando que não eram doentes, mas sim tinham estilos de vida próprios.

Já em um movimento contrário, os soldados que retornaram da Guerra do Vietnã durante os anos 1960 consideravam que não estavam recebendo o tratamento adequado após terem lutado pelo país, iniciando um movimento para que seu sofrimento fosse incluído como uma categoria do DSM, que foi chamada de Transtorno do Estresse Pós-Traumático (TEPT). Desse modo, o medo e o pânico passaram a ser interpretados como uma “resposta normal, porém patológica, tendo em vista situações traumatizantes vivenciadas numa guerra” (FREITAS; AMARANTE, 2015, p. 75). Os soldados passaram a ser vistos como sujeitos humanos acometidos por sofrimento.

Esses exemplos nos ajudam a compreender como as categorias nosológicas também são criações, e que diferentes motivações estão envolvidas em seu surgimento, desnudando as teorias deterministas sobre a doença mental. Os pesquisadores concluem sobre a medicalização:

Embora o termo medicalização remeta diretamente à medicação e uso de medicamentos, não devemos reduzir uma ideia à outra. Medicalização é, grosso modo, um processo amplo pelo qual condições humanas e problemas ordinários passam a ser definidos e tratados como condições médicas, tornando-se, portanto, objeto de estudo médico, diagnóstico, prevenção ou tratamento. Pelas implicações dessa lógica, trata-se de um fenômeno que é, ao mesmo tempo, de ordem cultural, política e econômica (FREITAS; AMARANTE, 2015, p. 131).

Foucault (1988) também foi um dos estudiosos que se dedicou à conceitualização do termo medicalização. Segundo Zorzanelli e Cruz (2018), o conceito foi debatido pelo filósofo em épocas próximas de que outros pesquisadores se debruçavam sobre a temática, como Illich (1975) e Szasz (1974), porém por meio de diferentes abordagens. Para Illich (1975), a medicalização era o resultado do imperialismo da profissão médica sobre os indivíduos, já Szasz (1974) considera como os problemas cotidianos são transformados em transtornos psiquiátricos com base na expertise psiquiátrica. Foucault (1988) por sua vez, considera a medicalização primeiramente ligada aos processos de desenvolvimento da saúde pública sanitária, como um biopoder, quer dizer, uma forma de controle das populações, e posteriormente, como “processo de apagamento das fronteiras entre a medicina e a vida como um todo, ou seja, o processo de medicalização indefinida” (ZORZANELLI; CRUZ, 2018, p. 728).



Szasz (1974) é um dos autores que mais enfatiza o processo de medicalização da psiquiatria como uma moralização social que acaba por mascarar problemas sociais e políticos, cabendo à ciência uma crítica aos mitos.

Rotular os indivíduos que se sobressaem, ou que são incapacitados por problemas da vida, de “doentes mentais” apenas impediu e retardou o reconhecimento da natureza política e moral dos fenômenos para os quais se dirigem os psiquiatras (SZASZ, 1974, p. 38).

A área da educação conta com inúmeras pesquisas com o tema da medicalização há várias décadas. Segundo Moysés e Collares (2018), a medicalização da vida de crianças e adolescentes ocorre por via da “invenção das doenças do não aprender” (MOYSÉS; COLLARES, 2018, p. 157), delegando à medicina o pretenso poder de resolução dos graves e crônicos problemas da educação brasileira. Assim, a medicalização assume diferentes formas no campo educacional, como os preconceitos raciais, a anemia, a verminose, a desnutrição e, a partir dos anos 1980, as supostas disfunções neurológicas como causas do não aprendizado. “Os infinitos modos de aprender e os diferentes modos de ser e agir – campos de grande complexidade e diversidade – têm sido alvos preferenciais da medicalização/ patologização” (MOYSÉS; COLLARES, 2018, p.157). “Vivemos a ‘era dos transtornos’, mas também a ‘era das possibilidades de tudo mudar’. Este é um embate real em um tempo de transições. Este é o motivo de tanto ódio, de tanto medo” (MOYSÉS; COLLARES, 2014, p.42).

A partir dessas discussões acerca do conceito de medicalização e dos processos medicalizantes da educação, desenvolvemos este estudo documental utilizando como uma das ferramentas para a busca de pistas o aporte teórico de Michel Foucault (2008, 2014), ressaltando que não temos a pretensão de que ela seja usada de forma estática. A pesquisa a partir dos conceitos foucaultianos como ferramenta é chamada por alguns estudiosos de arqueologia, genealogia ou arqueogenealogia, sendo seu principal objetivo não a explicação do que foi uma determinada época, mas a problematização de uma questão e como ao longo da história os sujeitos foram produzidos e se produziram através de diferentes dispositivos (discursivos e não discursivos). Foucault defendeu uma “história-problema”, tratando-se de uma nova forma de problematizar a história, e,

questionando o conceito de verdade, ele defende o uso dos documentos como monumentos<sup>5</sup> (RAGO, 1995).

[...] podemos reencontrar aquele projeto de uma *ontologia de nós mesmos* em oposição ao projeto que predomina entre os historiadores. Pois, em síntese, por um lado Foucault aplica um método arqueológico, discute problemas (não um período) em um feixe de práticas discursivas e não discursivas, por meio de uma pesquisa histórico-crítica 'provada', recusa a relação exclusiva entre o real e a sociedade e descreve racionalidades com a pretensão de fazer pensar diferente (RAMOS, 2012, p.7).

A partir desses pressupostos, desenvolvemos um estudo documental que teve como objetivo analisar como as práticas discursivas medicalizantes foram propagadas ao longo da história, sendo responsáveis por discursos e práticas medicalizantes nos cotidianos escolares na contemporaneidade, uma vez que, ao serem perpetuadas, ressurgem com novas roupagens, mantendo sua essência de disseminação de preconceitos.

Tivemos acesso, para esta pesquisa, à nove exemplares da "Revista de Educação", disponível no Arquivo Público Municipal do Espírito Santo, sendo que algumas publicações englobam um período de dois a quatro meses em um único exemplar. Os periódicos disponíveis são os exemplares número 14, de maio de 1935; números 15 e 16, de junho e julho de 1935; número 22, de março de 1936; números 25 a 28, de setembro a dezembro de 1936; e número 9, de maio de 1937. Não localizamos no Arquivo Público nenhum exemplar do primeiro ano de publicação da revista, 1934.

Do total de exemplares disponíveis no Arquivo Público, fizemos a leitura e análise de nove e utilizamos três exemplares, os quais apresentavam conteúdo que atendia aos objetivos propostos em nossa pesquisa. Desse modo,

---

5 Sobre os documentos como monumentos, citamos Castro (2016, p.41): "A tarefa primeira da história já não consiste em interpretar o documento, determinar se diz a verdade ou seu valor expressivo, mas, antes, em trabalhá-lo desde o interior. (...) Em outros termos, em lugar de tratar os monumentos como documentos (lugar de memória do passado), agora os trata como monumentos. Não busca neles os rastros que os homens tenham podido deixar, mas desdobra um conjunto de elementos, isola-os, agrupa-os, estabelece relações, reúne-os segundo níveis de pertinência".

selecionamos para análise matérias que explicitavam, em especial, o valor destinado às relações entre educação e saúde, enfatizando a hierarquia saber/poder da saúde sobre a educação, trazendo inúmeros preceitos higienistas.

### **A “Revista de Educação” do estado do Espírito Santo (1934-1937): a infância medicalizada**

O encontro com uma realidade escolar marcada por uma infância medicalizada nos suscita questões sobre como teve origem esse processo e, de posse desse saber, nos permite compreender de que forma ele pode nos auxiliar na criação de possibilidades de um fazer diferente. Vários pesquisadores localizam no discurso médico higienista uma possível origem para as práticas medicalizantes presentes nas escolas.

É interessante observar que, mesmo sofrendo grandes metamorfoses em períodos diversos, esse discurso mantém sua essência intocada e é essa essência a responsável pela disseminação dos preconceitos nos cotidianos escolares. Segundo Zucoloto (2007), a interpretação do desempenho escolar dos alunos que contrariam o que as instituições escolares esperam em termos de aprendizagem e comportamento, ao longo da história, ganhou explicações medicalizantes ou patologizantes. A autora explica que as primeiras interferências do Estado brasileiro em relação à questão da saúde na escola se deram no século XIX como tentativa de controle de epidemias. Além disso, a escola apresentava-se como um lugar onde a questão da higiene ganhava impulso, não havendo um consenso entre pesquisadores sobre a época exata na qual a medicina domina e amplia seus espaços de competência para a escola. Como citado, Zucoloto (2007) e Costa (2004) afirmam que o fato se dá no século XIX; já Patto (2015) defende que foi apenas no século XX que o fato foi consumado. Porém, todos os autores concordam que a partir daí surge o fenômeno da medicalização da sociedade e da educação.

Patto (2015) faz uma minuciosa investigação sobre os processos de produção do fracasso escolar e conseqüentemente dos processos medicalizantes. A autora vai às origens de ascensão da burguesia e do sistema capitalista, passando pelo surgimento das teorias raciais. Por meio de tais ideais, que têm origem com as pesquisas de Francis Galton (2021), as desigualdades sociais passam a ser traduzidas em desigualdades raciais, pessoais e culturais, delegando a alguns seres humanos “uma inferioridade inata”. As

ideias eugenistas formuladas por Galton (2021) e difundidas por diversos outros pesquisadores acabam sendo incorporadas por intelectuais brasileiros defensores do higienismo.

O higienismo foi uma doutrina que buscava manter a higienização dos espaços urbanos com o objetivo de impedir que surtos epidêmicos de algumas doenças, como febre amarela, tuberculose, varíolas e espalhassem entre a população; assim, médicos e sanitaristas defendiam certos padrões sociais e comportamentais em nome da saúde. O trabalho de higienização das cidades foi responsável pela expulsão de trabalhadores pobres que viviam em prédios antigos e decadentes das cidades, transformados em cortiços. Sob a alegação dos riscos para a saúde que tais construções traziam pela proliferação de mosquitos, ratos e condições insalubres, essa parcela da população passa a habitar os morros, porém, conforme apresenta Bertolli Filho (2003, p.26), “[...] continuava a viver em cortiços e a ser a maior vítima das enfermidades que se tornavam raras entre os grupos mais abastados”.

As teorias raciais e o higienismo tiveram grande influência no campo educacional e suas crenças deixaram como herança discursos que ainda ecoam nas escolas contemporâneas, por exemplo, a crença na capacidade inata de alguns e a certeza de uma “superioridade biológico-social do corpo” (COSTA, 2004, p.13). Os médicos foram os primeiros especialistas a se ocuparem dos casos de dificuldades de aprendizagem. “Os higienistas colaboraram no processo de hierarquização social da inteligência, criando a ideia de que o indivíduo culto era superior ao inculto” (COSTA, 2004, p.14).

Nos primeiros anos do século XX, testes de Quociente Intelectual (QI) ganham grande status no meio científico, influenciando as decisões de educadores sobre o destino de considerável contingente de crianças, desde a criança considerada anormal até a “criança problema”. A criança anormal era vítima da crença em anomalias genéticas e orgânicas, enquanto a criança problema era produto de um ambiente social e familiar desajustado e, portanto, com poucas ou nulas chances de mudança em tal quadro. De acordo com Freitas (2011), no Brasil, destacam-se como representantes dos referidos ideais o médico Leonídio Ribeiro, que dedicou sua carreira às pesquisas sobre “os anormais”, sobretudo os negros, e Arthur Ramos, discípulo de Ribeiro, autor do livro “A criança problema”, que na época representou grande avanço para a desmistificação da origem do fracasso escolar como proveniente de características inerentes à criança.

O livro trouxe um olhar para as questões sociais, porém o grande prejuízo trazido por essa pesquisa foi a sua tradução em termos de um determinismo social: a criança problema torna-se sinônimo de criança pobre e, portanto, condenada ao fracasso. Essa teoria, da carência cultural, ainda vive nos discursos escolares. Sobre o controle exercido pelo discurso médico, Lobo (2015) argumenta que a medicina nos séculos XIX e XX se disseminou pela sociedade, introduzindo gradativamente sua ação normalizadora a partir do hospital para as famílias, as escolas, quartéis e fábricas, chegando ao controle e à organização das condições de vida dos indivíduos. Costa (2004) ainda nos diz que, ao analisarmos os resultados obtidos pela educação higiênica, é possível observar sua clara contribuição na manutenção do status quo por meio da manipulação política e econômica da vida dos indivíduos. Para Freitas (2011, p.47), “a história social da educação, especialmente no Brasil, foi a história da escolarização de corpos considerados ‘são’; de inteligências consideradas ‘aptas’ e de comportamentos considerados ‘adequados’”.

Diante dessa história da educação brasileira, pretendemos trazer aqui a problematização sobre a construção de discursos medicalizantes na educação para o âmbito local, uma vez que em nossas pesquisas não encontramos publicações que problematizem os processos medicalizantes no estado do Espírito Santo. Encontramos estudos que utilizam os exemplos de São Paulo, Rio de Janeiro ou Bahia, por isso, semelhantemente, esperamos trazer um novo dado que agregue às pesquisas sobre a temática.

Trazendo o exemplo da “Revista de Educação”, publicada no estado do Espírito Santo entre os anos de 1934 e 1937 como monumento de nossa pesquisa e utilizando como ferramenta a arqueogenealogia de Foucault, nosso interesse não é o de explicar esse período da década de 1930, mas sim utilizar a “Revista de Educação” como monumento que nos auxilie a ter outra visão sobre como uma problemática de nosso tempo foi construída e constituiu sujeitos ao longo da história, deixando seus resquícios em nossa época a partir de discursos medicalizantes.

Segundo Nascimento (2014), a “Revista de Educação” do Espírito Santo foi lançada em abril de 1934, publicada em Vitória pelo Serviço de Cooperação e Extensão Cultural do Departamento de Ensino Público do Espírito Santo, e circulou até 1937; trazendo para os leitores as representações de um modelo considerado ideal de educação modernizadora, apresentando saberes sobre a saúde, a higiene, a ginástica, o ensino da língua portuguesa, o ensino

do amor à pátria e o esporte. Abordava uma variedade de assuntos relacionados à educação escolarizada, objetivando atingir todo o público ligado à educação, especialmente os professores.

Em consonância com o contexto nacional de planos e estratégias visando um crescente processo de urbanização e industrialização, o estado do Espírito Santo, segundo Mendonça (2010), teve a sua frente, entre os anos de 1930 e 1943, o oficial do Exército João Punaro Bley, interventor de 1930 a 1935, governador entre 1935 a 1937, eleito pela Assembleia Constituinte Estadual e novamente interventor de 1937 a 1943. A tarefa de educar o capixaba, formando os cidadãos disciplinados, foi preocupação central do projeto político que se afirmou em 1930 e se consolidou no Estado Novo. Assim, a escola assumiu a função moral e espiritual como formadora do futuro cidadão, e as questões educacionais apareceram atreladas à temática do saneamento e da higiene. O espaço escolar apresentou-se naquele momento como uma instituição na qual pareceu possível alcançar grande contingente da população no sentido de normalizar, homogeneizar e ordenar.

Nesse contexto histórico, por meio do Decreto nº 4.012, de 12 de agosto de 1933, foi criado no Espírito Santo o Serviço de Inspeção Médica e Educação Escolar. Já em 1935, a Lei nº 5, de 31 de outubro, prevê que os Departamentos de Saúde Pública e de Educação passem a constituir a Secretaria de Educação e Saúde Pública (CABRAL, 1992). É nesse cenário político de inseparabilidade das funções da educação e da saúde que surge a publicação da "Revista de Educação" do Espírito Santo, que traz em seu conteúdo diversos preceitos da medicina higienista, a qual, como já citado, é considerada por diversos autores a origem dos discursos medicalizantes na educação. Os redatores das publicações eram professores e médicos renomados no estado e por consequência contavam com grande poder de influência no meio educacional. A publicação da Revista de Educação de nº 22, de março de 1936, apresenta uma matéria intitulada *A finalidade da educação*, que explicita a forma como a educação encontrava-se subordinada ao conhecimento médico-científico:

Para bem educar o escolar é necessário conhece-lo. É necessário que se cuide de sua saúde, de seu ambiente, de sua alimentação. E para isso é mister incutir no espírito do escolar, com convicção, os conhecimentos de higiene, com base da saúde. A criança tem necessidade de conhecimento da transmissão das doenças para que se afaste do mal (...). A Educação Sanitária conduz o

escolar a um futuro feliz (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1936, paginação irregular).

Nota-se na matéria que em nenhum momento a noção de ensino e aprendizagem como contribuintes para a constituição do sujeito social, articulando dimensões sociais e políticas da vida humana, está presente, reduzindo o papel da escola à mantenedora de uma biologia saudável que, dessa maneira, seria pré-requisito fundamental para o desenvolvimento. A educação física, primordialmente, era um importante instrumento utilizado de manutenção do ideal de corpos sãos, sem qualquer relação com a história e cultura do estudante:

Tem por objetivo, um completo desenvolvimento para a constituição orgânica, buscando a sua melhor adaptação nas circunstâncias da actividade que lhe competir. Ella se propõe a formar harmoniosamente o corpo, conservando o vigor, a flexibilidade dos órgãos e a saúde (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1935, paginação irregular).

Ainda na mesma matéria, fica expressa a presença dos preceitos eugenistas e higienistas como norteadores das práticas na educação.

E por intermédio da doutrina de Francis Galton que se procura obter a geração de indivíduos sadios e fortes, livres de inconvenientes de origem hereditária [...]. A acção eugenetica constructiva é firmada na educação higienica e na propaganda dos princípios da eugenia e da hereditariedade [...]. A educação physica disposta sob bases scientificas exige um exame prudente dos candidatos à sua prática feito pelo médico, cujas alterações de saúde, deformações, etc; são anotados em uma ficha, fazendo parte da caderneta escolar do interessado e que o acompanha em toda sua vida (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1935, paginação irregular).

Destaca-se aqui o papel atribuído à ciência médica na classificação de alunos considerados normais e anormais. A divulgação de determinados textos, como a exemplo, os escritos da “Revista de Educação”, tendo como base os discursos médicos em interface com a educação, não objetivou somente o desenvolvimento saudável do aluno, mas sim o controle de indivíduos considerados anormais, sendo o “anormal” uma categoria criada pelos próprios

representantes dessas ciências. Segundo Foucault (2014), esse tipo de discurso é difundido de diferentes formas desde o século XVIII, passando por metamorfoses, mas podendo facilmente ser reconhecido nos discursos médicos e jurídicos de séculos posteriores, e tais discursos se constituem como instâncias para controle dos “anormais”.

Estamos aqui diante de uma “racionalidade política”, termo elaborado por Michel Foucault (2008), quando discorre sobre os procedimentos empregados pela administração de Estado para conduzir a conduta dos homens. Foucault (2008) apresenta a ideia de governo como atividade e não como instituição. Busca compreender os mecanismos do poder na elaboração e na implantação de técnicas para “governar” os indivíduos, isto é, para “conduzir sua conduta”, e isso em domínios diversos como a escola, o Exército, a fábrica; e aqui, em nosso estudo, podemos observar essas técnicas de “governo” a partir dos discursos eugenistas/higienistas reproduzidos nos artigos da “Revista de Educação”.

A publicação de nº 25, ano de 1936, apresenta outra extensa matéria sobre a importância da educação física, ressaltando que a relevância dessa disciplina se deve ao fato de que “indivíduos fisicamente incapazes nada podem produzir para si, nem para a família, nem para a pátria” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1936, p.43). Adicionalmente, preconizando os ideais eugenistas/higienistas, cita o personagem Jeca-Tatu como exemplo do que deve ser combatido por intermédio da educação, e traz a afirmação de que “O Brasil, notadamente o Estado do Espírito Santo, se tornou o pioneiro ardoroso da grandiosa campanha de regeneração da raça principiada pelo Exército Nacional” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1936, p. 43).

Jeca-Tatu, personagem criado pelo escritor Monteiro Lobato (1882-1948), representa um trabalhador do campo que era avesso ao trabalho devido à infecção causada por verminoses. Ele é citado por Patto (2015) como um poderoso mito que foi criado no imaginário do povo brasileiro de que a verminose seria a principal causa do insucesso escolar das crianças de classes populares. Na mesma edição, encontramos um informativo sobre a criação de colônias de férias que visavam “oferecer aos colonos-escolares, durante certo tempo, completa educação sanitária” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1936, p. 13). Nessas colônias a criança estaria livre de todos os males, que, segundo essa concepção, seriam responsáveis pelo fracasso escolar, como a anemia, por falta de uma alimentação adequada, e as verminoses. Ainda na edição nº 25,



há uma matéria intitulada *A orientação profissional dos retardados* que fala sobre a noção de educação destinada às pessoas com deficiência:

E questão relativamente recente, na França, a orientação profissional dos anormaes, tendo despertado a máxima atenção dos biólogos, médicos, educadores, técnicos da indústria e do comércio e também especialistas do mercado do trabalho, que há uns vinte anos vem estudando o assunto, afim de que a educação do debil tenda ao ensino profissional. Por essa forma, elle podera tornar-se um indivíduo util, classificado na sociedade e susceptível de ganhar a sua própria vida e talvez de uma família (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1936, p. 124).

O que há de mais relevante a ser notado nesse trecho é que, apesar de já existirem esforços para a construção de uma educação voltada para as pessoas com deficiência, ela não visava proporcionar o bem-estar dos sujeitos, mas sim pensar formas para que eles não representassem um fardo para a sociedade. A ideia é que pudessem contribuir mesmo minimamente por meio de empregos braçais como construtores, trabalhadores rurais e domésticos. Porém, outro fator relevante é a problematização sobre a concepção de anormalidade presente na época, uma vez que os considerados anormais eram crianças que não se enquadravam em testes pré-estabelecidos e descontextualizados.

Na educação dos retardados é, pois, indispensável, desde cedo, antes mesmo da orientação, já integrada no ensino profissional, a aplicação dos meios que permitam estudar com precisão: A intelligencia com o auxilio dos testes psicologicos habituaes; o tempo de reacção mental e a chronaxia muscular, a resistencia physica, com dynamometro, tanto na sua potencia instantânea como no seu prolongamento de esforço e na potencia do seu renovamento; as enfermidades e o estado que dani resulta no ponto de vista das reacções electricas musculares e habilidade com todos os testes motores e principalmente os tão simples [...]. (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1936, p. 125).

A edição nº 14 de 1935, em uma matéria sobre a luta pela criação de “granjas-escolares”, que seriam um tipo de escola do campo com o objetivo de ofertar

mais um trabalho braçal do que educacional propriamente dito, encontramos o resumo perfeito do pensamento sobre a relação saúde e educação.

Alphabetizaré, apenas uma mulêta, ou melhor, a quinta rôda de um carro. O que precisamos é de dar saude a nossa gente que morre de fome, de impaludismo e de quanta verminose lhes entra pela boca faminta, pelos pés nús; educar no trabalho productivo; dar-lhes noções práticas de economia, despertando-lhe o interesse immediato; seleccionando-a para as profissões que não se impõem, discricionariamente mas se revelam um meio capaz. Esse meio é que precisamos preparar (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1935, p.46).

A visão de um sujeito a-histórico, reduzido a seus aspectos biológicos, e da escola como mantenedora desses ideais está clara em todas as publicações da revista. É importante a problematização sobre como essas concepções vieram produzindo e ampliando ao longo do tempo o número de diagnósticos, utilizando como base classificações e medicalização de comportamentos considerados fora da norma, segundo um saber médico hegemônico que desconsidera os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos.

Foucault (2014) adverte que os discursos estão longe de serem transparentes ou neutros e, a partir do lugar de onde são pronunciados, podem exercer de modo privilegiado temíveis poderes. Veyne (1998), discorrendo sobre a concepção de discurso para Foucault, explica que, mais do que é dito, o discurso designa o que é praticado, e a importância do método foucaultiano consiste na busca pelo falso natural presente em tais falas, historicizando-as.

Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo? (...) Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2014, p.8-9).

## Conclusão

As tramas discursivas sobre a educação, ao longo da história, sempre abrigaram relações de saber e poder que constituíram um dos pontos responsáveis pela criação de subjetividades de inúmeras crianças que frequentaram os espaços escolares. Por subjetividade, Revel (2011) resume o conceito de Foucault como o produto de determinações históricas e o trabalho com o *si*, como uma dupla ligação. Inúmeros sujeitos foram subjetivados por meio dos discursos sobre a educação que, ao longo do tempo, esteve permeada por preconceitos. Esta arqueogenealogia dos discursos nos conduz a uma análise para além do conhecimento sobre a educação na década de 1930, para a problematização de uma questão do presente, que se faz urgente nos cotidianos escolares, uma vez que a escola permanece capturada por discursos e práticas disseminadoras de preconceitos, mesmo que esses, na contemporaneidade, se apresentem com uma nova roupagem.

A problematização a partir das matérias divulgadas na “Revista de Educação”, publicada no Espírito Santo entre 1934 e 1937, demonstra como em determinados momentos da história a educação foi construída por meio de uma subordinação aos saberes médicos/clínicos positivistas, desconsiderando a prática pedagógica como ponto essencial nos espaços escolares, uma vez que, para essas concepções, fornecer saúde era o aspecto mais relevante, assim como é demonstrado na quase totalidade das matérias publicadas no periódico. Desse modo, também não podemos deixar de citar que o conceito de saúde ofertado estava centrado em práticas excludentes, que valorizavam sujeitos considerados sãos, aptos e adequados.

Inúmeras vezes nos perguntamos: qual a importância dessas informações? Então respondemos que sua relevância é o fato de tais conhecimentos representarem um disparador que nos move para a criação de possibilidades de existência. O novo incomoda as forças que desejam manter a naturalização da vida, desconsiderando seu movimento e complexidade. Por isso, continuamos nossa busca constante por conhecimento e não por uma verdade pré-estabelecida. Como as práticas discursivas e não discursivas criam uma medicalização nos cotidianos escolares contemporaneamente? Como indagam Barros e Kastrup (2010, p.60): “O que a pesquisa pode dizer? Isso só podemos indicar após caminhar a partir do presente. Mas vamos contar o passado? Também. Um passado em movimento, que nos atravessa e transforma o futuro a cada instante”.

## Referências

- BARROS, L.P.; KASTRUP, V. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 52-75.
- BERTOLLI FILHO, C. **História da saúde pública no Brasil**. Coleção História em Movimento. São Paulo: Ática, 2003.
- CABRAL, S. **Saúde pública no Espírito Santo: Da colônia aos dias atuais**. Vitória: Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo, 1992.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução: I. M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal; 1988.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 2014.
- FREITAS, F.; AMARANTE, P. **Medicalização em psiquiatria**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015.
- FREITAS, M.C.D. **O aluno Problema: forma social, ética e inclusão**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GALTON, F. **Hereditary genius**. Nova York: Legare Street Press, 2021.
- ILLICH, I. **A expropriação da saúde: nêmesis da medicina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- LOBO, L.F. **Os infames da história: Pobres, Escravos e Deficientes no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- MENDONÇA, C. V. C. Segurança nacional e intervenção no Espírito Santo na Era Vargas/Bley (1930-1940). **Dimensões– Revistade História da Ufes**, n. 25, p. 182-195, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2550>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. *In*: VIÉGAS, L.S.; RIBEIRO, M.I.; OLIVEIRA, E.C.; TELES, L.A. (Org.). **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 21-46.

- MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C. A. L. Patologização da vida de crianças e adolescentes em tempos sombrios. *In*: AMARANTE, P.; PITTA, A.M.F.; OLIVEIRA, W.F. (Org.). **Patologização e medicalização da vida**: epistemologia e política. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 151- 161.
- NASCIMENTO, G.S. **A educação em cena**: a Revista de Educação como circulação de representações sobre saberes educacionais no Espírito Santo (1934-1937). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.
- RAGO, M. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social**, São Paulo, v.7, n.1/2, p. 67-82, out. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/Bn67fyfwtQfrMvhqN8VnXXQ/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Fundamentalmente%2C%20Foucault%20projetou%20luz%20sobre,capazes%20de%20traduz%C3%AD%2Dlos%20e>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- RAMOS, I.G. Será Foucault um historiador? Reflexões sobre alguns momentos de controvérsia. *In*: 6º Seminário Brasileiro de História da Historiografia, 2012, Mariana (MG). O giro-linguístico e a historiografia: balanço e perspectivas. **Anais [...]**, Ouro Preto: EdUFOP, 2012.p. 1-9.
- REVEL, J. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- REVISTA DE EDUCAÇÃO**, ES. Vitória, n.14, abr. 1934.
- REVISTA DE EDUCAÇÃO**, ES. Vitória, n. 22, mar. 1935.
- REVISTA DE EDUCAÇÃO**, ES. Vitória, n. 25, mar. 1936.
- SZASZ, T. S. **O mito da doença mental**. São Paulo: Círculo do Livro S. A., 1974.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Coleção Pensadores e Educação, v. 4. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VEYNE, P. **Como se Escreve a História e Foucault Revolucionou a História**. 4. ed. rev. Brasília: UnB, 1998.
- ZORZANELLI, R.T.; CRUZ, M.G.A. O conceito de medicalização em Michel Foucault na década de 1970. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.22, n.66, p.721-731, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ics/a/nmQnN5Q5RpqPWtDj5vHjwCf/abstract/?lang=pt#:~:text=Partimos%20da%20hip%C3%B3tese%20de%20que,fora%20do%20alcance%20da%20medicina>. Acesso em: 11 jul. 2022.

ZUCOLOTO, P.C.S.V. O médico Higienista na escola: As origens históricas da medicalização escolar. **Journal of Human Growth and Development**, [s. l.], v. 17, n.1, p. 136-145, 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=s0104-12822007000100014&script=sci\\_abstract#~:text=Trata%2Dse%20da%20constitui%C3%A7%C3%A3o%20de,Fracasso%20escolar%3B%20Medicaliza%C3%A7%C3%A3o%3B%20Patologiza%C3%A7%C3%A3o](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=s0104-12822007000100014&script=sci_abstract#~:text=Trata%2Dse%20da%20constitui%C3%A7%C3%A3o%20de,Fracasso%20escolar%3B%20Medicaliza%C3%A7%C3%A3o%3B%20Patologiza%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 20 mai. 2022.

# 7. Análise dos desafios encontrados no processo de inclusão de alunos autistas no ensino superior

Izabela Magri Souza Nunes<sup>1</sup>

Angela Regina Binda da Silva de Jesus<sup>2</sup>

Mery Helen Buzatto Nogueira<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-92-7.7

## Introdução

Explicar sobre o processo prático da inclusão educacional exige que se compreenda previamente o conceito de universalização que esse implica. Assim, tendo em vista que os princípios do movimento inclusivo se baseiam na valorização das diferenças, a educação inclusiva deve também abranger em suas práticas estratégias que permitam a manifestação das mesmas no desenvolvimento da aprendizagem. Desse modo, sendo reconhecida a diversidade dos alunos que frequentam os espaços acadêmicos, sobretudo aqueles diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista, é fundamental que ocorram dentro das instituições de ensino adaptações estruturais, bem como reformulações dos métodos pedagógicos aplicados. Por conseguinte, o psicólogo possui papel fundamental

---

1 Acadêmica do Curso de Psicologia do Centro Universitario do Espírito Santo – UNESC.

2 Doutora em Letras pela UFES, professora do Centro Universitario do Espírito Santo – UNESC.

3 Mestre em Políticas Públicas (EMESCAM), psicóloga e professora do Centro Universitario do Espírito Santo – UNESC.

dentro da equipe multidisciplinar necessária para o acolhimento individualizado. Torna-se então, importante destacar que a psicologia como disciplina voltada à análise especializada dos indivíduos pode apresentar meios satisfatórios para compreender os alunos autistas e, em seqüência, ajudar as demais equipes nos ajustes e adaptações necessárias para promover a inclusão.

Com base nas informações publicadas nos últimos anos, é possível afirmar que, apesar de ser crescente o número de jovens e adultos autistas ingressantes no ensino superior, o processo de inclusão destes indivíduos ainda ocorre de maneira deficitária. Os desafios mencionados estão relacionados a diversos fatores, dentre eles a falta de profissionais especializados capazes de lidar com esse público. A pesquisa também evidencia que a falta de informações quanto às características do transtorno ocasiona a incompreensão dos demais indivíduos diante do aluno autista, sendo comum que o mesmo sofra por ser estigmatizado dentro do ambiente acadêmico. Outro problema recorrente diz respeito ao modo padronizado como o autista é geralmente visto pela comunidade acadêmica, o que inviabiliza o acolhimento individualizado, tão necessário para o processo de inclusão destes alunos.

Observadas as barreiras que impossibilitam a inclusão dos alunos autistas no ensino superior, este artigo pretende, com base nos dados produzidos nos últimos anos, analisar as estratégias estruturais e pedagógicas utilizadas para o acolhimento voltado à esse público. Para isso, foram utilizados como referência uma variedade de produções que abordam o assunto. Entre as produções mencionadas, estão artigos científicos já publicados, livros que versam sobre a inclusão educacional e psicopatologia, bem como manuais utilizados nos processos de diagnósticos. Foram também realizadas consultas em sites oficiais com o intuito de garantir a veracidade das informações aqui citadas. Por esse motivo, a presente pesquisa possui caráter bibliográfico, tendo como objetivo abordar as questões que dificultam o acesso de autistas à formação acadêmica, pretendendo-se com isso, apontar as possíveis soluções para estas questões.

Expor os desafios encontrados por estudantes autistas nas instituições de ensino superior tem se mostrado importante para a formulação de novas estratégias que promovam oportunidades equitativas para essa população. Deve-se também considerar que, apesar de possuírem grande valor, os avanços conquistados por meio da legislação ainda se mostram insuficientes para promover a inclusão de fato. Sendo assim, é necessário que a partir da análise dos problemas relatados neste capítulo, sejam também avaliadas



as características únicas de cada autista presente nos ambientes acadêmicos. Com isso, torna-se possível a formulação de práticas inclusivas mais eficientes, pois essas considerariam, além das dificuldades recorrentes, as demandas individuais dos alunos autistas.

## **Desafios no processo de inclusão de autistas no ensino superior**

De acordo com Mendes (2017), o termo “inclusão” apresenta um significado muito genérico, podendo ser aplicado em diversas áreas do conhecimento científico, apresentando, em cada uma delas, um conceito distinto. Ainda segundo a autora, no que diz respeito a ciências sociais, a palavra “inclusão” designa oportunidades equitativas para as pessoas dentro da sociedade.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em seu manual *Orientações para a Inclusão*,<sup>4</sup> conceitua inclusão como “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (UNESCO, 2005, p. 9). Partindo dessa compreensão, a agência vem tomando esforços para promover políticas e programas de educação inclusiva, garantindo oportunidades iguais para pessoas com deficiência (2022).

Neste sentido, a Organização das Nações Unidas (ONU), adotou em 2007 a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro em 2009 por meio do Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009). O acordo assegura o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida como um direito das pessoas com deficiência.

A Declaração Salamanca também está entre os documentos que promovem o processo de inclusão dentro da área educacional. Ela foi elaborada em 1994 com o objetivo de “apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas de modo

---

4 Editado e publicado em 2005, as *Orientações para a Inclusão* tem o objetivo de ajudar os países a fazer Planos Nacionais de Educação mais inclusivos. Trata-se de um relatório desenvolvido “através de um processo de colaboração de elementos internos e externos, que incluiu um grande número de especialistas tanto do Sector de Educação da sede da UNESCO como do terreno, do Serviço de Supervisão Interna e do Gabinete de Planeamento Externo” (UNESCO, 2005, p.03).

igualitário independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais” (SANTOS, A.; TELES, 2012, p. 81).

Além de aderir a outros tratados internacionais que garantam igualdade às pessoas com deficiência, o Brasil vem implementando medidas no âmbito nacional com os mesmos objetivos, como é o caso da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, regulamentada em 2014 pelo Decreto nº 8.368 (BRASIL, 2014). Ela reconhece pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, inclusive no que diz respeito à segurança do direito à educação em todos os níveis. Sob a mesma perspectiva, foi aprovada também, em 2018, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, regulamentada pelo Decreto nº 9.451 (BRASIL, 2018b), que garante o sistema educacional inclusivo desde a educação básica, até o ensino superior.

Como resultado das muitas leis criadas com o intuito de promover garantias igualitárias, o número de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior tem crescido consideravelmente, e esse aumento se evidencia quando comparados os dados do Censo da Educação Superior de 2011 (ano em que se inseriu as categorias de necessidades especiais) e 2019 (CARVALHO; SOARES; DINIZ, 2020). Em relação ao número que corresponde ao ingresso de autistas na universidade, o censo de 2019 indica que cerca de 1.823 pessoas com TEA tenham se matriculado em alguma modalidade de ensino superior<sup>5</sup> (BRASIL, 2020).

Os dados fornecidos pelo Censo da Educação Superior possuem papel fundamental de subsidiar o Ministério da Educação com informações estatísticas seguras. Isso permite acompanhar, avaliar e melhorar os programas de expansão nesse nível de ensino (BRASIL, 2020b). Entre os programas mencionados está o Programa Incluir, que tem como objetivo promover ações que garantam o acesso e permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior — Ministério da Educação (BRASIL, 2018a).

---

5 O dado referente ao número de autistas no ensino superior no ano de 2019 corresponde a soma das marcações de Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Síndrome de Rett, que foram unificados pela nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, o DSM-5, em 2016. A informação foi retirada da divulgação dos resultados do Censo Educação Superior realizada no ano de 2019 (BRASIL, 2020).

Contudo, mesmo diante dos muitos esforços para diminuir a exclusão social das pessoas com deficiência, na prática as políticas implantadas com esse objetivo têm se mostrado insatisfatórias (TEIXEIRA, 2010). Para Mantoan (2003, p. 26), “uma coisa é o que está escrito e outra é o que acontece, verdadeiramente, nas salas de aula, no dia-a-dia, nas nossas rotinas de trabalho”.

Uma das dificuldades encontradas está relacionada ao modo categórico que os manuais legais classificaram os transtornos mentais (GAEBEL; STRICKER; KERST, 2022). O manual utilizado pelo Brasil para descrever o autismo é a *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde* (CID) (AGUILAR; RAULI, 2020). A CID-11 corresponde à 11ª edição deste manual, sendo adotada pela 72ª Assembleia Mundial de Saúde em 2019, vigente a partir de 1º de janeiro de 2022 (OMS, 2022). Contudo, existem muitas críticas em relação à versão anterior da CID utilizada até então. Pode-se dizer que se trata de uma classificação imperfeita, já que não possui um eixo classificatório definido (LAURENTI, 1995).

Ainda no que diz respeito à imprecisão da décima versão da CID, são apresentados por ela, como parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), o Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, outro transtorno Desintegrativo da infância, transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e movimentos estereotipados, Síndrome de Asperger, outros transtornos globais do desenvolvimento e transtornos globais não especificados do desenvolvimento (POSSAMAI, 2021). Estes termos, porém, já unificados pela DSM-5 em 2013 (BORGES; MOREIRA, 2018), foram agora incorporados à última versão da classificação, a CID-11, correspondendo hoje a um único diagnóstico, o TEA (STEIN *et al.*, 2020). Essa versão, no entanto, só entrou em vigor em 2022 (OMS, 2022) reconhecendo a heterogeneidade relativa à manifestação do TEA e trazendo também outras alterações importantes acerca do seu diagnóstico, como a possibilidade de coexistência com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), já que há evidências crescentes de que ambos os transtornos compartilham variantes genéticas comuns (STEIN *et al.*, 2020). Sendo assim, é de extrema importância que a legislação passe a se basear no modelo mais recente da classificação para a formulação de leis que versem sobre a inclusão de pessoas autistas.

Além das questões já mencionadas, o modo como geralmente se compreende acessibilidade é outro desafio quando o objetivo é a inclusão de autistas no ensino superior. De acordo com a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

acessibilidade é a viabilidade autônoma e segura a todos os ambientes e serviços, tanto públicos como privados, por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000). No entanto, o termo ainda é genericamente associado apenas a uma barreira física, quando na verdade, possui uma acepção ainda mais ampla (CIANTELLI; LEITE, 2016). Para Wellichan e Souza (2017), a inclusão e a acessibilidade não devem ser vistas apenas pela necessidade de estrutura e acesso físico. Desse modo, elas ainda ressaltam que há muito o que ser feito para que ocorra, de fato, uma reestruturação mais totalitária do ensino superior, principalmente em relação às ações pedagógicas, já que essas são as mais responsáveis pela inclusão desse público.

Considerando que o TEA se caracteriza pela forma diversa que se manifesta, podendo a pessoa diagnosticada apresentar ou não comprometimento na comunicação funcional e/ou distúrbio do desenvolvimento intelectual (OMS, 2018), é fundamental a compreensão de que cada aluno com o transtorno possui especificidades relativas à sua condição (SILVA, C.; SILVA, R.; ASFORA, 2015). Sendo assim, será necessário que se formulem estratégias para cumprir o que a legislação exige, mantendo também, o olhar individualizado para as particularidades de cada estudante (DONATI; CAPELLINI, 2018). “Neste sentido, os novos paradigmas indicam que as instituições educacionais devem adequar-se às necessidades específicas de seus alunos para garantir o princípio de igualdade, equidade e justiça social” (VELLOSA; MANZOLI, 2009, p.9).

Quanto a isso, os núcleos de acessibilidade devem ter uma ação fundamental no acolhimento e inclusão de alunos autistas, pois são esses os espaços responsáveis pela acessibilidade dentro das universidades (SILVA, S., 2020). De acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, os núcleos de acessibilidade “visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, p.1).

Compreende-se por Núcleos de Acessibilidade, a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos

os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão e ensino para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2007a, p.4).

É importante que os profissionais que atuem nesses ambientes sejam capacitados para perceber a condição dos alunos autistas além da perspectiva estereotipada, comumente atribuída a estes indivíduos, pois esse olhar padronizado não considera a identidade própria de cada um deles, fazendo com que as diferenças apresentadas sejam vistas de maneira categórica (OLIVEIRA; ABREU, 2019).

Nesse contexto, diversos profissionais, sobretudo psicólogos, devem ser formados com o intuito de garantir os direitos desse público nesses ambientes (CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017). A psicologia, portanto, assume papel fundamental para o desenvolvimento acadêmico de pessoas com deficiência, tendo o dever de se comprometer com a humanização destes indivíduos, promovendo ações educacionais inclusivas em todos os níveis de ensino (CIANTELLI, 2015).

Tratando-se do atendimento ao aluno com TEA, é importante destacar que o autismo é definido de acordo com observações comportamentais, e mesmo que seu grau de severidade e intensidade possa variar, ele é caracterizado por déficits na comunicação social, na sensibilidade sensorial, na interação, na coordenação motora e níveis de atenção, podendo apresentar complicações no que diz respeito ao empenho e a realização de atividades (SILVA, H., *et al.*, 2016).

Desse modo, as iniciativas voltadas à inclusão de pessoas autistas devem considerar, além daquilo que é relatado individualmente pelo aluno, as características do transtorno comumente manifestadas. Estas características incluem, como já mencionado, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, comunicação literal com dificuldade em compreender as diversas formas de uso da linguagem (como ironias e piadas de duplo sentido), inflexibilidade e resistência à mudanças na rotina, entre outros comprometimentos descritos no DSM-V (APA, 2014). De acordo com Oliveira e Abreu (2019), um dos traços mais observados em alunos autistas é justamente a hipossensibilidade

ou hiporreatividade a experiências sensoriais específicas, além de ser comum a ocorrência de uma sensibilidade a níveis especiais de iluminação ou cor, podendo a exposição a esses fatores, ocasionar um quadro de ansiedade e confusão quanto ao conteúdo didático.

Diante das informações apresentadas, torna-se indispensável que após a identificação de alunos autistas na instituição, sejam realizadas alterações estruturais dos ambientes frequentados por eles, bem como a reformulação e flexibilização do modo de ensino aplicado (OLIVEIRA; ABREU, 2019). Para isso, os educadores universitários precisam estar capacitados para uma prática docente mais especializada, tendo a consciência de que “não podem limitar-se ao bom senso e experiência pessoal. O profissional precisa de saberes que não pode reinventar sozinho, e a reflexão deverá estar assentada de forma em que haja uma cultura no âmbito das ciências humanas” (CASTANHO; FREITAS, 2006, p.98).

É recorrente a especialização de docentes de maneira informal, advinda da troca de experiência com outros educadores cuja prática inclui o convívio com alunos autistas. As angústias desses profissionais ressaltam a necessidade de se pensar em uma formação continuada (SANTOS, A. P., 2019). De modo geral, pesquisas evidenciam que é fundamental que as instituições de ensino superior invistam na capacitação de docentes para tornar o ambiente acadêmico acolhedor e inclusivo no atendimento à população autista (AGUILAR; RAULI, 2020).

Além das constatações quanto à relativa incapacidade de profissionais designados a lidar com alunos autistas, observa-se também que os métodos convencionais de avaliação podem apresentar certas ineficiências. A inexistência de um método de avaliação adequado pode reforçar preconceitos em relação a essa população. Sendo assim, os professores precisam encontrar práticas avaliativas que considerem a diversidade e as características individuais de cada aluno, renunciando o modelo avaliativo classificatório que enfatiza as incapacidades desses alunos (FERNANDES, 2010). Em relação a essas incapacidades, há um consenso entre autores quando descrevem as dificuldades desses alunos quanto ao desenvolvimento da linguagem, porém são também ressaltadas grandes potencialidades, o que torna possível um trabalho de compensação e valorização desses indivíduos por parte dos educadores (SANTOS, A. P., 2019). Além disso, alguns indivíduos apresentam ainda “ilhas de genialidade”, isto é, habilidades cognitivas extremamente

desenvolvidas, relacionadas a música, arte, cálculos matemáticos, orientação visuoespacial e memória (CHENIAUX, 2015).

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), interesse restrito e seccionado é outro traço comum observado em pessoas com TEA. Oliveira e Abreu (2019) destacam a importância dos professores considerarem o interesse específico desses alunos como vantagem no desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas, principalmente na área da pesquisa científica, onde o hiperfoco pode produzir bons resultados. Para eles, pensar em inclusão pressupõe acreditar na capacidade dessas pessoas, o que engloba perceber essas características não como anomalias, mas sim como potencialidades a serem trabalhadas. É importante também destacar que esses interesses especiais podem constituir fonte de prazer e motivação, propiciando vias de educação e emprego mais tarde na vida (APA, 2014).

Wellichan e Souza (2017) recomendam, como parte das práticas inclusivas nas Instituições de Ensino Superior, a implementação de sinalizações claras e objetivas (contendo figuras de apoio que facilitem a associação e compreensão), bem como o uso da linguagem precisa, livre de metáforas. As autoras ainda ressaltam a importância da previsibilidade para alunos autistas. De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), a adesão excessiva a rotinas e padrões restritos de comportamento podem ser manifestados por resistência a mudanças ou por padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (por exemplo, perguntas repetitivas). Nesse sentido, recomenda-se que situações como mudanças bruscas nos ambientes sejam previamente avisadas. Esses cuidados contribuem para o desenvolvimento dos alunos autistas e faz com que eles se sintam parte integrante do ambiente (WELLICHAN; SOUZA, 2017).

Dentro da perspectiva inclusiva, não se deve também esquecer que, além das especializações voltadas à capacitação de educadores, os demais alunos devem ser orientados no sentido de viabilizarem aos colegas autistas um relacionamento sadio, livre de preconceitos. Para isso, Santos, A. R. *et al.*, (2016) defendem a existência de um aluno monitor, que além de participar das atividades realizadas no Núcleo de Acessibilidade, possa dar suporte ao aluno com deficiência quanto ao acompanhamento das aulas, interpretação do material didático (como gráficos, esquemas, figuras, filmes não dublados, recursos audiovisuais, etc.) e orientação e sensibilização dos demais estudantes para o convívio com o diferente. Nesse contexto, os educadores também possuem papel fundamental, pois a eles são incumbidos a responsabilidade

de integrar a teoria e a prática, de modo que desenvolvam alunos capazes de respeitar as diferenças entre si (NEVES, 2018).

Em relação às diferenças apresentadas pelo aluno autista, O DSM-5 (APA, 2014) descreve como um dos aspectos do TEA a dificuldade em estabelecer, manter e entender relacionamentos, sendo um traço comum do transtorno o déficit na reciprocidade socioemocional. O manual indica que esse fator torna limitada a capacidade do autista quanto ao ato de iniciar interações ou trocar emoções, sendo também recorrente a dificuldade em se ajustar e adequar o comportamento de acordo com os diversos contextos de socialização.

Por consequência, o aluno autista pode apresentar um comportamento atípico, fora dos padrões, o que pode ocasionar que o mesmo seja visto por seus colegas como inconveniente ou irritante (OLIVEIRA; ABREU, 2019). Neste sentido, é fundamental que toda a comunidade acadêmica seja informada quanto às características do aluno com TEA para que o mesmo tenha seus limites respeitados (CARVALHO; SOARES; DINIZ, 2020). Para Castanho e Freitas (2006), o movimento de incluir é função de todos enquanto cidadãos, e somente por meio da conscientização é que encontraremos possíveis soluções para o processo de inclusão.

Mediante aos fatos mencionados, torna-se claro que apesar das profundas mudanças realizadas no sentido de tornar a educação acessível a todos, a qualificação do ensino ainda tem sido colocada em risco pela massificação e homogeneização nos contextos educativos (SANTOS, E. *et al.*, 2015). Oliveira *et al.*, (2016) descrevem como lento o avanço das universidades no caminho rumo ao conhecimento das necessidades específicas de seus alunos, sendo esse o motivo de persistirem as carências relacionadas à inclusão educacional.

Assim, perdura-se o desconhecimento colocando as universidades numa falsa posição de conforto quanto aos seus deveres legais, já que a reserva de vagas para alunos com necessidades especiais lhes parecem ser em si, a referida inclusão social e educativa desses indivíduos. Infelizmente, os prejuízos do desconhecimento se refletem dentro das unidades universitárias ao longo do país e do mundo, perpetuando o preconceito e leituras estereotipadas das necessidades especiais, o que culmina na violação do direito de ser diferente e ao mesmo tempo, de se ter direito



igualitário de acesso a inúmeras experiências dentro do universo que se reproduz nas universidades (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p.312).

Nesse sentido, é evidente que refletir sobre a educação da pessoa autista é também estar atento a sua subjetividade, o que implica viabilizar o posicionamento que estes indivíduos têm a respeito dos métodos educativos a que são submetidos (OLIVEIRA; ABREU, 2019). Dessa forma, deve-se entender que desenvolver uma ação inclusiva está para além de uma simples inserção do aluno autista no território acadêmico. É preciso refletir em como estamos ensinando sob a perspectiva desse aprendente, considerando-o verdadeiramente sujeito da inclusão (SALES; VIANA, 2020).

Quanto ao objetivo de acolher e orientar os estudantes autistas a respeito dos serviços oferecidos pela instituição de ensino, a criação e divulgação de um núcleo de apoio é prioritária. Esses núcleos devem contar com o suporte de profissionais mais especializados no TEA, como psicólogos e fonoaudiólogos, sendo necessário também que esse ambiente seja capaz de assumir o papel de orientar professores quanto à forma de lidar com alunos autistas (OLIVATI, 2017).

Desse modo, é fundamental que, reconhecida a presença do aluno com Transtorno do Espectro Autista no ambiente acadêmico, toda sociedade e profissionais estejam fisicamente e emocionalmente aptos para recebê-los, a fim de proporcionar aos mesmos o conhecimento e a aprendizagem sem discriminação (SOUZA; BARBOZA, 2016). Para que ocorra, portanto, uma inserção social do autista e demais pessoas com deficiência, é imprescindível que se aceite o direito das pessoas serem quem são (FARAH; CUNHA, 2021). Nesse sentido, a universidade não poderá ser indiferente perante as diferenças, sendo necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático por elas e pelo Estado, que deve investir na qualificação de profissionais, prover recursos tecnológicos e apoio para garantir a permanência desses estudantes (ROCHA; MIRANDA, 2009).

## **Materiais e métodos**

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa, não pretendendo, em um primeiro momento, quantificar ou medir os eventos aqui mencionados. Dessa forma, os resultados apresentados não foram obtidos através de dados numéricos. Esse capítulo, portanto, teve por base a revisão sistemática

de materiais publicados entre os anos de 1995 e 2022. Sendo assim, os materiais mencionados são, especificamente, 26 artigos científicos, 4 dissertações de mestrado, 1 tese de doutorado, 4 livros e 1 monografia. Foram também utilizados dados fornecidos por sites oficiais, bem como documentos e manuais encontrados nos respectivos sites.

Considerando que as informações dispostas ao longo deste capítulo são recortes e interpretações das publicações já descritas, podemos assim considerar que a metodologia utilizada para construí-lo foi a pesquisa bibliográfica de natureza aplicada, tendo o objetivo de fazer uma análise dos conhecimentos já obtidos, não utilizando para isso a pesquisa de campo.

Desse modo, os descritores utilizados para encontrar o material reunido neste capítulo foram: Inclusão no ensino superior; Inclusão de autistas no ensino superior; Educação inclusiva; Educação inclusiva no Brasil; Educação especial no ensino superior; Psicologia nos núcleos de acessibilidade; Definições da CID-10; CID-11; DSM-V; Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Proteção dos direitos do autista; Declaração Salamanca e Censo da educação superior. Do mesmo modo, as bases de dados usadas foram: Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

## **Conclusão**

O presente capítulo nos proporcionou a oportunidade de desvelar um pouco acerca da discussão sobre o Transtorno do Espectro Autista nos ambientes acadêmicos. Entretanto, dúvidas se fazem presentes e este trabalho não tem a pretensão de produzir respostas prontas e acabadas, mas, sobretudo, busca provocar reflexão e despertar um novo olhar para o tema.

O espaço acadêmico, que deveria oferecer aos discentes um ambiente acolhedor, por certas vezes repressende ou ignora as diferenças, por resistências conservadoras da própria equipe escolar, refletindo um ambiente discriminatório, como mencionado por Vidal, Ucelli e Simões (2018). Nesse contexto, a formação de professores é fundamental na orientação docente para o exercício consciente.

Considerando os fatos expostos ao longo desta composição bibliográfica, fica evidente a necessidade de se criarem estratégias mais eficientes de inclusão. Apesar de serem muitas as iniciativas legais que expressam o propósito

de tornar a educação superior acessível a todos, deve-se considerar que elas são parte da primeira etapa necessária para o processo inclusivo, mas não são suficientes para que o referido processo ocorra de fato. Quanto a isso, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020a) afirma que o processo de inclusão é uma condição para a garantia efetiva do direito à educação e ao exercício pleno da cidadania, não podendo mais ficar restrito às discursões teóricas.

Sendo assim, é importante que o Estado, em conjunto com as instituições de ensino, forneçam subsídios para a implementação de programas de acessibilidade que contemplem os autistas de acordo com suas especificidades. Do mesmo modo, é fundamental que como parte das estratégias inclusivas sejam realizadas campanhas que informem toda a comunidade acadêmica quanto às características do autismo, objetivando, com isso, eliminar qualquer prática excludente e discriminatória dentro dos ambientes universitários.

Destarte, as ideias aqui arroladas têm a intenção apenas de se constituir em um instrumento de reflexão para prováveis leitores pesquisadores. Espera-se, portanto, despertar novos conhecimentos que aprofundem aspectos não esclarecidos nesta leitura. À vista disto, tem-se como sugestão para novos trabalhos a continuidade de estudos acerca dessa temática, a fim de gerar uma prática profissional voltada para o respeito às diferenças.

## Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patricia Forte. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 33, n. 43, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/44082>. Acesso em: 03 mai. 2022.
- BORGES, Vinicius Magalhães; MOREIRA, Lília Maria Azevedo. Transtorno do espectro autista: descobertas, perspectivas e Autism Plus. **Revista de Ciências Médicas e Biológicas**, Salvador, v. 17, n. 2, p. 230-235, mai./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cmbio/article/view/21828#:~:text=Conclus%C3%A3o%3A%20o%20TEA%20%C3%A9%20uma,compartilhar%20etiologia%20comum%2C%20por%20pleiotropia>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm). Acesso em: 08 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 3, de 26 de abril de 2007.** Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. SESu-SEESP/MEC, Incluir, 2007a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=813-editalincluir-integra-2007-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=813-editalincluir-integra-2007-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 mai. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tradução Oficial: Brasil. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 05 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir:** Programa de Acessibilidade na Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 08 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.451, de 26 de julho de 2018.** Regulamenta o art. 58 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Diário Oficial da União, 2018b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/D9451.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9451.htm). Acesso em: 05 mai. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC/SEMESP, 2020a. 124 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.
- BRASIL. Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da educação Superior 2019:** divulgação dos resultados. Brasília: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Apresentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 07 mai. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior.** [s. d.] *Online*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 07 mai. 2022.
- CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. *Inclusão e prática docente no ensino superior.* **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/4350>. Acesso em: 17 dez. 2021.
- CARVALHO, Alyne Lugon Borges; SOARES, Eliane Delfino da Cruz; DINIZ, Marcia Sumire Kurogi. *Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino superior: desafios encontrados nesse processo segundo a literatura.* In: *Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu UniEvangélica. Anais [...]*, v. 4, n. 2, p. 64-82, ago./dez. 2020. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/latosensu/article/view/6387>. Acesso em: 13 nov. 2021.
- CIANTELLI, Ana Paula Camilo. **Estudantes com deficiência na universidade:** contribuições da psicologia para ações do núcleo de acessibilidade. 186 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136012>. Acesso em: 03 mai. 2022.
- CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. *Ações Exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras.* **Rev. bras. educ. espec.**, [s. l.], v. 22, n. 3, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4Tvvt86tFY9cG66nN/?lang=pt#B28>. Acesso em: 16 dez. 2021.

- CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira; NUERNBERG. Atuação do psicólogo nos núcleos de acessibilidade das universidades federais brasileiras. **Psicol. Esc. Educ.**, [s. l.], v. 21, n. 2, ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VSKtKF6XZP4z96Fghb7RMGv/?lang=pt#>. Acesso em: 18 Dez. 2021.
- CHENIAUX, Junior Elie. **Manual de Psicopatologia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.
- DONATI, Grace Cristina Ferreira; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com transtorno do espectro autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 1459–1470, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11655>. Acesso em: 09 jan. 2022.
- FARAH, Fabiana Barrocas Alves; CUNHA, Danilo Fontenele Sampaio. Autismo: Aspectos jurídicos da acessibilidade e respeito. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, [s. l.], v. 11, n.1, p. 283-301, 2021. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/view/6497>. Acesso em: 03 mai. 2022.
- FERNANDES, Tereza Liduina Grigório. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo documental das diretrizes oficiais. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFC) – Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação. Fortaleza, 2010. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3297/1/2010\\_dis\\_TLGFernandes.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3297/1/2010_dis_TLGFernandes.pdf). Acesso em: 13 fev. 2022.
- GAEBEL, Wolfgang; STRICKER, Johannes; KERST, Ariane. Changes from ICD-10 to ICD-11 and future directions in psychiatric classification. **Dialogues in Clinical Neuroscience**, v. 22, Issue 1, p. 7-15, abr. 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.31887/DCNS.2020.22.1/wgaebel>. Acesso em: 01 mai. 2022.
- LAURENTI, Ruy. Décima Revisão da Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde (CID-10): A revisão do final do século. **Bol Oficina Sanit Panam**, São Paulo, v. 118, n. 3, p. 273-280. 1995. Disponível em: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/15603/v118n3p273.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <http://www.epsinfo.com.br/INCLUSAO-ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

- MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga. OLIVEIRA, Ivone Martins. (Org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-84. Disponível em: [https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/educacao\\_especial\\_inclusiva.pdf#page=58](https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/educacao_especial_inclusiva.pdf#page=58). Acesso em: 01 mai. 2022.
- NEVES, Allane Lucrécia Oliveira das. **Educação inclusiva: Análise das leis de inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro Autista e seus desafios à luz do ordenamento jurídico brasileiro**. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais – Direito). Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, Sousa – Paraíba, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/14657>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID)**. c2022. *Online*. Disponível em: <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>. Acesso: 15 fev. 2022.
- OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ABREU, Tiago Florêncio de. A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). **Revista diálogos e perspectivas em educação especial**, UNESP, Marília, v. 6, n. 2, p. 69-86, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8897>. Acesso em: 02 dez. 2021.
- OLIVEIRA, Ronaldo Queiroz de *et al.* A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 22, n. 2, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/p8wByDpCF-KDtSL3SQDMTQWn/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- OLIVATI, Ana Gabriela. **Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma universidade pública**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista (UNESP) – “Júlio Mesquita Filho” – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Bauru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152670>. Acesso: 20 mai. 2022.
- POSSAMAI, Verônica Ribeiro. Care for autistic people in Primary Health Care: systematic review. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 11391-11410, jan. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/23989/19686>. Acesso: 07 mai. 2022.

- ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.22, n.34, p. 197-212, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273/132>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- STEIN, Dan J. *et al.* Mental, behavioral and neurodevelopmental disorders in the ICD-11: an international perspective on key changes and controversies. **BCM Medicine**, [s. l.], v. 18, n. 21, jan. 2020. Disponível em: <https://bmcmmedicine.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12916-020-1495-2>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- SALES, Jeferson Falcão; VIANA, Tania Vicente. A inclusão de autistas no ensino superior: direito, acessibilidade e avaliação. **Revista Intersaberes**, [s. l.], v. 15, n. 35, p. 615-634, 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1868>. Acesso em: 05 mai. 2022.
- SANTOS, Adriana Prado Santana. Uma abordagem sobre a inclusão do autista no ensino superior. **Revista Gepesvida**, [s. l.], v. 5, n. 13, 2019. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/370>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- SANTOS, Andrey dos Reis *et al.* A importância do aluno apoiador no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. In: III Congresso Paraense de Educação Especial. **Anais [...]**, NAIA – UNIFESSPA, Marabá, 24 a 26 de novembro de 2016. Disponível em: [https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais\\_2016/Comunicacao\\_Oral/Andrey\\_dos\\_Reis\\_Santos.pdf](https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais_2016/Comunicacao_Oral/Andrey_dos_Reis_Santos.pdf). Acesso em: 13 mai. 2022.
- SANTOS, Evelyn *et al.* Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga – Portugal, v. 28, n. 2, p. 251-270, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37443385013.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.
- SANTOS, Alex Reis dos; TELES, Margarida Maria. Declaração de Salamanca e educação inclusiva. In: *3º Simpósio Educação e Comunicação*. Infoinclusão: possibilidades de ensinar e aprender. Edição Internacional. **Anais [...]**, 17 a 19 set. 2012. p. 77-87. Disponível em: <http://geces.com.br/simposio/anaais/anaais-2012/Anais-077-087.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2022.
- SILVA, Cleonice Aparecida da; SILVA, Rosimeri Arruda; ASFORA, Rafaella. **Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**. 24 f. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2015. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2405255/SILVA%3B+SILVA%3B+ASFORA+-+2015.2.pdf/491d6719-5141-442b-8856-59aaabda37c>. Acesso em: 20 mai. 2022.



- SILVA, Solange Cristina da. **Acessibilidade para estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226760>. Acesso em: 14 jan. 2021.
- SILVA, Hilma Mirella Costa *et al.* Transtorno do espectro do autismo: o cotidiano de cuidadores informais e pessoas cuidadas. **ReOnFacema – Revista Ciência e Saberes**, Caxias (MA), v. 2, n. 4, p. 310-315, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.facema.edu.br/ojs/index.php/ReOnFacema/article/view/126/69>. Acesso em: 13 mai. 2022.
- SOUZA, Julyana Christine Cunha; BARBOSA, Priscila de Sousa. Percepções sobre a inclusão do adulto com Transtorno do Espectro Autista na Universidade Estadual do Maranhão. *In: III CONEDU – Congresso Nacional de Educação*. 2016, Campina Grande. **Anais [...]**, Universidade Estadual do Maranhão. Campina Grande: Realize, 2016. Disponível em: <http://www.editora-realize.com.br/artigo/visualizar/21921>. Acesso em: 02 mai. 2022.
- TEIXEIRA, Marina Codo Andrade. **Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo – Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/4778>. Acesso em: 07 mai. 2022.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Orientações para a inclusão**: garantindo o acesso à educação para todos. Tradução de: Maria Adelaide Alves e Dinah Mendonça. Unesco: Paris, 2005. Disponível em: [https://apcrsi.pt/dossiers\\_old/inclusao/orientacoes\\_para\\_a\\_inclusao\\_unesco.pdf](https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf). Acesso em 28 abr. 2022.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Educação inclusiva no Brasil**: Não deixar ninguém para trás. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/inclusive-education>. Acesso em 04 mai. 2022.
- VELLOSA, Sandra C. L.; MANZOLI, Luci P. As tendências educacionais politizadoras do processo inclusivo: acertos e desacertos. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 62–75, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9250/6132>. Acesso em: 02 mai. 2022.
- VIDAL, H.; UCELLI, M.; SIMOES, L. Gênero, Sexualidade e diversidade no cotidiano escolar: uma luta de resistências. *In: VIDAL, H.; UCELLI, M. (Org.). Educação, Comunicação, cultura e diferença*. Vitória: Pedregulho, 2018, p. 15-23.

WELLICHAN, Danielle S. Pinheiro; SOUZA, Camila da Silva. A inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n.1, p. 146–166, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9786>. Acesso em: 19 mai. 2022.

WHO – World Health Organization. **ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics**, 2018. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: 20 Jul. 2022.

## 8. Passaporte vacinal nas escolas: uma questão de saúde coletiva

Raquel Fonseca de Oliveira<sup>1</sup>

Suelen Agum dos Reis<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-92-7.8

### Considerações iniciais

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que de 2 a 3 milhões de mortes a cada ano sejam evitadas pela vacinação e garante ser a imunização um dos investimentos em saúde que oferecem o melhor custo/efetividade para as nações. (SBIM, 2020).

A imunização coletiva é considerada uma estratégia de saúde pública; visa atingir o bem comum de toda a sociedade, quanto mais pessoas se vacinarem, menos hospedeiros a doença encontrará. Em razão disso, a supremacia do

---

1 Pós-Graduada em Gestão Estratégica em Recursos Humanos – FAESA – Faculdades Integradas Espírito-Santenses. Bacharel em Direito pelo Instituto de Ensino Superior e Formação Avançada de Vitória - IESFAVI. Graduada em Administração pela UNESC – Centro Universitário do Espírito Santo. Advogada. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5751896582422277>

2 Mestre em Direito Público pela UNIFLU. Professora de Direito Social da Faculdade Municipal de Linhares – FACELI. Professora Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos da FACELI. Professora de Direitos Humanos e Coordenadora do Curso de Direito do Instituto de Ensino Superior e Formação Avançada de Vitória – IESFAVI. Advogada. Currículo Lattes disponível em <http://lattes.cnpq.br/8600329364198087>

interesse estatal mitiga o princípio constitucional do direito à liberdade individual, impedindo o seu uso abusivo e/ou a práticas nocivas à coletividade.

Diante desse contexto, surge uma reflexão: a obrigatoriedade de passaporte vacinal nas escolas é uma questão de saúde pública? Para responder essa reflexão, o capítulo tem como objetivo geral identificar se o passaporte vacinal deve ser obrigatório nas escolas por uma questão de saúde coletiva. Apresenta-se como objetivos específicos: descrever o processo histórico e a importância da vacinação; verificar a prevalência da supremacia do interesse público, por se tratar de manutenção da saúde coletiva; bem como os efeitos da ausência de vacinação no ambiente escolar.

As análises foram desenvolvidas a partir de pesquisa documental da legislação, jurisprudências e pesquisas publicadas sobre o tema. O estudo do tema corrobora com a tese de que, em regra, há obrigatoriedade dos estudantes se vacinarem por uma questão de saúde pública coletiva, e que a obrigatoriedade da vacina não significa coercitividade, mas pode, diante das exigências e protocolos normativos dos entes públicos, impor limitações sociais diversas para o alcance do maior número de vacinados em prol da saúde coletiva.

## **Os protocolos de vacina na promoção do direito à saúde**

O desenvolvimento da vacina é um grande marco na história da medicina e da humanidade. Essa técnica foi responsável por erradicar doenças como a varíola, conhecida como uma doença devastadora, considerada erradicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1980, após realização de um programa de vacinação em massa em âmbito mundial (HENDERSON, 1999, apud LEVI; KALLAS, 2002, p. 360).

No Brasil, em 1903, o sanitarista Oswaldo Cruz nomeado para chefiar o Departamento Nacional de Saúde Pública, promoveu a reforma sanitária do Rio de Janeiro, que na época registrava um surto epidêmico de diversas doenças como: a febre amarela, a peste bubônica e a varíola. Para conter tais doenças, o sanitarista tomou providências que foram consideradas polêmicas, como a criação das brigadas sanitárias e a imunização antivariólica obrigatória, que originou uma revolta na população, evoluindo para a chamada Revolta da Vacina, em 1904 (BRASIL, 2014).

As brigadas sanitárias, compostas por funcionários do serviço sanitário, eram acompanhadas por policiais, tinham autoridade de entrar nas casas, desinfetá-las de mosquitos e ratos, e caso achassem necessário, podiam derubar essas casas em nome da saúde pública (SOUZA, c2022).

Logo, o governo acabou com a rebelião e suspendeu a obrigatoriedade da vacina, e graças as medidas de Oswaldo Cruz, em 1907 a epidemia de febre amarela foi erradicada do Rio de Janeiro. Em 1908, uma epidemia de varíola levou a população a formar filas nos postos de vacinação, e o povo entendeu a importância das medidas do sanitarista. Oswaldo Cruz ainda reformou o Código Sanitário e reestruturou todos os órgãos de saúde e higiene do Brasil (BRASIL, 2012).

Diante disso, classificada como uma política de saúde pública efetiva, principalmente quanto ao custo/benefício, as vacinas são utilizadas na prevenção e no controle de doenças, porém não é o único método eficaz, pois nos países desenvolvidos a melhora na condição sanitária ocorreu associando a higiene e a vacinação; nos países mais pobres, foi exclusivamente mediante à vacinação em massa (LESSA; SCHRAMM, 2015, p. 116).

Isso posto, atualmente, o programa nacional de imunizações e das vacinações de caráter obrigatório é regulamentado pelo Decreto nº 78.231/1976, em consonância com a Lei nº 6.259/75, que dispõe sobre a organização das ações de Vigilância Epidemiológica, sobre o Programa Nacional de Imunizações, estabelece normas relativas à notificação compulsória de doenças e dá outras providências (BRASIL, 1976).

O Decreto nº 78.231/76, em seu título II, artigo 26, aponta que o Ministério da Saúde atualizará, bienalmente, o Programa Nacional de Imunizações que definirá as vacinações em todo o território nacional, inclusive as de caráter obrigatório (BRASIL, 1976).

Como o exposto, as vacinas são utilizadas como medida de controle de doenças no Brasil desde o início do século XIX. No entanto, apenas no ano de 1973 é que se formulou o Programa Nacional de Imunizações (PNI), regulamentado pela Lei Federal nº 6.259, de 1975, e pelo Decreto nº 78.231, de 1976, que instituiu o Sistema Nacional de Vigilância Epidemiológica – SNVE. (BRASIL, 1976). Entretanto, o PNI se consolidou e ampliou tanto o número de vacinas quanto a parcela da população imunizada com o advento do Sistema Único de Saúde (SUS) em 1988 (BRASIL, 2014).

O Programa Nacional de Imunização organiza a política nacional de vacinação e tem como missão o controle, a erradicação e a eliminação de doenças imunopreveníveis. É considerado uma das principais e mais relevantes intervenções em saúde pública no Brasil, em especial pelo importante impacto obtido na redução de doenças nas últimas décadas (BRASIL, 2014).

Nessa perspectiva, a Portaria nº 597 de 2004 do Ministério da Saúde instituiu em todo o território nacional três tipos básicos de calendários de vacinação obrigatórios: da criança, do adolescente e do adulto/idoso, dispostos nos anexos I, II e III dessa portaria, que também delibera que o atestado de vacinação obrigatório será exigido para matrícula em creches, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, universidade, assim como para pagamento de benefícios sociais do governo, salário-família, contratação trabalhista e o alistamento militar (BRASIL, 2004).

Posteriormente, ocorreram atualizações no calendário vacinal, como dispõem a Portaria nº 1.498 de 2013, do Ministério da Saúde, que redefini o calendário vacinal e acrescenta no público-alvo os povos indígenas e as gestantes (BRASIL, 2013). Além desse, há outros dispositivos, porém algumas exigências e restrições permanecem, como aponta, por exemplo, a Lei nº 10.913 de 2018 do Estado do Espírito Santo:

Art. 1º É obrigatória, em todo o território estadual, a apresentação do Cartão de Vacinação no ato da **matrícula dos alunos de até dezoito anos de idade, em todas as escolas da rede pública ou privada**, que ofereçam educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Art. 2º O Cartão de Vacinação deverá estar atualizado, contendo os atestados de todas as vacinas consideradas obrigatórias, em consonância com as disposições do Ministério da Saúde e da Secretaria de Estado da Saúde.

Art. 3º A ausência de registro de quaisquer das vacinas obrigatórias no Cartão de Vacinação somente será aceita mediante apresentação, pelo matriculando, de laudo médico que ateste a contra-indicação explícita de sua aplicação.

**Art. 4º A matrícula poderá ser realizada sem a apresentação da Carteira de Vacinação, devendo a situação ser regularizada pelo responsável no prazo máximo de 30 (trinta) dias, sob pena de comunicação**

**imediate ao Conselho Tutelar para adoção das ações cabíveis** (grifo nosso) (ESPÍRITO SANTO, 2018).

Importante ressaltar que, diante do princípio da predominância do interesse, os estados e os municípios, de forma fundamentada, podem adotar critérios terapêuticos e profiláticas além do que é definido pelo PNI. A competência da União em definir o plano de imunização não exclui a competência dos demais entes federativos. Assim, o passaporte vacinal em escolas poderá ser solicitado por entes federados para proteger a saúde pública — Constituição Federal, art. 23, II, 24, XII, 30, I e II (BRASIL, 1988);

Nesse contexto, o PNI atualmente oferece gratuitamente 45 tipos de imunobiológicos para prevenir e tratar doenças, dentre eles 28 vacinas, 13 soros animais (como o soro contra picadas de cobras) e 4 imunoglobulinas humanas [...]. Dentre as vacinas, 19 estão presentes no calendário nacional e são distribuídas em 36.738 salas espalhadas pelo país, geralmente em unidades básicas de saúde (STEVANIM, 2019).

A principal finalidade da vacinação é a redução da morbidade e da mortalidade por doenças preveníveis por imunização. Todavia, para que um imunobiológico possa agir no organismo e criar defesas ou anticorpos, como no caso da administração de vacinas, ou para que possa combater microrganismos já instalados, como no caso da administração de soros e imunoglobulinas, é preciso que a atividade de vacinação seja cercada de cuidados, adotando-se procedimentos adequados antes, durante e após a administração desses produtos na população, conforme o manual de procedimentos técnicos de vacinação do Ministério da Saúde (BRASIL, 2001a, p. 49).

Importante reforçar que toda vacina licenciada para uso passou antes por diversas fases de avaliação, desde os processos iniciais de desenvolvimento até a produção e a fase final que é a aplicação, garantindo assim sua segurança. Além disso, elas são avaliadas e aprovadas por institutos reguladores rígidos e independentes. No Brasil, essa função cabe à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), órgão do Ministério da Saúde.

A Anvisa, por meio da Resolução RDC nº 55 de 2010 (BRASIL, 2010), estabelece os requisitos mínimos para o registro de produtos biológicos, entre eles as vacinas. Além disso, a vigilância de eventos adversos continua acontecendo depois que a vacina é licenciada. Isso possibilita continuar monitorando a segurança do produto.

Nesse direcionamento, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária emitiu um comunicado em 08 de setembro de 2020, sobre a suspensão de teste da vacina contra a COVID 19:

A Anvisa recebeu, nesta terça-feira (8/9), o comunicado de suspensão dos testes da vacina do laboratório AstraZeneca contra a Covid-19, uma vez que o Brasil é um dos países que participam do estudo global.

**O laboratório informou que o estudo COV002, que trata da avaliação de segurança e eficácia da vacina ChAdOx1 nCov-19, será interrompido temporariamente, até que o evento adverso grave observado em um voluntário do Reino Unido seja investigado quanto à sua relação com a vacina.**

No Brasil, não há relato de eventos adversos graves em voluntários. A Anvisa já está em contato com o laboratório AstraZeneca para o acesso à totalidade das informações e interlocuções com outras autoridades de medicamentos no mundo.

**O objetivo é verificar se, de fato, o efeito inesperado tem relação com a vacina aplicada.** Essa investigação é conduzida por um comitê independente de segurança, obrigatório para qualquer estudo clínico regulatório, composto por pesquisadores internacionais que não estejam vinculados ao estudo e que tem por função avaliar o caso e julgar a causalidade do evento adverso.

**Este tipo de procedimento está previsto no desenvolvimento de vacinas, uma vez que esses estudos têm justamente o objetivo de confirmar a segurança e a eficácia das vacinas.**

Como órgão regulador, o papel da Anvisa está voltado para a validação da segurança das vacinas que estão sob estudo no Brasil.[...] (ANVISA, 2020, grifo nosso).

Como mencionado, as vacinas são ferramentas poderosas, com comprovada capacidade para controlar e eliminar doenças infecciosas que ameaçam a vida. A Organização Mundial da Saúde garante ser a imunização um dos investimentos em saúde que oferecem o melhor custo/efetividade para as nações. Isso significa que as vacinas possibilitam excelente resultado de prevenção a baixo custo, quando comparadas com outras medidas, principalmente



nos países sem condições adequadas para realizar diagnóstico e tratamento de doenças (SBIM, 2020).

Conforme aqui demonstrado, as vacinas não são obrigatórias para os maiores de 18 anos que possuem a aplicação do princípio da autonomia da vontade, no entanto, o Estado pode impor limitações que forçam os pais a vacinarem seus filhos, como por exemplo quando exige apresentação do cartão de vacina para matrícula escolar dos menores de idade.

## **A saúde coletiva e a supremacia do interesse público nos protocolos de vacinas**

A autonomia do paciente faz parte da ética médica, compondo a base dos códigos de ética e resoluções relativa às pesquisas; no campo clínico, o princípio da autonomia é invocado para exprimir a liberdade do sujeito de consentir ou recusar um tratamento médico proposto. Nesse sentido, a vacinação em massa, nas situações de epidemia, fará com que esse princípio entre em conflito com o interesse da proteção coletiva, pois a não violação da autonomia individual implicaria em um risco real para toda a comunidade (LESSA; DÓREA, 2013).

Logo, os programas de vacinação em massa restringem direitos individuais segundo duas razões: benefício ao próprio indivíduo e a coletividade. Diante desse cenário e em virtude da saúde pública, Lessa e Dórea apontam:

As políticas de vacinação podem considerar razoável supor que a proteção das populações tenha uma prioridade léxica, sobre o exercício da autonomia pessoal. Entretanto, há um conflito ético entre a autonomia individual e o bem coletivo, o que torna frágil o argumento moral da responsabilidade individual em ações coletivas (LESSA; DÓREA, 2013, p. 231).

À vista disso, Sandel (2019) menciona que a lógica utilitarista, segundo o filósofo Jeremy Bentham, é aplicar análises de custo e benefício, tentar trazer racionalidade e o rigor para as escolhas complexas da sociedade, transformando todos os custos e benefícios em termos monetários e, então, comparando-os. Maximizar a “utilidade” é um princípio não apenas para o cidadão comum, mas também para os legisladores.

Isso posto, é bom recordar que a política de imunização obrigatória no país iniciou em 1832, com o Código de Posturas no Município do Rio de Janeiro, elaborado para implementar a vacina da varíola de forma compulsória em todas as crianças, e essa primeira tentativa atribuía multa em caso de infringir a lei (FERNANDES, 1999).

Dessa forma, o intuito do Estado é elevar o bem-estar coletivo e mitigar a individualidade diante de um bem maior, sendo a vacinação uma técnica médica com o melhor custo-benefício, pois só uma pequena parcela da população tem reações adversas. Restando às crianças ou pessoas que são obrigadas a serem vacinadas o encargo da vacinação em benefício da saúde pública coletiva, assim, quando são acometidas com reações adversas, de diversos graus, ficam alheias aos cuidados que deveriam ser oferecidas prontamente pelo poder público e precisam ajuizar ação para que sejam reparadas (LESSA, SCHRAMM 2015, p. 116).

Sob esse enfoque da Supremacia Estatal, Di Pietro explana que:

O princípio da supremacia do interesse público está presente tanto no momento de elaboração da lei como no momento de execução em concreto pela Administração Pública. Dessa forma, o princípio serve para inspirar o legislador, que deve considerar a predominância do interesse público sobre o privado na hora de editar normas de caráter geral e abstrato (DI PIETRO, 2010, p. 95).

Nesse curso, Motta (2020) aponta que a supremacia do interesse público é o fundamento jurídico inspirador e autorizador de medidas restritivas a direitos individuais quando há momentos excepcionais, como por exemplo, o da pandemia do coronavírus. Contudo, o conceito de interesse público não é construído a partir do Estado, mas sim da sociedade, normalmente em situações de emergências e gravidade extremas.

O interesse público protegido pela CF/88, em diversos dispositivos permite e determina o condicionamento de direitos individuais (BRASIL, 1988). As medidas restritivas, de liberdades individuais, diante da pandemia do coronavírus, têm sido apresentadas de forma gradual: isolamento e/ou quarentena compulsórios, realização obrigatória de exames, vacinas e tratamentos, restrição excepcional e temporária de entrada e saída do País [...] — medidas previstas na Lei Federal nº 13.979/20, sobre o enfrentamento de emergência

de saúde pública decorrente do surto de coronavírus (BRASIL, 2020) — e o fechamento temporário de estabelecimentos comerciais, por exemplo, tem sido adotadas em diferentes Estados e Municípios.

É importante salientar que a supremacia do interesse público nos casos de saúde pública tem a finalidade de proteger o bem-estar da coletividade. Dessa maneira, Dourado e Fonseca (2020) discorre que: a obrigatoriedade da imunização consta na legislação brasileira desde 1975, Lei nº 6.259 que instituiu o Programa Nacional de Imunizações. Vacinar é um dever previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e mesmo os adultos são sujeitos a sanções. O pesquisador, médico e advogado sanitário da USP ressalta que:

Essa obrigatoriedade, [...] implica sanções como as previstas na Portaria nº 597, de 2004, que instituiu o calendário nacional de vacinação. Ali, é apontado que o indivíduo, não tendo completado o calendário, não poderá se matricular em creches e instituições de ensino, efetuar o alistamento militar ou receber benefícios do governo.

[...] a obrigatoriedade se mostra de maneira tão clara em textos anteriores que nem seria necessário determiná-la na lei 13.979, sancionada pelo presidente Jair Bolsonaro em fevereiro de 2020 com formas de enfrentamento ao surto de Covid-19. O texto, no entanto, reforça que a vacinação compulsória pode ser uma das medidas adotadas por autoridades de saúde no controle da pandemia (DOURADO; FONSECA, 2020, s/p).

Nesse horizonte, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê sanções administrativas aos pais e responsáveis que não completarem o calendário vacinal das crianças e adolescentes (BRASIL, 1990). O artigo 14, parágrafo 1º é cristalino ao determinar que é obrigatória a vacinação das crianças nos casos recomendados pelas autoridades sanitárias. A punição aplicada pode ser o pagamento de uma multa que varia de 03 a 20 salários-mínimos, e em alguns casos até a perda do poder familiar, após ação judicial seguindo o devido processo legal (BRASIL, 1990).

Dessa forma, Dourado e Fonseca (2020, p. s/n) ilustra que: “a imunização é considerada uma estratégia de saúde pública; quando a maior parte das pessoas se vacina, a doença passa a encontrar menos hospedeiros viáveis [...] por isso é importante [...] se vacinar”. Esse pesquisador do Centro de Tecnologia de Vacinas e professor da UFMG continua:

Se a maior parte das pessoas está vacinada e tem resposta imunológica contra aquela doença, essas pessoas começam a funcionar como barreira, inclusive para aquelas que não foram vacinadas. Isso diminui a circulação do vírus na população. Ao se vacinar a maior quantidade de pessoas possível, chega-se ao estado de imunidade coletiva, ou imunidade de rebanho, que pode pôr fim ao surto de uma doença infecciosa.

Por isso, quando as taxas de cobertura vacinal estão abaixo do recomendado pelas autoridades de saúde — o que tem acontecido nos últimos anos, em especial nos calendários adultos — o vírus ou bactéria continua a encontrar hospedeiros suscetíveis para contaminar e as doenças podem voltar a circular (DOURADO; FONSECA 2020, s/p).

Diante disso, a Supremacia do Interesse Estatal se apresenta de forma concreta na implantação e execução da política de imunização nacional, medida que tem a finalidade de garantir o bem-estar da sociedade e, por isso, suplanta o Princípio Constitucional do direito à liberdade individual. Segundo Dourado e Fonseca (2020), cabe ao Estado a determinação dos limites entre o individual e o coletivo, impedindo o uso abusivo dos direitos individuais ou a prática de atividades nocivas à coletividade, pois o objetivo é garantir o bem-estar social.

Importante destacar que há um Projeto de Lei em curso no Congresso Nacional nº 1429/2019 (BRASIL, 2019), que tem o objetivo de reafirmar o que a Portaria nº 597/2004 do Ministério da Saúde já propõe: “Estabelecer a obrigatoriedade de apresentação da Caderneta de Saúde da Criança quando da matrícula de aluno nas redes públicas e privadas de educação” (BRASIL, 2004)

Como mencionado em outro momento, caso os pais ou responsáveis não apresentem o documento no ato da matrícula, o aluno fica assegurado a frequentar as aulas, porém o estabelecimento de ensino fica obrigado a comunicar o fato ao Conselho Tutelar, para que tome as providências necessárias.

Uma das justificativas que fundamentam o PL nº 1429/2019, é a queda na quantidade de crianças vacinadas. O ano de 2017 apresentou o número mais baixo de crianças vacinadas nos últimos 16 anos. Especialistas da área de saúde alertam que essa baixa vacinal é preocupante, e que doenças consideradas erradicadas podem voltar a ser realidade no Brasil (BRASIL, 2019).

## Os efeitos sociais em razão da ausência de vacinação

Fato é que, via de regra, a vacinação é obrigatória conforme acima mencionado. Nesse cenário, aparentemente parece desigual o controle Estatal conforme a classe social do indivíduo, pois a vacinação obrigatória é uma das condicionantes para o acesso a programas sociais/previdenciários como o salário família e o bolsa-família, assim como o seu atendimento por instituições de ensino (matrícula), a saber:

ADMINISTRATIVO. MANDADO DE SEGURANÇA. MATRÍCULA. COMPROVANTE DE VACINAÇÃO. APRESENTAÇÃO EXTEMPORÂNEA. RAZOABILIDADE. **A negativa de matrícula por mero atraso de comprovante de vacina** efetivamente realizada fere o princípio da razoabilidade, tendo em vista a ausência de qualquer prejuízo à Universidade e a necessidade de proteção ao direito de acesso à educação pública (TRF-4 - REMESSA NECESSÁRIA CÍVEL: 50049432120184047202 SC 5004943-21.2018.4.04.7202, Relator: MARGA INGE BARTH TESSLER, Data de Julgamento: 21/05/2019, TERCEIRA TURMA, grifo nosso)

Como mencionado, o programa social de transferência de renda Bolsa Família, direcionado para famílias extremamente pobres, também condiciona seu recebimento a obrigatoriedade da vacinação: “[...] Na área da saúde, as famílias precisam manter em dia o calendário de vacinação das crianças” (BRASIL, 2017).

O outro benefício apontado é o salário família, de natureza previdenciário, voltado para famílias de baixa renda, que também têm como uma de suas condicionantes a vacinação obrigatória de crianças e adolescentes, conforme aponta o julgado:

SALÁRIO-FAMÍLIA. A percepção mensal do salário-família está condicionada “à apresentação da certidão de nascimento do filho ou da documentação relativa ao equiparado ou ao inválido, e à **apresentação anual de atestado de vacinação obrigatória** e de comprovação de frequência à escola do filho ou equiparado, nos termos do regulamento.” (artigo 67 da Lei nº 8.213/1991). Não apresentada toda a

documentação é indevido o benefício (TRT-18 - ROR-SUM: 00101206620205180102 GO 0010120-66.2020.5.18.0102, Relator: GENTIL PIO DE OLIVEIRA, Data de Julgamento: 09/10/2020, 1ª TURMA)

Nesse panorama, a necessidade de cumprimento da previsão legal de vacinação atinge diretamente às classes sociais mais baixas, face aos efeitos que esses cidadãos sofrem, podendo vir a deixar de receber algum benefício essencial para sua subsistência.

Indispensável destacar que existem casos em que os pais não vacinam seus filhos porque acreditam que a vacinação é facultativa, embora haja várias normas e a maioria das decisões jurisprudenciais apontem que é dever dos pais vacinarem seus filhos, pois deve prevalecer o direito à saúde e à vida das crianças e do adolescente, assim como também de toda a coletividade, a qual fica vulnerável se esses contraírem doenças contagiosas. Essa recusa atenta contra o dever de zelo e proteção da criança e do adolescente, como aponta o art. 227 da CF/88 (BRASIL, 1988), art. 1.637 do Código Civil (BRASIL, 2002) e o art. 14 do ECA (BRASIL, 1990). Dessa forma, existem limites na autoridade dos pais, inclusive nos cuidados com a saúde dos filhos, e essa omissão pode acarretar até mesmo a perda do poder familiar.

Há outras situações em que os pais não vacinam seus filhos por questões religiosas e filosóficas, pois acreditam que essa técnica (não natural) poderia gerar algum dano ao organismo de seus filhos, como o caso abaixo:

Apelação Cível 1003284-83.2017.8.26.0428, de Relatoria Des. (a) Fernando Torres Garcia, publicada em 29/01/2019, do TJSP: poder familiar vacinação obrigatória ação proposta pelo ministério público para impor aos pais a obrigação de proceder à vacinação obrigatória de filho menor sentença que não reconhece a obrigação, sob o fundamento da existência de risco concreto da vacinação, da liberdade de consciência e de organização familiar, bem como da inexistência de omissão obrigação dos pais de proceder à vacinação de filhos menores que decorre de norma de ordem pública inexistência concreta de provas a indicar o risco em se proceder à vacinação organismos internacionais que reconhecem a inexistência de risco grave e de benefícios com a vacinação normatização a indicar que a **vacinação obrigatória integra conjunto de regras de ordem pública,**

**tutela não só a saúde da criança, mas também da coletividade** negativa à vacinação que constitui infração sanitária **conflito de direitos fundamentais** que deve ser decidido pela prevalência dos interesses da criança e de sua saúde, bem como da coletividade **liberdade filosófica e religiosa que não tem caráter absoluto quando atingem terceiros** obrigação dos genitores de regularizar a vacinação possibilidade de suspensão temporária do poder familiar para a regularização da vacinação da criança pelo conselho tutelar recusa dos pais em cumprir a determinação judicial que deve ser suprida por meio da busca e apreensão da criança e seu encaminhamento a serviço público de saúde para a regularização vacinal recurso provido para julgar procedente a ação (SÃO PAULO, 2019).

O caso em destaque foi ajuizado pelo Ministério Público no Estado de São Paulo por ação civil pública, em face dos pais de uma criança de 05 anos, com objetivo de obrigá-los a regularizar a vacinação obrigatória em seu filho. Os genitores da criança são adeptos da filosofia vegana e contrários a medicina invasiva, por isso deixaram de cumprir o calendário de vacinação determinada pelas autoridades sanitárias.

Infelizmente esse caso não é o **único**, esse movimento antivacina, obteve um grande marco em 1998, quando foi publicado um artigo com informações adulteradas na revista científica “The Lancet”, que correlacionava o autismo com efeitos adversos de vacinas. Embora a revista tenha reconhecido o erro da pesquisa e retirado o texto em 2011, a confusão já havia sido feita. Esse grupo ganhou muitos adeptos, principalmente nas redes sociais, se alimenta de teorias da conspiração, guerra biológica e argumentos frágeis, de cunho religioso, filosófico e político (MAIA; BALLALAI; NEHAB, 2019).

Por causa desse movimento, da queda vacinal e do aumento de várias doenças como o sarampo, vários países têm reforçado as leis de vacinação desde 2017. O governo italiano, em 2019, proibiu a matrícula escolar de crianças com até seis anos que não estivessem com as dez vacinas obrigatórias em dia e instituiu multa. Na Austrália, há incentivos financeiros para que os pequenos sejam vacinados, o que ajuda a elevar as taxas. Alguns estados exigem que as crianças estejam vacinadas para entrar no jardim de infância (LEITE; HEUSELER, 2020)

Apesar da obrigatoriedade também estar presente nos Estados Unidos, a legislação permite a recusa com base em questões religiosas, filosóficas e médicas, que normalmente são usadas por algumas famílias para evitarem a vacinação de crianças.

Alguns especialistas apontam que no Brasil somente lei e judicialização não são suficientes para alterar o panorama de queda vacinal. Embora a vacinação seja obrigatória no país, nem sempre as penalidades são aplicadas (WATANABE, 2019).

No cenário da pandemia mundial vividos em 2020/2021, destaca-se no Brasil a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6586, que trata unicamente de vacinação contra a Covid-19 (BRASIL, ADI, 2020), e do Recurso Extraordinário com Agravo (ARE) 1267879, em que se discute o direito à recusa à imunização por convicções filosóficas ou religiosas (BRASIL, ARE, 2020). A tese de repercussão geral fixada no ARE 1267879 foi a seguinte:

**É constitucional a obrigatoriedade de imunização por meio de vacina que, registrada em órgão de vigilância sanitária, tenha sido incluída no plano nacional de imunizações;** ou tenha sua aplicação obrigatória decretada em lei; ou seja objeto de determinação da União, dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios com base em consenso médico-científico. Em tais casos, não se caracteriza violação à liberdade de consciência e de convicção filosófica dos pais ou responsáveis, nem tampouco ao poder familiar (BRASIL, ARE, 2020, grifo nosso).

No mesmo sentido, foram fixadas a seguintes tese nas ADI:

A vacinação compulsória não significa vacinação forçada, facultada a recusa do usuário, podendo, contudo, ser implementada por meio de medidas indiretas, as quais compreendem, dentre outras, a restrição ao exercício de certas atividades ou à frequência de determinados lugares, desde que previstas em lei, ou dela decorrentes, e tenham como base evidências científicas e análises estratégicas pertinentes, venham acompanhadas de ampla informação sobre a eficácia, segurança e contraindicações dos imunizantes, respeitem a dignidade humana e os direitos fundamentais das pessoas;



atendam aos critérios de razoabilidade e proporcionalidade; e sejam as vacinas distribuídas universal e gratuitamente (BRASIL, ADI, 2020).

Em 2022, após a imunização contra o Corona Vírus, debates e divergências sobre a obrigatoriedade da vacina e da exigência do passaporte vacinal nas escolas permanece. Segunda a Agência Brasil (2022) foi apurada a seguinte situação:

Pelo menos um a cada cinco municípios brasileiros exigem cartão de vacinação das crianças nas escolas, segundo pesquisa divulgada hoje (5) pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O estudo mostra ainda que a maior parte das escolas retomou as aulas em 2022 de forma totalmente presencial e a maioria dos municípios tem feito busca ativa para localizar os estudantes que abandonaram os estudos durante a pandemia.

O estudo foi feito de 22 de fevereiro a 8 de março, com 3.372 secretarias municipais de educação. Ao todo, 1.248, o que equivale a 22% dos 5,5 mil municípios brasileiros, disseram exigir cartão de vacinação infantil. **A falta do documento não impede o acesso do estudante à escola. Em 47% dessas cidades, a escola comunicará o Conselho Tutelar caso a criança não tenha sido vacinada contra a covid-19.**

“O movimento é de orientação, de conscientização”, diz o presidente da Undime, Luiz Miguel Martins Garcia, que acrescenta: ‘Depois de feitas iniciativas da escola, iniciativas da secretaria e não tem responsividade da família, informamos o Conselho Tutelar que por sua vez inicia um processo de conscientização. É uma forma de reforçamos o processo de conscientização e de garantia da saúde coletiva’ (TOKARNIA, 2022, grifo nosso).

Diante do exposto, pode-se concluir que é direito da criança e dever dos pais a proteção do menor, e uma vez restando comprovada que a vacinação é o melhor caminho para imunizações, é indispensável um trabalho contínuo de conscientização sobre a necessidade de vacinação.

Deve-se prevalecer o entendimento de que a ausência de vacinação, em especial pela negativa dos genitores, não deve excluir a criança do ambiente

escolar lhe privando do acesso à educação. Contudo, os pais deverão sofrer os efeitos sociais descritos aqui neste capítulo, além de serem responsabilizados em todas as esferas pela sua atitude em observância à previsão legal e constitucional sobre o tema.

## **Considerações finais**

Essa pesquisa teve como objetivo identificar se o estudante brasileiro deve ser obrigado ou não a ser vacinado para obter o acesso ao ensino, considerando o princípio da autonomia da vontade privada que rege as relações em contrapartida com o princípio da supremacia do interesse público.

Verificou-se que o estudante é sim obrigado a ser vacinado, pois deve apresentar a carteira de vacinação para ser matriculado em instituições de ensino, receber benefícios do governo como o bolsa família e proporcionar aos genitores o recebimento do benefício previdenciário do salário família.

O Plano Nacional de Imunizações do Ministério da Saúde é vasto, contudo, ele aponta quais são as vacinas que têm caráter obrigatório, assim como a quem elas são destinadas. A obrigatoriedade imposta pelo plano decorre de lei, em especial nos casos que envolvem crianças e adolescentes, pois os pais têm a obrigação de vacinar seus filhos e podem ser notificados e/ou intimidados para realizarem a vacinação, ou até mesmo, em último caso, perderem o poder familiar após sentença judicial.

Considerando que a saúde no Brasil é um direito de todos e um dever do Estado, e por ser um dever está contemplado no rol de Direitos Sociais, mediante imposição Constitucional, o Estado têm a obrigação da prestação positiva, de fornecer a assistência médica a todos.

Sendo a campanha de imunização um dos desdobramentos dessa assistência para que essa técnica seja eficaz na prevenção e combate de doenças, é importante atingir toda a coletividade, a fim de evitar que pessoas não vacinadas fiquem vulneráveis há vários tipos de doenças e comprometam a saúde coletiva.

Nesse horizonte, a pandemia do coronavírus (covid-19) trouxe à tona a obrigatoriedade vacinal, como aponta o art. 3º da Lei nº 13.979/20, que dispõe sobre medidas para o enfrentamento de emergência de saúde pública decorrente do surto do coronavírus, que imputa vacinação compulsória a todos

(BRASIL, 2020). Afinal, a supremacia do interesse público nesses casos tem a finalidade de proteger o bem-estar da coletividade.

Por outro lado, as liberdades individuais presentes no artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), tem como objetivo a não intervenção estatal em âmbito privado como um direito negativo oriundo dos direitos humanos de primeira dimensão; assim, esses direitos têm a finalidade de proteger o cidadão de excessos e desmando do Estado quanto ao direito à vida, intimidade, crença, convicção filosóficas, religiosas entre outros.

Entretanto, a intervenção do Estado na esfera privada e conseqüentemente pública é em defesa da saúde coletiva, norteada pela proteção à vida; e como um bem comum a todos está em risco, é justificável a restrição de liberdades individuais em atendimento ao princípio da proteção do corpo social, e como nenhum direito é absoluto, podem ser relativizados conforme o caso concreto. Assim, estaria a primazia do interesse público sobre o privado inerente à atuação estatal, na medida que busca o bem-estar social, impedindo o uso abusivo e/ou práticas nocivas à coletividade.

Apesar da autonomia da vontade ser o fundamento da dignidade humana presente em nossa Carta Magna e em vários outros documentos internacionais que o Brasil é signatário, a justificativa de não se vacinar utilizando a autonomia da vontade é frágil, pois é através da vacinação que se potencializa a manutenção da saúde, logo da vida, salvo exceções de pessoas alérgicas. Não é justificável não se vacinar em razões de âmbito filosófico, moral, intimidade ou outro direito individual, pois ao não se vacinar, a pessoa fica vulnerável há vários tipos de doenças, e essa situação põem em risco também a vida de terceiros.

Assim, quando há colisão de direitos fundamentais, as decisões judiciais em sua maioria têm utilizado o princípio da proporcionalidade na busca de uma solução que se amolde aos ditames da constituição, orientados pelo princípio da dignidade da pessoa humana, e o que tem prevalecido nos casos de vacinação é o interesse estatal.

Quanto ao propósito que trata de apontar legislações, resoluções e jurisprudências pertinentes aos direitos e deveres da vacinação, as normas nacionais e jurisprudências indicam que a vacinação é um poder/dever do Estado, e um direito/obrigação dos cidadãos, que são obrigados a se vacinarem conforme as regras estabelecidas pela campanha de imunização do Ministério da Saúde.

Assim, como mencionado, há várias normas no sistema jurídico brasileiro que discorrem sobre a obrigatoriedade vacinal, e a maioria das decisões judiciais tendem a ponderar as liberdades individuais em prol da coletividade, principalmente nos casos que envolvem crianças e adolescentes.

## Referências

- ANVISA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Suspensão dos testes da vacina da AstraZeneca. Portal do Governo Brasileiro, **Ascom/Anvisa**, 09 set. 2020. Disponível em: [http://antigo.anvisa.gov.br/resultado-de-busca?p\\_p\\_id=101&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=maximized&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-1&p\\_p\\_col\\_count=1&\\_101\\_struts\\_action=%2Fasset\\_publisher%2Fview\\_content&\\_101\\_assetEntryId=6021349&\\_101\\_type=content&\\_101\\_groupId=219201&\\_101\\_urlTitle=suspensao-dos-testes-da-vacina-da-astrazeneca&inheritRedirect=true](http://antigo.anvisa.gov.br/resultado-de-busca?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assetEntryId=6021349&_101_type=content&_101_groupId=219201&_101_urlTitle=suspensao-dos-testes-da-vacina-da-astrazeneca&inheritRedirect=true). Acesso em: 13 jul. 2022.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 1429/2019**. Estabelece a obrigatoriedade de apresentação da Caderneta de Saúde da Criança quando da matrícula de aluno nas redes públicas e privadas de educação. Disponível em <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2193777> Acesso em: 09 jun. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 78.231, de 12 de agosto de 1976**. Regulamenta a Lei nº 6.259 de 30 de outubro de 1975 que dispõe sobre a organização das ações de Vigilância Epidemiológica, sobre o Programa Nacional de Imunizações, estabelece normas relativas à notificação compulsória de doenças, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1976. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/d78231.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d78231.htm). Acesso em: 09 jun. 2020.
- BRASIL. (Constituição [1988]). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 ago. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de Procedimentos para Vacinação**. Elaboração de Clelia Maria Sarmiento de Souza Aranda *et al.* 4. ed. Brasília: Ministério da Saúde: Fundação Nacional de Saúde, 2001a. 316 p. Disponível em: [http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/funasa/manu\\_proced\\_vac.pdf](http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/funasa/manu_proced_vac.pdf). Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.986, de 25 de outubro de 2001.**

Brasília: Gabinete do Ministro, 2001b. Disponível em: [http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/files\\_mf/Pm\\_1986\\_2001.pdf](http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/files_mf/Pm_1986_2001.pdf). Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Institui o Código Civil.

Seção 1, ano 139, n. 8, p. 1-74. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm). Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 597, de 08 de abril de 2004.** Institui,

em todo território nacional, os calendários de vacinação. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2004/prt0597\\_08\\_04\\_2004.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2004/prt0597_08_04_2004.html) Acesso em: 09 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de vigilância epidemiológica de eventos adversos pós-vacinação.** Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

184 p. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual\\_pos\\_vacinacao.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_pos_vacinacao.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa).

**Resolução – RDC nº 55, de 16 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre o registro de produtos biológicos novos e produtos biológicos e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2010/res0055\\_16\\_12\\_2010.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2010/res0055_16_12_2010.html). Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Oswaldo Cruz, pai da vacinação em massa no Brasil, completaria 140 anos neste domingo. **Blog da Saúde**, publicado em 05 ago.

2012. *Online*. <http://www.blog.saude.gov.br/30796-oswaldocruz-pai-da-vacinacao-em-massa-no-brasil-completaria-140-anos-neste-domingo>. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.498, de 19 de julho de 2013.** Redefine o Calendário Nacional de Vacinação, o Calendário Nacional de Vacinação dos Povos Indígenas e as Campanhas Nacionais de Vacinação, no âmbito do Programa Nacional de Imunizações (PNI), em todo o território nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt1498\\_19\\_07\\_2013.html#:~:text=Redefine%20o%20Calend%C3%A1rio%20Nacional%20de,em%20todo%20o%20territ%C3%B3rio%20nacional](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt1498_19_07_2013.html#:~:text=Redefine%20o%20Calend%C3%A1rio%20Nacional%20de,em%20todo%20o%20territ%C3%B3rio%20nacional). Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Oswaldo Cruz: o sanitarista que mudou o Brasil. **Blog da Saúde**, publicado em 05 ago. 2014. *Online*. Disponível em:

<http://www.blog.saude.gov.br/index.php/servicos/50056-oswaldocruz-osanitarista-que-mudou-o-brasil>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. **Manual de vigilância epidemiológica de eventos adversos pós-vacinação**. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 250 p. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual\\_vigilancia\\_epidemiologica\\_eventos\\_adversos\\_pos\\_vacinacao.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_vigilancia_epidemiologica_eventos_adversos_pos_vacinacao.pdf). Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Cidadania. **Bolsa família**: saiba quais são as regras para participar do programa. Benefício é voltado para famílias pobres e extremamente pobres; primeiro passo é estar inscrito no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal. Ministério da Cidadania, Secretaria Especial do Desenvolvimento Social, 08 set. 2017. Disponível em: <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2017/setembro/bolsa-familia-saiba-quais-sao-as-regras-para-participar-do-programa#:~:text=Para%20estar%20no%20Bolsa%20Fam%C3%ADlia,passa%20para%20R%24%20170%20mensais>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1429/2019, de 13 de março de 2019**. Estabelece a obrigatoriedade de apresentação da Caderneta de Saúde da Criança quando da matrícula de aluno nas redes públicas e privadas de educação. Autor: Luciano Ducci. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2193777>. Acesso em: 16 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.979 de 06 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm). Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **22ª Campanha Nacional de Vacinação contra a Influenza**: Informe Técnico. Brasília: Ministério da Saúde, 2020a. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/marco/30/GRIPE-Informe-Tecnico-Influenza--final-2.pdf>. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

BRASIL. STF – Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário com Agravo 1.267.879/São Paulo** – ARE 1267879/SP. Relator: Min. Roberto Barroso. Brasília: STF, 17 dez. 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidn-bmnnnibpcajpegkclefindmkaj/https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755520674>. Acesso em 05 mai. 2020.

BRASIL. STF – Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 6586**. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Brasília: STF, 17 dez. 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6033038>. Acesso em: 05 mai. 2022.

BRASIL, TRT-18 - **RORSUM: 00101206620205180102 GO 0010120-66. 2020.5.18.0102**, Relator: GENTIL PIO DE OLIVEIRA, Data de Julgamento: 09/10/2020, 1ª TURMA Disponível em <https://trt-18.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/943615602/rorsum-101206620205180102-go-0010120-6620205180102> Acesso em 29 de out. 2020.

BRASIL, TRF-4 - **REMESSA NECESSÁRIA CÍVEL: 50049432120184047202 SC 5004943-21.2018.4.04.7202**, Relator: MARGA INGE BARTH TESSLER, Data de Julgamento: 21/05/2019, TERCEIRA TURMA. Disponível em <https://trf-4.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/712474238/remessa-necessaria-civel-50049432120184047202-sc-5004943-2120184047202> Acesso em 29 de out. 2020.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **O princípio da Supremacia do Interesse Público: Sobrevivência diante dos ideais do Neoliberalismo.p.85-102** *In*: DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella; RIBEIRO, Carlos Vinicius Alves Ribeiro (coord.). **Supremacia do interesse público e outros temas relevantes do direito administrativo**. São Paulo: Atlas, 2010.

DOURADO, Daniel; FONSECA, Flávio Guimarães. **O que a lei e a ciência afirmam sobre a vacinação obrigatória no Brasil**. Entrevista concedida a Amanda Ribeiro, publicada em 04 de set. de 2020. Aos Fatos, 2020. *Online*. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/noticias/o-que-lei-e-ciencia-afirmam-sobre-vacinacao-obrigatoria-no-brasil/>. Acesso em: 19 set. 2020.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 10.913, de 01 de novembro de 2018**. Estabelece obrigatoriedade de apresentação do Cartão de Vacinação no ato da matrícula em escolas da rede pública ou privada. Vitória: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 2018. Disponível em <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LeOr109132018.html> Acesso em 29 de out. 2020.

FERNANDES, Tania. Vacina antivariólica: seu primeiro século no Brasil (da vacina jenneriana ao animal). **Hist. cienc. Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 29-51, jun. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59701999000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701999000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 jun. 2020.

LEITE, Gisele; HEUSELER, Denise. **Aspectos jurídicos sobre a obrigatoriedade de vacinação no Brasil**. *Jornal Jurid.* 22 de out. de 2020. Disponível em <https://www.jornaljurid.com.br/colunas/gisele-leite/aspectos-juridicos-sobre-a-obrigatoriedade-de-vacinacao-no-brasil> Acesso em 29 de out. de 2020.

LESSA, Sérgio de Castro; SCHRAMM, Fermin Roland. Proteção individual versus proteção coletiva: análise bioética do programa nacional de vacinação infantil em massa. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 115-124, jan. 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232015000100115&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015000100115&lng=pt&tlng=pt). Acesso: 09 jun. 2020.

- LESSA, Sérgio de Castro; DÓREA, José Garrofe. Bioética e vacinação infantil em massa. **Rev. Bioét.**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 226-236, ago. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-80422013000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-80422013000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 de ago. de 2020.
- LEVI, Guido Carlos, KALLÁS, Esper Georges. Variola, sua prevenção vacinal e ameaça como agente de bioterrorismo. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 48, n. 4, out/dez. 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-42302002000400045&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302002000400045&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 09 jun. 2020.
- MAIA, Maria de Lourdes de Sousa; BALLALAI, Isabella; NEHAB, Marcio. Movimento antivacina e suas ameaças. **Youtube**, Canal Saúde Oficial, 27 fev. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZkhjyQ0wBR8>. Acesso em: 17 mai. 2022.
- MOTTA, Fabrício. Coronavírus e a volta do interesse público. **Revista Consultor Jurídico**, 19 mar. 2020. *Online*. Disponível em: [https://www.conjur.com.br/2020-mar-19/interesse-publico-coronavirus-volta-interesse-publico#\\_ftn-ref1](https://www.conjur.com.br/2020-mar-19/interesse-publico-coronavirus-volta-interesse-publico#_ftn-ref1). Acesso em: 20 set. 2020.
- SANDEL, Michael J. **Justiça: O que é fazer a coisa certa**. Tradução: Heloísa e Maria Alice Máximo. 28. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- SÃO PAULO. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação Cível 1003284-83.2017.8.26.0428**. Relatoria Des. Fernando Torres Garcia. Publicada em 29 jan. 2019, p. 2 Disponível em [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://saude.mppr.mp.br/arquivos/File/Caop\\_Informa/O\\_que\\_dizem\\_os\\_tribunais/ACORDAO\\_TJSP\\_VACINA.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://saude.mppr.mp.br/arquivos/File/Caop_Informa/O_que_dizem_os_tribunais/ACORDAO_TJSP_VACINA.pdf) Acesso em 20 mai. 2022.
- SBIM – Sociedade Brasileira de Imunizações. **Vacinas**. SBIm, São Paulo, 31 ago. 2020. Disponível em: <https://familia.sbim.org.br/vacinas>. Acesso em: 01 set. 2020.
- SOUZA, Patrícia Melo e. A Revolta da vacina. **Rede da memória virtual brasileira**, Biblioteca Nacional Digital, c2022. *Online*. Disponível em: <https://bn-digital.bn.gov.br/dossies/rede-da-memoria-virtual-brasileira/politica/a-revolta-da-vacina/>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- STEVANIM, Luiz Felipe. Histórico de Proteção. **Revista Radis**, Fiocruz. Brasília, 07 jan. 2019. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/reportagem/historico-de-protacao#access-content>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- TOKARNIA, Mariana. Um a cada cinco municípios pede cartão de vacinação nas escolas. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 05 abr. 2022. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-04/um-cada-cinco-municipios-pede-cartao-de-vacinacao-nas-escolas> Acesso em 05 de mai. 2022.



UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a infância. **Convenção Sobre os Direitos das Crianças:** Instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Unicef Brasil, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 01 ago. 2020.

WATANABE, Phillippe. Itália veta matrícula de crianças sem vacina, e médicos debatem regra. No Brasil, caderneta costuma ser requisitada em escolas, mas não há proibição em caso de falhas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 mar. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2019/03/italia-veta-matricula-de-criancas-sem-vacina-e-medicos-debatem-regra.shtml>. Acesso em: 16 mai. 2022.

# 9. Da professora doente ao bem-estar docente: gênero e a condição laboral das profissionais da educação básica

Juliana Soares Dionísio<sup>1</sup>

Walk Loureiro<sup>2</sup>

Galdino Rodrigues de Sousa<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-92-7.9

## Considerações iniciais

Não há qualquer dúvida sobre o papel de professores e professoras nas mais diversas instâncias de todos os níveis de educação existentes em nosso país, no uso de sua intelectualidade e de sua força de trabalho para a formação de seres humanos melhores, de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres (PAULA; LIMA, 2020). Apesar de tanta importância, sabemos que

---

1 Doutoranda em Ciências, Tecnologia e inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Licenciada em Ciências Sociais pela UFF, Bacharel em Sociologia pela UFF. Graduada no curso Tecnologia em Produção Cultural pelo Centro Federal de Química de Nilópolis.

2 Doutorando em Ensino em Biociências e Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz - Fundação Oswaldo Cruz. Bolsista CAPES. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente de Educação Física da Prefeitura Municipal de Vitória, Espírito Santo. Coordenador e professor do curso de Bacharelado em Educação Física da Associação Vitoriana de Ensino Superior (FAVI).

3 Doutor em Educação Física (UFES). Foi professor da Faculdade de Educação da UFJF e do Centro da Educação Física da UFES.

mesmo antes da pandemia de COVID-19 a profissão docente já era identificada como uma das mais estressantes e desvalorizadas (social e economicamente) de nosso país (CODO, 2006; CERICATO, 2016), chegando a ser citada na década de 1980 pela Organização Internacional do Trabalho (2020) como o segundo posto de trabalho que mais acarretava doenças ocupacionais nos/as trabalhadores/as de todo o mundo naquele período.

As enfermidades adquiridas por professores e professoras em função do trabalho realizado gravitavam, naquele período, entre reação alérgica a giz (recurso empregado no quadro negro e que gerava hipersensibilidade nos e nas docentes), problemas na voz (calos e fendas nas pregas vocais), problemas gástricos e, em casos mais sérios, a esquizofrenia (DUARTE, 2021). Ainda fazendo menção às doenças que podem ser adquiridas na docência, Assunção e Abreu (2019, p. 2) apontam que, em nosso tempo,

Os professores [e professoras] estão entre as categorias profissionais mais vulneráveis à ocorrência de afastamentos do trabalho por problemas vocais e transtornos mentais. Problemas musculoesqueléticos e morbidades em geral [também] são prevalentes nesse grupo de trabalhadores [e trabalhadoras] [...].

Para além das doenças destacadas anteriormente, interessa para o presente trabalho discutir como as relações de gênero podem influenciar no processo de adoecimento das professoras. Enquanto educadores, julgamos profícuos investigarmos a realidade em que estamos inseridos, sem deixar de lado a neutralidade axiológica, tão imprescindível ao processo científico.

Antes de delinear os caminhos para a construção do bem-estar docente, destacando as mudanças que precisam ser realizadas para que ele seja um estado de normalidade, consideramos fundamental discutir um pouco sobre como as professoras se sentem em função de seu trabalho, além de apresentar um recorte sobre a incidência das questões de gênero no processo de saúde e adoecimento dos mesmos. Nesse sentido, nasce nossa questão de partida: como promover o estado do bem-estar docente nos espaços escolares, sob uma perspectiva de gênero?

Para tanto, objetivamos analisar o processo de adoecimento e do bem-estar docente sob a égide de gênero. Em específico, objetivamos: (1) identificar impressões e características, além da interferência do gênero no processo de

adoecimento e promoção de bem-estar dos docentes nos espaços escolares; (2) descrever a maneira como o processo de adoecimento e a promoção de bem-estar está disposta no espaço escolar. Em vista disso, estabelecemos a natureza de nossa pesquisa como qualitativa. Utilizamos como método a análise de discurso. Como instrumentos metodológicos, utilizamos as entrevistas semiestruturadas, observação e registro em diário de campo e análise documental.

Utilizamos como base teórica de nosso trabalho as concepções de Almeida Filho (2000), Scliar (2007), Zanello (2018) e Galinha e Ribeiro (2005), no eixo Saúde e Bem-Estar; Louro (1997; 2008), Brito (2005) e Kergoat (2009) para dar conta do eixo Gênero; e Giroux (1986) e Bourdieu (2011) no eixo Educação. Tendo em vista esses pressupostos, almejamos contribuir com discussões que versam sobre promoção de saúde e bem-estar nos espaços escolares, cooperando com a construção de espaços mais equânimes e salubres, que promovam emancipação e justiça social.

## **Saúde e bem-estar**

O conceito de saúde tem sido largamente discutido ao longo dos séculos. Muitos avanços nesse campo marcam seu desenvolvimento histórico. Em sociedades ascendentes, acreditava-se que saúde era ausência de doenças, considerando-se exclusivamente o aspecto físico para sua definição. Com o passar dos anos, pesquisadores inauguraram a reflexão de que para um organismo guardar pleno estado de saúde, outros aspectos deveriam ser apreciados. Após décadas de intensas discussões e proposições, no ano de 1948, a Organização Mundial de Saúde (OMS) estabelece como saúde “o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de enfermidade” (SCLIAR, 2007, p. 37; ALMEIDA FILHO, 2000). O conceito passa a considerar distintas dimensões, para além da esfera física ecoada inicialmente.

Ao assumir essa dimensão holística — o aspecto físico, social e mental — novas discussões se estabeleceram no entorno da aplicabilidade do conceito. Estudos modernos problematizam que ao considerar diferentes esferas da vida humana, nenhum organismo poderia estar em pleno estado de saúde (ALMEIDA FILHO, 2011). Dificilmente um indivíduo experienciaria uma vida harmônica em todos os seus diversificados âmbitos. Por vezes poderia estar bem fisicamente, mas enfrentar enfermidades psíquicas, por exemplo.

Nesse sentido, autores como Canguilhem (2009) passam a considerar que a saúde somente pode ser alcançada através de uma ampliação da capacidade de resistência de um ser. A exemplo da esfera biológica, que amplia suas defesas a partir do contato com a organismos agressores, no aspecto mental e social esse aditamento se dá da mesma maneira. Partindo dessa prerrogativa, compreendemos a saúde como um devir a ser perseguido. Um horizonte a ser alcançado, sem que necessariamente o atinjamos, mas que tomaremos como regulador de nossas ações. Uma bússola que nos conduzirá ao destino almejado.

## **O conceito de bem-estar**

Na década de 1970, surgiram novos debates sobre o conceito de saúde. A preocupação da época era a promoção da saúde e o estabelecimento de um novo estilo de vida. A prevenção, e não o combate à doença, estava em voga. Os conceitos de ‘bem-estar’ e ‘saúde’ se associaram, agrupando assim a saúde emocional e mental. Um modelo biopsicossocial emergiu, contemplando uma abordagem holística de saúde, ultrapassando a perspectiva exclusivamente biológica e física, dando continuidade ao debate inaugurado pela OMS em 1948. Inúmeros fatores, como guerras, desastres naturais, questões culturais, dificuldades econômicas, situações psicológicas adversas passaram a configurar como fatores que poderiam incidir sobre a saúde.

O conceito de ‘bem-estar subjetivo’ passou a se configurar no campo da saúde mental, permitindo que áreas como a psicologia investissem em pesquisas que priorizassem os aspectos positivos da saúde emocional e mental e não apenas nos fatores desencadeantes de morbidades psicológicas. As investigações apontaram para o desejo das pessoas em alcançarem a felicidade e não apenas evitarem o mal estar das doenças (GALINHA; RIBEIRO, 2005). Nas décadas de 1980 e 1990, o conceito de ‘bem-estar’ foi subdividido entre ‘bem-estar psicológico’ e ‘bem-estar subjetivo’. Àquele estaria relacionado à autonomia, controle do meio, autoaceitação, enquanto este último, abordaria a satisfação do indivíduo com relação à vida e à afetividade.

Para além de demonstrar que saúde e bem-estar possuem diferentes dimensões, o conceito holístico apresentado pela OMS na década de 1940 e seu alargamento ao longo dos anos, nos convidam a refletir sobre a influência dessas múltiplas facetas sobre todas as demais. Nesse sentido, cabe fazer um recorte sobre a influência das questões de gênero no processo de adoecimento

e promoção de saúde de professores em todos os âmbitos, por considerarmos ser este um marcador cabal nesse campo.

## **Saúde, gênero e processos de subjetivação**

Nas transformações históricas e científicas que incidiram sobre saúde mental no século XIX, uma pessoa que anteriormente era designada como louca passou a ser identificada enquanto doente mental (ZANELLO, 2018). Só a partir deste momento, sob o amparo da psiquiatria, a loucura passou a ser objeto de estudo. Inauguram-se assim, asilos próprios para tratamento, onde pessoas eram encerradas para serem submetidas a “procedimentos terapêuticos” de toda espécie.

Nesses centros, toda a sorte de abusos e coerções eram cometidas, devido à baixa ou ausente fiscalização do Estado. A voz dos doentes mentais foi silenciada, e em particular a das mulheres, por questões relacionadas ao gênero. Esse fato só seria comprovado décadas mais tarde, com o avanço dos estudos nesse campo. Como afirmado por Showalter (1987 apud ZANELLO, 2018, p. 16), a história da psiquiatria é reduzida a “discursos de psiquiatras homens sobre mulheres loucas”. Em sua obra, Zanello (2018) propõe que questões relacionadas ao gênero estão a influir sobre a saúde humana, desde o advento do capitalismo. Para sua manutenção, este sistema econômico propôs uma distinção entre o âmbito público e privado. Os homens estariam “destinados biologicamente” à esfera pública, enquanto às mulheres caberia a privada. A eles, destinavam-se os cargos políticos, o trabalho remunerado fora de casa, a conquista do sustento da família. Já a elas estaria reservado o cuidado do lar e dos filhos. O capitalismo possibilitou a transição entre classes. Antes, uma pessoa nascida sob determinadas condições era quase destinada a permanecer nelas.

Contudo, essa ascensão era exclusiva aos homens, às mulheres essa possibilidade só se daria através do casamento (ZANELLO, 2018). A maneira encontrada para justificar essa disparidade de oportunidades entre homens e mulheres se deu através da diferença biológica entre os sexos. Através destas, as diferenças sociais — posteriormente designadas como gênero — foram estabelecidas. Como afirma a autora:

Esse sistema trouxe profundas mudanças sociais, mas talvez uma das principais tenha sido a ideia da possibi-

lidade de mobilidade social. Ou seja, no início do século XV, nascer em certa família tinha um caráter quase destinal, daí a repetição de ofícios (ou a própria servidão) por várias gerações. Havia uma separação social bem clara e delimitada. Porém, o advento crescente do capitalismo trouxe o sonho da possibilidade de mobilidade social para **todos, e não para todas**. Trouxe também uma distinção, histórica e cultural, entre o âmbito público e privado. Como justificar que uma parte da população (feminina, branca) não tivesse acesso a essa mobilidade? E ainda, como justificar que essa mesma parte ficasse dedicada aos trabalhos do agora âmbito privado? Foi por meio da afirmação da diferença física (colocada como foco) que as diferenças sociais puderam ser “naturalizadas” (ZANELLO, 2018, p. 39).

A solidificação de papéis sociais para homens e mulheres é a prerrogativa principal para a manutenção do sistema capitalista. A manutenção dessa dinâmica, por vezes, pode comprometer a saúde de ambos. Nos primórdios, a loucura era designada quase exclusivamente às mulheres que se rebelavam ao papel socialmente estabelecido. A feminilidade era dotada de prerrogativas que enquadravam todas as mulheres em um determinado padrão de docilidade, subserviência e submissão. Àquelas que em um ímpeto de libertação, retomavam suas vozes e se impunham ao sistema, estava reservado o estereótipo das loucas. Tornar-se mulher ou homem era uma construção social, através da assunção de determinados comportamentos e pensamentos. A quebra dessa norma devotava aos sujeitos a punição.

Na atualidade, ainda é incipiente a perspectiva de gênero enquanto um poderoso determinante social a ser considerado nas análises dos processos de saúde mental. Essa realidade não é exclusiva do Brasil, mas do mundo inteiro. Esse importante marcador social — gênero — pode estar presente em muitos processos de adoecimento psíquico e emocional de homens e mulheres. Zanello (2018, p. 45) afirma que, para além da exigência de performances, gênero “constitui-se em uma pedagogia dos afetos, uma colonização afetiva”, podendo incidir diretamente sobre os processos de adoecimento físico e emocional.

As meninas são educadas desde a infância para conceber a felicidade na conquista de uma relação amorosa, na formação de uma família — sob os

padrões heteronormativos — e no alcance de um padrão de beleza — normalmente eurocêntricos. Já aos meninos se propagam valores de força física, conquistas profissionais e sexuais, camuflagem de emoções. Todo esse processo se engendra na formação subjetiva das identidades. Quem rejeita esse padrão sofre punições severas, peculiares e normatizadas, que contribuem de maneira intensa ao adoecimento emocional e físico.

## Gênero

Por estarem em constante mudança, as sociedades produzem continuamente novos modos relacionais, de pensamento, na maneira de enxergar a vida e o mundo. Esses correntes arranjos geram profundos questionamentos e debates entre os adeptos às revoluções naturalmente propostas pelo avanço dos séculos e os partidários ao fundamentalismo tradicional. Nesse sentido, apresentam-se as questões de gênero. Identificar-se enquanto homem, mulher ou nenhum dos gêneros estabelece os direitos e deveres de uma pessoa em sociedade. A depender do gênero a que se pertence, um indivíduo pode ser dotado de privilégios e benesses. “O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são ‘trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico’” (LOURO, 1997, p. 21).

Nas sociedades capitalistas, o gênero masculino se perpetra enquanto hegemônico e os demais “existem” a partir dele. Em um processo de alteridade abordado por Beauvoir (1960) em sua obra, o primeiro se estabelece como “Um”, enquanto ao restantes obra o papel do “Outro”. A esse último, é cabida uma existência vinculada e condicional, sucedendo do primeiro e para ele. Sem o “Um”, o “Outro” inexistente.

Ao longo dos séculos, as desigualdades sociais baseadas nessa relação díspar sempre foram abordadas de modo tímido. A partir de 1960, através dos estudos feministas, o gênero se torna mais visível, contribuindo com as discussões acerca de identidade e sexualidade. Esses debates se tornam mais acirrados e campo de maiores disputas nas décadas posteriores. Conceber novos acordos relacionais, identitários e sexuais atinge a vida de todos, mesmo dos que permanecem em posições mais tradicionais (LOURO, 1997).

No contexto escolar, as desigualdades de gênero permeiam as relações em todos os âmbitos. Percebe-se uma distinção na cobrança sobre professoras e



professores (DIONISIO, 2020). Exige-se que elas tenham um melhor desempenho no trabalho, além de um exímio “domínio de turma”. Na ideologia naturalista, este fato pode ser explicado através da questão maternal, já que as professoras — por serem mulheres — estariam mais preparadas para lidar com o processo educacional e disciplinar de alunos e alunas (KERGOAT, 2009).

As cobranças internas e externas contribuem para o processo de adoecimento emocional destas profissionais. A estrutura socializadora influi diretamente sobre como a mulher deve ser enxergada e quais incumbências estariam direcionadas a ela. Esse mecanismo abre margem para possíveis violências e assédios nos ambientes público e privado, pois o enquadramento do feminino ao papel designado socialmente é de fundamental importância na manutenção e desenvolvimento da engrenagem capitalista.

Ademais, ainda podemos destacar a questão da dupla jornada de trabalho, que se configura na sobrecarga feminina com as atividades domésticas, e no cuidado e amparo emocional dos filhos. Além da atividade profissional, que por vezes garante a manutenção econômica da família, à mulher cabe o desempenho majoritário das atividades domésticas. Essa sobrecarga sobre a figura feminina é uma realidade amplamente debatida em pesquisas feministas. Sobre as mulheres recai o sustento e manutenção — em todas as esferas — da estrutura doméstica. A falta de reconhecimento da atuação da mulher na esfera doméstica enquanto atividade de trabalho vem sendo discutida há algumas décadas por inúmeros campos de saber.

A associação das atividades que acontecem no lar às “qualidades inatas da mulher” impossibilita sua chancela enquanto labor, e, por conseguinte, como fator a ser considerado nos processos de adoecimento das trabalhadoras (BRITO *et al.*, 2012).

Em nossa perspectiva, diante do exposto, questões de gênero estão relacionadas e incidindo sobre a vida e saúde de homens e mulheres, dentro e fora da escola. Discutir tão relevante conceito em espaços sociais torna-se de primordial importância na tentativa de promoção de saúde e equidade.

## **Educação: o papel da escola**

A sociedade capitalista, para atender aos interesses da classe dominante, estabelece e normatiza comportamentos para os sexos. Ela dita o que seria

“apropriado” para homens e mulheres e se utiliza de instituições como igreja, escola, família para alcançar seu propósito. Na sociologia da educação, inúmeros autores como Bourdieu (2011), Louro (2008) e Durkheim (2007) refletem sobre os processos de manutenção do poder e reprodução das desigualdades sociais através da escola. Esta deveria existir como um mecanismo de emancipação do indivíduo, possibilitando sua ascensão social e intelectual.

Entretanto, através de um sistema complexo de exclusão, as classes privilegiadas perpetuam seu domínio, utilizando-se também das relações de gênero, como modo de estabelecer a hegemonia do masculino, através da vinculação imperceptível no processo de violência simbólica solidificado pelo sistema escolar e demais instituições sociais. Conforme Louro (2008, p. 20):

A voz que ali se fizera ouvir, até então, havia sido a do homem branco heterossexual. Ao longo da história, essa voz falara de um modo quase incontestável. Construíra representações sociais que tiveram importantes efeitos de verdade sobre todos os demais.

Entretanto, apesar de sua utilização como instrumento de aprisionamento e ‘docilização’, a escola preserva ainda sua capacidade de resistência, ao evocarmos teorias como a educação multicultural inclusiva, crítica, dialógica, fornecemos o aporte para que esta nova escola seja estruturada. Pensar uma educação multicultural é pensar uma escola onde as diferenças não apenas coexistem, mas onde são necessárias para a construção de espaços de inclusão. Essa escola objetiva fortalecer a comunidade, oportunizando a exploração das diferenças, de modo que a diversidade do cotidiano escolar se desenvolva de forma segura e protegida. Alunos e alunas devem encontrar um espaço propício para o reconhecimento e aceitação das diferenças, de modo a contribuir com a desconstrução de arquétipos, e com a interação e compreensão das especificidades do sexo oposto (QUEIROZ, 2018).

Na multiculturalidade, o valor máximo a ser pensado é o da igualdade. Contudo, é necessário reconhecer as diferenças e tratar os desiguais diferentemente, na medida em que se desigualam. As diferenças são a base para a construção da escola inclusiva, que a posteriori contribuirá para a formação de um corpo social mais equânime e cooperativo. O sucesso educacional está para além do êxito escolar do aluno, se trata de uma intervenção no mundo e, principalmente, da participação do coletivo na elaboração de uma realidade mais justa, na qual todos/as possam ser respeitados/as em suas diferenças,

contribuindo assim com a edificação de uma sociedade onde a diversidade torne-se mais a norma do que a exceção (QUEIROZ, 2018).

O sociólogo Henry Giroux (1986) corrobora com essa visão, apresentando as escolas como locais autônomos, que propiciam comportamentos contestatórios e que tendem a produzir um choque com os interesses materiais e ideológicos das classes dominantes. Elas não servem unicamente a propósitos econômicos e de aprisionamento, mas são espaços ideológicos, políticos e culturais que conseguem, de certa forma, funcionar com independência da economia de mercado capitalista.

Por este motivo, Giroux (1986) acredita que as escolas existam em contradição com os valores e interesses das classes dominantes, e funcionem como agentes de mobilidade social entre as classes. A educação tem um papel libertador na formação do indivíduo, como promotora da cidadania. Contudo, para que este objetivo seja plenamente alcançado, faz-se necessário que a ação caminhe concomitante à reflexão. A teoria precisa ser complementada pela prática.

O que acontece por vezes nas escolas é que a teoria se torna um fim em si mesmo, sem que haja possibilidade da prática ser vivenciada. Ela deveria servir como base de reflexão, ou até mesmo de convocação à resistência diante das situações mais adversas. A teoria funciona como mecanismo capaz de fazer os indivíduos enxergarem um mundo diferente e de agirem de forma condizente. Nisto consiste o início de uma real transformação na vida dos educadores e estudantes. A teoria não existe apenas como forma de êxito escolar, mas trata da intervenção no mundo e da participação do coletivo para construção de uma realidade igualitária, justa e que promova saúde e bem estar não apenas no âmbito escolar, mas no contexto social.

## **Metodologia**

O método científico pode ser compreendido como o caminho escolhido para o alcance dos objetivos que nos ajudarão a responder à pergunta de uma investigação, em outras palavras, a via do pensamento que conduzirá o pesquisador a uma abordagem clara da realidade. De acordo com Maria Cecília de Souza Minayo (1993), as estruturas sociais são ações objetivadas na medida em que os sujeitos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade às suas ações, construindo em conjunto com o investigador o trabalho intelectual.

Sendo o objeto de estudo das Ciências Sociais a realidade social, a dinâmica que rege a vida em coletivo e as riquezas de significados que dela emergem, é que optamos por uma abordagem qualitativa na realização dessa pesquisa. A mesma se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1993). Como método, utilizamos a Análise do Discurso, que é caracterizado por Gregolin (1995, p. 17) como:

Através da Análise do Discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz? como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?). Ao analisarmos o discurso, estaremos inevitavelmente diante da questão de como ele se relaciona com a situação que o criou. A análise vai procurar colocar em relação o campo da língua (susceptível de ser estudada pela Linguística) e o campo da sociedade (apreendida pela história e pela ideologia).

Em nossa busca por analisar o processo de adoecimento e do bem estar docente sob a égide de gênero, compreendemos que o contexto externo e interno são de primordial importância. Ainda mais ao considerarmos os processos socializadores e condicionantes relacionados ao gênero, abordados anteriormente. Como instrumentos metodológicos para alcançarmos nossos objetivos específicos, estabelecemos a observação e registro em diário de campo, entrevistas semiestruturadas com educadores do Rio de Janeiro, além da análise de documentos que regulam as relações sociais dentro e fora do campo.

## **Resultados e discussão**

### **A docência, o gênero e suas implicações**

Foram considerados para essa análise seis professores da rede básica de ensino do município do Rio de Janeiro. O critério de inclusão foi o livre voluntariado. Os nomes dos participantes foram substituídos para o resguardo de suas identidades e em respeito às leis de ética em pesquisa. Segue abaixo quadro ilustrativo com as principais características de cada participante.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes do estudo

<b>Sujeitos da Pesquisa</b>	<b>Sexo Biológico</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Função</b>	<b>Anos de trabalho na escola</b>
<b>Valquíria</b>	Feminino	50	Nível Superior	Professora	6 anos
<b>Alice</b>	Feminino	38	Nível Superior	Professora	6 anos
<b>Roger</b>	Masculino	60	Nível Superior	Professor	29 anos
<b>Bernardo</b>	Masculino	39	Nível superior + Pós-graduação	Coordenador Pedagógico	3,5 anos
<b>Lucas</b>	Masculino	29	Nível superior + Pós-graduação	Diretor Geral	2 anos
<b>Eugênio</b>	Masculino	42	Nível superior + Pós-graduação	Professor	2 anos

Fonte: Dados obtidos pelos autores.

## **Análise documental**

Através do levantamento da folha de ponto em uma das escolas, ficou marcado que o índice de adoecimento feminino era superior ao masculino. Tivemos acesso ao registro dos funcionários/as e professores/as dos anos de 2016, 2017 e do ano de 2018. Fizemos um quadro esquemático (Quadro 2) que demonstra os resultados encontrados.

Quadro 2 - Licenças médicas dos profissionais da escola

Ano	Homens de licença	Mulheres de licença
2016	–	5
2017	2	5
2018	–	–

Fonte: Dados obtidos pelos autores.

Através desses documentos, observamos que durante os anos de 2016 e 2017 foram registrados mais casos de adoecimento. Ressaltamos que o adoecimento feminino em 2017 foi mais que o dobro dos casos masculinos, e que em 2016 somente mulheres adoeceram. Em 2018, não foram registrados casos de licença maiores que uma semana, tanto para homens quanto para mulheres. Cabe ressaltar que, nos dois primeiros anos de registro, a escola era administrada por uma equipe de gestão exclusivamente feminina. No último ano, essa configuração foi alterada e uma equipe masculina passou à gerência da mesma.

De acordo com os relatos, havia uma intensa cobrança sobre vários/as funcionários e professores/as da escola, enquanto a equipe feminina estava na gerência da unidade. Eles ressaltaram ser esse um fator decisivo no processo de adoecimento físico e emocional da equipe escolar. Professoras e funcionárias afirmaram ter passado por maus momentos sob a gestão feminina. Situações de assédio moral, gritos, xingamentos e até empurrões foram relatadas. Expuseram que as mulheres da escola eram mais perseguidas, enquanto os homens eram protegidos. Como relatado pelas entrevistadas Alice e Valquíria:

“Ah, de gritar, né! Não me lembro da direção anterior, de mulheres, gritando com os homens... apenas com mulheres.” (Entrevistada Alice)

“[...] Nunca vi gritar com nenhum homem [...] Infelizmente, a mulher ainda não entendeu que mulher não disputa com mulher, ela ajuda mulher” (Entrevistada Valquíria).

A cobrança em torno das mulheres da escola pode ser justificada através de processos como o da ideologia naturalista (KERGOAT, 2009). As mulheres estariam mais aptas a desempenhar seu papel funcional na unidade, pois estariam “naturalmente capacitadas” — dada a sua “natureza biológica” — ao processo do cuidado e ensino.

## Entrevista semiestruturada

Ponto recorrente na fala das professoras entrevistadas dizia respeito à dupla jornada de trabalho vivenciada. Esse fator favorecia em demasia o processo de adoecimento das mesmas. O somatório das atividades laborativas e das atividades domésticas comprometia significativamente o período destinado ao descanso. No caso de duas professoras em específico, era comum ouvi-las em reclamações acerca das tarefas do lar e do cuidado com os filhos/as. Relatavam que aos fins de semana se desdobravam com as atividades da casa, depois de uma intensa semana de trabalho e estudo. Afirmaram que retornavam exaustas para a escola no início da semana.

A dupla jornada de trabalho é um fator definitivo no processo de adoecimento das mulheres no espaço escolar e em outras profissões (KERGOAT, 2009). Além do turno de trabalho formal semanal, elas são responsáveis por todas as tarefas domésticas. Somado a isso, a rotina de cuidado e suporte emocional dos filhos também recai sobre elas. Como citado pelas entrevistadas, essa rotina extenuante contribuía de forma contundente para o seu adoecimento emocional. Cabe ressaltar que ambas relataram já terem sido acometidas por morbidades psíquicas.

Saúde e bem-estar não podem ser resumidas apenas ao estado físico. A extenuação emocional em larga escala pode comprometer o corpo físico ao longo dos anos. Esse processo é apresentado na teoria de Kergoat (2009) e Brito *et al.* (2012) ao abordarem a dupla jornada de trabalho e suas consequências na vida e saúde das mulheres. A mesma dinâmica foi percebida e retratada pela entrevistada Valquíria ao responder o que compreendia ser saúde:

Então saúde para mim é estar bem com as minhas emoções, meu corpo, minha espiritualidade e minhas emoções. Para mim a doença começa no corpo sutil (mente\psique), pois quando ela chega ao corpo físico ela já está a muito tempo, há anos lá grudada nesse corpo sutil porque você não cuidou dela (Entrevistada Valquíria).

Diante dos dados trazidos e das discussões estabelecidas nesse trabalho, não há dúvidas acerca da importância de se proceder melhorias no processo laboral das docentes que, segundo nossa pesquisa indica, estão muito mais sujeitas aos processos de adoecimento físico e psíquico pelo fato de serem obrigadas a acumular muitas funções e sofrerem um sem fim de pressões que não apenas vão muito além do trabalho docente, como também o impactam profundamente. É sobre essas questões que trataremos nas considerações finais de nosso trabalho.

### **Considerações finais**

Não temos dúvidas quanto as dificuldades que as docentes mulheres passam em uma sociedade machista e, em alguns casos, misógina como a nossa. Porém, mais do que denunciar o processo de adoecimento, como fizemos até agora, temos o interesse contribuir com propostas de melhorias nesse processo.

Em primeiro lugar, não podemos deixar de apontar para a necessidade de se valorizar monetariamente a profissão docente no mesmo nível de importância e exigência que se faz com outras profissões de “maior prestígio social” como o direito, a medicina, as engenharias entre outras. Se as mulheres apresentadas neste capítulo assumem jornadas duplas em diferentes turnos de trabalho e ainda realizam um terceiro momento em suas casas é porque os salários estão muito aquém das necessidades de manutenção da própria vida diária e de seus dependentes. Cansados de ouvir cobranças da sociedade, por vezes até mesmo dos meios de comunicação, tentando impelir que professores e professoras assumam um sentimento de sacerdócio diretamente vinculado ao magistério, entendemos que, enquanto profissionais extremamente especializados que somos, devemos ser tratados como tal, com salário digno e o prestígio social que merecemos. Não temos dúvidas que se tivermos professoras bem remuneradas e com salário correspondente à responsabilidade que elas detêm em mãos, a maioria preferirá trabalhar apenas um turno e aproveitar os outros dois para ficar na companhia de seus familiares e usar seu tempo para lazer, descanso e outras obrigações que não a docência.

Em segundo lugar, é preciso investir em formação continuada (para melhoria dos conhecimentos) e no aumento do tempo disponível para estudo. Mas ambos devem incidir em uma progressão funcional que também acresça nos proventos do magistério. A progressão na carreira, tanto horizontal (aumento



de salário por tempo de serviço e por cursos de extensão realizados) quanto vertical (aumento no nível de estudos de pós-graduação e, conseqüentemente, também de salário), são fundamentais para que os docentes se sintam valorizados e valorizadas. Em uma sociedade capitalista como a nossa, na qual precisamos de dinheiro para cumprir com nossas obrigações, é no mínimo contraditório acreditar no contrário.

Em terceiro lugar, é imperativo que as redes públicas de ensino invistam, tal qual fazem muitas redes privadas das mais variadas profissões, no oferecimento de uma saúde complementar que garanta atendimento e tratamento de doenças e males agudos dos professores, professoras e seus entes, antes que os mesmos se tornem crônicos e incapazes de curar.

A inserção de profissionais da saúde (como psicólogos, psicoterapeutas, educadores físicos, terapeutas ocupacionais, entre outros) capazes de auxiliar no processo de terapia e talvez até mesmo de cura de professoras e professores também é fundamental. Tendo em vista o nível de adoecimento docente e sua tendência a aumentar em função dos desdobramentos da COVID-19 (sequelas físicas da doença, desemprego, adoecimento emocional, entre outros), trata-se de uma necessidade que deve ser levada em consideração de uma maneira muito séria pelos sistemas de ensino públicos e privados e por quem legisla pela educação no país.

Por fim, cabe destacar a necessidade de que sejam realizados novos e mais aprofundados estudos que investiguem a fundo como as questões de gênero impactam a saúde de professores e professoras. Essas investigações também devem buscar soluções para atenuar, quem sabe até mesmo eliminar esse problema da vida do maior número de docentes possíveis.

## Referências

ALMEIDA FILHO, N. de. **A ciência da saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

ALMEIDA FILHO, N. de. **O que é saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

ASSUNÇÃO, A. A.; ABREU, M. N. S. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, sup. 1, e00169517, p. 1-16, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/csp/a/55zZgFsrpQymdbfmxxZDYzw/?lang=pt#:~:text=Dois%20em%20cada%20tr%C3%AAs%20professores,de%20press%C3%A3o%20laboral%20\(63%25\)](https://www.scielo.br/j/csp/a/55zZgFsrpQymdbfmxxZDYzw/?lang=pt#:~:text=Dois%20em%20cada%20tr%C3%AAs%20professores,de%20press%C3%A3o%20laboral%20(63%25).). Acesso em: 13 jul. 2022.

- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BRITO, J. C. Trabalho e Saúde Coletiva: o ponto de vista da atividade e das relações de gênero. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n.4, p. 879-890, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/q93hqH-z6PSzKtzpwwd7T6KP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- BRITO, J. C. de *et al.* Saúde, subjetividade e trabalho: o enfoque clínico e de gênero. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 37, n. 126, p. 316-329, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/dnhgH-Q9Djk9KJSZQFS9ksBR/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjxq5bqcc9pshS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DIONISIO, J. S. **Saúde emocional: gênero e gestão escolar**. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2020.
- DUARTE, R. R. Insatisfação com ensino remoto puxa adoecimento mental de professor na pandemia. **Agência Universitária de Notícias - USP**, São Paulo, 27 mai. 2021. Disponível em: <https://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2021/05/27/insatisfacao-com-ensino-remoto-puxa-adoecimento-mental-de-professor-na-pandemia/>. Acesso em 28 fev. 2022.
- DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- GALINHA, I.; RIBEIRO, J. L. História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 6, n. 2, p. 203-214, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v6n2/v6n2a08.pdf>. Acesso em 24 fev. 2022.
- GIROUX, H. **Teoria Crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GREGOLIN, M. do R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa: revista de linguística**, São Paulo, v. 39, p. 13-21, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967/3642>. Acesso em 3 mar. 2022.

- KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In*: HIRATA, H. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009. p.67-75.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- OIT – Organização Internacional do Trabalho. **Síntese setorial OIT**: a COVID-19 e o setor da educação. Lisboa: OIT, 2020. Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/publication/wcms\\_783736.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/publication/wcms_783736.pdf). Acesso em 25 fev. 2022.
- PAULA, W. E. E. de; LIMA, R. de C. G. S. Docência na educação infantil: neoliberalismo, desumanização e adoecimento na república inacabada brasileira. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, e0023060, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/S9L4pqzmSyvvbLPVSLC-N6zz/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- QUEIROZ, P. P. de. Pensando a inclusão no processo de escolarização de alunos com deficiência. *In*: QUEIROZ, P. P. de (Org.). **Ensino, saúde e inclusão**: Olhares e Reflexões. Rio de Janeiro: Autografia, 2018. p. 15-39.
- SCLIAR, M. História do conceito de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, abr. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/physis/a/WNtwLvWQRFbscbzCywV9wGq/?format=pdf&lang=pt#:~:text=O%20conceito%20de%20sa%C3%BAde%20reflete,concep%C3%A7%C3%B5es%20cient%C3%ADficas%2C%20religiosas%2C%20filos%C3%B3ficas](https://www.scielo.br/j/physis/a/WNtwLvWQRFbscbzCywV9wGq/?format=pdf&lang=pt#:~:text=O%20conceito%20de%20sa%C3%BAde%20reflete,concep%C3%A7%C3%B5es%20cient%C3%ADficas%2C%20religiosas%2C%20filos%C3%B3ficas.). Acesso em: 13 jul. 2022.
- ZANELLO, V. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.

# 10. Uma abordagem pedagógica sobre as infecções sexualmente transmissíveis (IST) nas aulas de Ciências/Biologia

Régisson da Silva<sup>1</sup>

Eliana Louzada Delesposte<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-92-7.10

## Introdução

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define como adolescentes as pessoas com idade entre 10 e 19 anos, definição adotada no Brasil pelo Programa de Saúde do Adolescente, do Ministério da Saúde (WHO, 2001). Seguindo a definição da OMS, conforme dados estatísticos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2002), existem no mundo 1 bilhão e 200 milhões de adolescentes que em sua maioria vivem em áreas urbanas. É a maior geração de adolescentes da história.

O período da adolescência é o momento da vida marcada por transição, denominada também de puberdade, ela está situada entre a infância e a idade

---

1 Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES. Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e em Biologia pela Faculdade FAVENI. Professor da Rede Municipal de Ensino de Serra – ES. E-mail: regisson.silvadt@gmail.com

2 Aluna do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Campus Goiabeiras. Pedagoga da Rede Municipal de Ensino Castelo – ES. E-mail: nanadelesposte@yahoo.com.br

adulta e caracteriza-se por grandes alterações no desenvolvimento biológico, psicológico e social (COLLI, 1989).

O despertar da sexualidade do adolescente, em muitos dos casos não é acompanhado de um amadurecimento interpessoal e cognitivo. Com isso, a adolescência tem sido palco de profundas preocupações marcada por extrema vulnerabilidade e uma série de riscos, tais como gravidez precoce e indesejada, aborto provocado, início da vida sexual precoce e infecções sexualmente transmissíveis (PINTO SILVA *et al.*, 1998), esse último por sua vez, foco do nosso estudo.

No Brasil, houve um significativo aumento da experiência sexual entre adolescentes solteiros em cerca de 15%. Por meio de um inquérito realizado com 5.280 adolescentes de todas as regiões brasileiras com idades entre 12 e 17 anos, que responderam questões sobre diversos assuntos, inclusive sexualidade, foi constatado que 33% dos entrevistados já haviam tido relações sexuais, sendo que pouco mais da metade (61%) eram meninos (UNICEF, 2002).

Os adolescentes correm um risco único de sofrer ISTs, tanto na perspectiva comportamental quanto na biológica. Em relação ao comportamental, é mais provável que os adolescentes se envolvam em comportamentos sexuais de alto risco, como parceiros concorrentes ou sexo sem camisinha. Em relação à biologia do aparelho genital, as adolescentes mulheres diferem das mulheres adultas.

Estima-se que um em cada quatro adolescentes contamina-se com infecção sexualmente transmissível (IST) até a idade adulta, e que ocorram, por dia, 356 mil novas infecções genitais, das quais 16% acontecem em jovens abaixo de 15 anos (ONU, 2000). Um outro estudo realizado em várias capitais brasileiras revelou que, dos 16.000 adolescentes entrevistados, 90% referiram conhecer métodos anticoncepcionais, porém, entre 40% e 50% usavam efetivamente algum método contraceptivo (UNESCO, 2004).

As infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) são causadas por vírus, bactérias ou outros microrganismos, veiculados por via sexual quase que exclusivamente, fato de importância epidemiológica relevante. Logo, qualquer pessoa pode adquirir uma IST. Essas doenças, em sua maioria, manifestam-se na região genital dos infectados de ambos os gêneros, ou ainda em outras partes do corpo. Podem também não apresentar manifestações clínicas; possuem alto índice de disseminação e, além disso, podem causar graves

danos à saúde do indivíduo. Aliadas a isso, estão as práticas sexuais pouco aconselhadas, como mudança frequente de parceiros, educação sexual inadequada e, sobretudo, a não utilização de métodos preventivos, proporcionando aumento nos índices de incidência das IST. Prevenir-se, buscar serviço de saúde e fazer o tratamento adequado são as principais medidas indicadas. As principais ISTs são: Sífilis, Herpes simples, Cancro mole, HPV, Linfogranuloma venéreo, Gonorreia, Tricomoníase, Hepatite B e C e HIV.

As ISTs podem provocar sérios problemas de saúde, como infertilidade, aborto espontâneo, formações congênicas deficientes, infecções generalizadas e morte, se não tratadas. Elas são doenças de difícil detecção, uma vez que acarretam poucos sintomas visíveis ou quando se apresentam de forma assintomática, fazendo com que indivíduos infectados possam disseminar a doença sem saber de sua condição. A gonorreia e a tricomoníase, por exemplo, podem causar, além de outros agravos, infertilidade. Certos tipos de HPV podem desencadear o câncer. A sífilis não tratada pode evoluir para as fases tardias com complicações cardíacas e neurológicas. O vírus do herpes tem recidivas, mesmo com tratamento. As ISTs também aumentam a susceptibilidade de contaminação pelo vírus da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (HIV/AIDS) em pelo menos dez vezes.

Com o aumento das relações sexuais e, conseqüentemente, das ISTs entre adolescentes, vem crescendo também os casos de HIV, cujo perfil apresenta a tendência à juvenilização (Chequer, 1998). Dados da UNAIDS – Joint United Nations Program on HIV/AIDS/ Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (2003) salientam que 6.000 novos casos são diagnosticados por dia em adolescentes e que, aproximadamente, 11,8 milhões de jovens de 15 a 24 anos e 3,2 milhões de crianças com menos de 15 anos estão vivendo com o vírus da AIDS. A incidência mundial de relatos de HIV em 2000 foi da ordem de 0,3 milhões/ano, atingindo 2,4 milhões/ano em 2015.

Diante dos dados apresentados e considerando o cenário da saúde nacional e da educação do Estado do Espírito Santo, esse capítulo tem como objetivo abordar conteúdos de saúde coletiva a serem trabalhados numa práxis de educação sexual crítica, com foco nas ISTs e de maneira interdisciplinar nas escolas, incorporando uma discussão a ser realizada, principalmente nas aulas de Ciências (Biologia) que poderá se estender até mesmo para uma parceria escola-comunidade.

Com o tema sexualidade, torna-se necessário o conhecimento, o aprendizado e a convivência com as limitações e potencialidades, para poder ampliar o conhecimento. A sexualidade é um tema que deve ser abordado nas escolas por meio de um trabalho que priorize e garanta espaços de discussão e reflexão (MARTINI, 2016, p. 11).

Para atender o objetivo, será utilizada a Sequência Didática (SD) definida como “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de objetivos educacionais que têm um princípio e fim conhecidos tanto pelo professor quanto pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18), como metodologia, por ser uma ferramenta cultural e pedagógica de grande potencial de mediação na ação docente, assimilação de conteúdo e na promoção do aprendizado. A Sequência Didática (SD) promove a construção do conhecimento, por meio de conceitos didático-pedagógicos no processo ensino aprendizagem, contemplando a interdisciplinaridade das ações entre os envolvidos no processo e proporcionando condições verídicas de aprendizagem a serem utilizadas no cotidiano dos discentes.

Dessa forma, ao utilizar a Sequência Didática (SD) como instrumento metodológico, é necessário que o professor tenha em mente os objetivos educacionais que deseja alcançar com a proposta, como Carvalho e Perez (2001) refletem:

É preciso que os professores saibam construir atividades inovadoras que levem os alunos a evoluírem, nos seus conceitos, habilidades e atitudes, mas é necessário também que eles saibam dirigir os trabalhos dos alunos para que estes realmente alcancem os objetivos propostos (CARVALHO; PEREZ, 2001, p.114).

Essa ideia dos autores coloca em discussão a utilização da Sequência Didática (SD) como uma proposta de atividade motivadoras para os alunos atingirem os objetivos almejados.

## **Trajetória da pesquisa**

A escola em suas múltiplas funções tem papel essencial no desenvolvimento do adolescente, contribuindo com a formação global do jovem e da sociedade. Segundo Tardif (2002), é preciso colocar os professores no centro

dos debates educativos e dos problemas de investigação a fim de serem colaboradores para efetivamente transformar a escola. Ela pode se tornar espaço de promoção da saúde, proporcionando ambiente seguro e de apoio, nos aspectos físico, psicossocial, na construção da cidadania e desenvolvimento dos atores deste universo: adolescentes estudantes, profissionais de educação, familiares, líderes comunitários e profissionais de saúde (RAMOS, 2001).

Cada vez mais tem se feito essencial a abordagem da educação sexual (aqui estão incluídas as ISTs) no ambiente escolar, uma vez que elas representam atualmente o problema de saúde pública mais corriqueiro em todo o mundo. Nesta perspectiva, corroboramos com Caetano e Leite (2017) quando dizem:

Para priorizar, valorizar e enfatizar a educação em saúde, em especial a educação sexual, em 1997 o Ministério da Educação incluiu o tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais. [...] Por ser um tema transversal, a proposta inicial era de que não deveria ser tratado como disciplina, mas sim, como temáticas deveriam perpassar pelas disciplinas, atividades escolares e os conteúdos programáticos. Infelizmente, parece que isso nunca ficou claro para os professores da educação básica, e os temas sempre são colocados no final da fila de prioridade da abordagem dos conteúdos (CAETANO; LEITE, 2017, p. 2).

De acordo com Santos (2007), o enfoque no ensino de ciências aliado à tecnologia e sociedade fortalece à promoção da educação científica dos cidadãos, possibilitando a assimilação de conhecimentos, habilidades e valores para a vida em sociedade. O ensino abdica de se limitar apenas à transmissão de conteúdo e prepara o indivíduo para a vida equilibrada e responsável em conjunto.

Autores como Pinheiro *et al.* (2007) reafirmam as palavras de Santos (2007) ao relatar que os alunos, quando submetidos ao ensino direcionado e vivenciado por eles, além do conhecimento adquirido, desenvolvem competências que serão úteis em suas vidas particulares, como a capacidade de se expressar e analisar situações problematizadoras, procurando de maneira sólida e responsável possíveis soluções. Além disso, é quase certo que os mesmos irão se deparar com a necessidade de tomar decisões relacionadas, por exemplo ao consumo sustentável, a prevenção de doenças, educação ambiental, a escolha de uma alimentação saudável ou de



uma terapia alternativa, temas que são fortemente debatidos nas escolas capazes de preparar o aluno para a vida prática.

A proposta metodológica utilizada neste capítulo trata-se de uma investigação qualitativa planejada com base em Gil (2014) sobre as potencialidades pedagógicas de uma Sequência Didática (SD), durante as aulas de ciências, que trata das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), desenvolvida com uma turma de aproximadamente 25 estudantes do 8º ano de uma escola municipal do município de Serra, por meio de atividades teóricas e práticas a serem desenvolvidas e aplicadas em seis aulas, distribuídas em três momentos pedagógicos com duas aulas de 50 minutos cada: problematização inicial (2 aulas – realizada no laboratório de informática da escola); organização do conhecimento (2 aulas – realizado no auditório, pátio ou sala de vídeo) e aplicação dos conhecimentos (2 aulas – realizada na sala de aula convencional).

A SD foi elaborada à luz de Guimarães e Giordan (2011), em que se pretendeu: contextualizar as ISTs nos aspectos históricos e culturais relacionando-os aos hábitos de vida, comportamento e cultura; abordar hábitos e aspectos a respeito de saúde pública e educação sexual de maneira geral; trabalhar os conceitos teóricos de vírus, bem como sua reprodução, tipos e formas de existência; sistematizar a construção do conhecimento e favorecer a compreensão dos conteúdos relativos ao tema de maneira interdisciplinar e contextualizada, tais como agente causador, formas de contágio, sintomas, prevenção e tratamento; apresentar o panorama epidemiológico local das ISTs notificadas; promover o debate contribuindo para a formação de cidadãos participativos e estimular o autocuidado e a prevenção, contribuindo assim, com a redução da situação de vulnerabilidade de adolescentes e jovens frente às ISTs, tal como contribuir para a desconstrução dos preconceitos e tabus relacionados à temática.

A organização das atividades utilizadas durante a Sequência Didática incluiu a seleção de assuntos seguindo a perspectiva curricular de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011),

Perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Nessa abordagem, a conceituação científica da programação é subordinada ao tema (DELIZOIC; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011, p.189).

Esse contexto baseia-se numa abordagem temática do ensino de ciências, para alcançar essa abordagem utiliza-se do conceito científico como meio para a compreensão de um tema, levando o aluno a pensar de forma articulada e contextualizada com sua realidade e fazer com que ele possa ser ator ativo do processo de ensino aprendizagem.

## **A intervenção pedagógica: um caminho possível**

O presente trabalho, quanto ao método, tem caráter qualitativo no qual permite um processo dinâmico de aderência a novas formas de coleta e de análise de dados. Já quanto aos procedimentos de coleta de dados parte, dentre as possibilidades, o grupo focal que representa uma técnica de coleta de dados promove, a partir da interação, uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico, além de possibilitar um espaço de discussão e de troca de experiências em torno de determinada temática, estimulando o debate entre os envolvidos, permitindo que os temas abordados sejam mais problematizados. O grupo focal pode ser entendido como:

[...] um grupo reduzido de pessoas com as quais o pesquisador discute sobre o problema a ser investigado, de modo a obter mais informações sobre ele, dar-lhe um foco, um afunilamento, bem como uma direção ao conteúdo dos instrumentos de coleta de dados (VERGARA, 2004, p. 56).

Partimos então para a interação pedagógica, o primeiro momento (problematização inicial) aconteceu em duas aulas, no laboratório de informática da escola (Figura 1), sendo essa uma estratégia metodológica que auxilia no processo de reflexão e desenvolvimento da aprendizagem, como salienta Weiss e Cruz (2001). O laboratório de informática, a serviço de um projeto educacional, propicia condições aos alunos de trabalharem a partir de temas, projetos ou atividades extracurriculares. O computador se torna um meio através do qual se desenvolve a inteligência, flexibilidade, criatividade e a capacidade de inventar e descobrir. Tajra (2002, p. 82) destaca que é preciso um esforço educacional geral para que todos da escola tenham acesso ao uso das novas tecnologias. Como essas estão permanentemente em mudanças (novos softwares, novos programas, novos jogos), o estado de utilização e aprendizagem com e sobre as tecnologias, bem como os conteúdos, se dá de maneira também permanente.

A Informática tornou-se uma necessidade no mundo em que vivemos, e a escola, na missão de preparar o indivíduo para a vida, sente a responsabilidade de não fechar os olhos para esta realidade [...] não se pode negar que a informática faz parte de nossas vidas. (WEISS, A; CRUZ, M., 2001, p.14).”

As entidades de ensino devem disponibilizar ambientes e condições favoráveis para o desenvolvimento de novas técnicas de ensino-aprendizagem, onde as informações fornecidas pelo acesso à biblioteca universal possam ser mediadas pelos professores, interpretadas e discutidas por todos na sala de aula; os professores necessitam conhecer as tecnologias disponíveis para a construção do conhecimento; os alunos necessitam desenvolver atributos [...], dispostos a aprender, agir, pesquisar e criticar em seu processo de aprendizagem (TAJRA, 2002, p. 47).

No laboratório de informática, foi realizada uma explanação inicial a respeito de educação sexual, vírus e IST, com o nome de diversas ISTs escritas no quadro, e na tentativa de conhecer os conhecimentos prévios dos estudantes com relação ao tema, foi solicitado que cada aluno entregasse uma folha/questionário contendo: 1) Idade; 2) Sexo; 3) Quais as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) que você (aluno) tem interesse em saber mais; 4) Se você tem alguma dúvida específica sobre as IST, ou os cuidados com o seu corpo. Em seguida, os alunos realizaram pesquisas através da internet sobre vírus, IST e o estado de contaminação de seu município e estado nos Boletins Epidemiológicos da Sífilis e da AIDS.

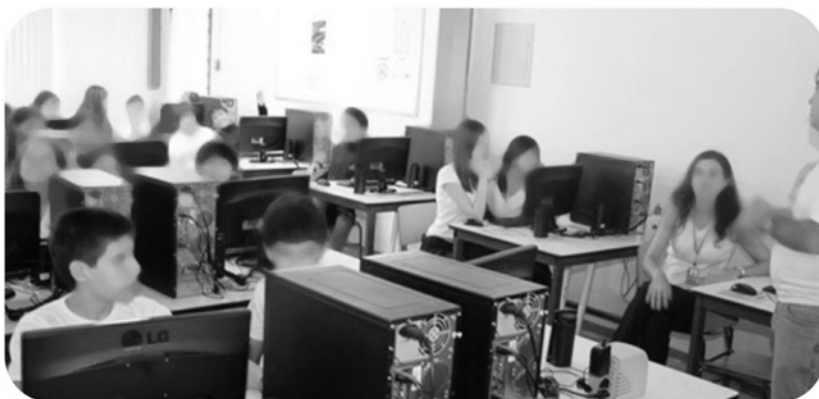
Vale ressaltar que levando em consideração a inibição por parte dos alunos em realizarem suas perguntas, e para não prejudicar a qualidade do trabalho e obtermos o máximo de aproveitamento, foi facultado ao discente inserir ou não o seu nome no questionário, já que o assunto abordado é delicado e, para eles, um pouco introspectivo a ser discutido coletivamente.

A utilização do laboratório de informática como espaço de aprendizagem foi essencial, tanto para os alunos quanto para os docentes, pois a informática, além de adquirir cada vez mais relevância no cenário educacional, sua utilização como instrumento de aprendizagem e sua ação no meio social vêm aumentando de forma rápida nos diversos setores da sociedade. Arruda

(2004, p. 54) cita que a informática facilita a ligação entre o aluno, um conhecimento potencializado e o mundo da tecnologia:

Pois tudo que se modernizou na educação, até o advento da informática, se tornou convencional frente a esta nova forma pedagógica de educação, oportunizando às escolas uma nova maneira de trabalhar os conteúdos programáticos, propiciando ao educando eficiência na construção do conhecimento, convertendo a aula num espaço real de interação, de trocas e conhecimentos com o uso do computador (ARRUDA, 2004, p. 58).

Figura 1 - Estudantes desenvolvendo atividades no laboratório de informática



Fonte: Arquivo pessoal

A “organização do conhecimento” (segundo momento), aconteceu em duas aulas e, para introdução, apresentou-se um pequeno vídeo introdutório e em seguida uma roda de conversa aberta, realizado no auditório (Figura 2), mas podendo também ser feita no pátio ou até mesmo sala de vídeo da escola, acerca dos questionamentos surgidos nos questionários do momento anterior. Vale ressaltar a importância da participação ativa dos alunos, podendo esse momento estender-se até mesmo por mais aulas, em virtude da curiosidade dos envolvidos. Além disso, pelo fato do questionário não ser obrigatoriamente identificado — ato esse intencional — eles sentem-se menos inibidos para fazerem suas perguntas e discorrerem sobre o assunto. Esse momento foi de grande enriquecimento para todos (professores e alunos) uma vez que as diferentes dúvidas foram sanadas, desde as mais

simples até as mais complexas sobre vírus, por exemplo, e pode, ou até mesmo deve, ser trabalhado em conjunto com outros professores, se possível, proporcionando a interlocução com outros componentes curriculares.

Figura 2 - Aula expositiva dialogada realizada no auditório



Fonte: Arquivo pessoal

O último momento pedagógico corresponde a “aplicação do conhecimento” e também foi realizado em duas aulas na sala de aula da turma (Figura 3). O professor regente orientou, ainda no final do segundo momento, os conteúdos que seriam cobrados do livro didático, além dos assuntos do debate. Para esse momento, realizou-se uma gincana, até mesmo como forma de descontração, onde a sala foi dividida em dois grandes grupos (A e B)

e várias perguntas a respeito dos vírus das ISTs foram realizadas, formas de transmissão e contaminação, prevenção, saúde pública, educação sexual, cuidados e higiene corporal, dentre outros assuntos do livro e/ou citados durante a roda de conversa do segundo momento. A pergunta era direcionada a um integrante de uma das equipes que tinha a oportunidade de responder ou passar para a outra equipe apenas uma única vez. Findado o debate, foi solicitado aos estudantes como dever de casa que redigissem individualmente um pequeno texto opinativo/argumentativo sobre o projeto, até mesmo como feedback das ações realizadas com o desenvolvimento da sequência didática e das intervenções.

Figura 3 - Gincana e elaboração de um pequeno texto opinativo/argumentativo



Fonte: Arquivo pessoal

## O ensino de ciências e as práticas pedagógicas: análise dos resultados

Os resultados da intervenção serão apresentados e discutidos com base nos três momentos pedagógicos praticados na Sequência Didática, instrumento norteador deste estudo.

Os dados obtidos através do formulário utilizado para a sondagem inicial dos estudantes a respeito das ISTs, foi respondido por 25 estudantes (10 meninas e 15 meninos) na faixa etária entre 13 e 15 anos.

A maioria dos estudantes demonstraram ter maior interesse/curiosidade pelo (a) HIV/AIDS, o que pode se justificar pelo fato de a AIDS ter sido a IST de maior visibilidade nos últimos 40 anos, somado ao estigma que a doença traz relacionado a sua história e seu status de incurável. Logo atrás veio a Sífilis, doença caracterizada por um histórico de epidemias, e que de acordo com Brasil (2016), vive-se hoje, silenciosamente, uma delas. Na terceira posição vêm três IST empataadas: Infecções vaginais, Gonorreia e HPV.

Dos 25 estudantes que responderam ao formulário, 11 encaminharam dúvidas a respeito das IST, tais como essas transcritas:

1. É possível pegar Aids pelo beijo na boca?
2. Quais são os sintomas do HIV? E como saber se tenho a doença ou não?
3. Com quais remédios evito a Aids?
4. Existe prevenção de remédio contra as IST ou só camisinha mesmo?
5. Se o pai ou a mãe possui uma DST, o filho tem alguma possibilidade de nascer com a doença?
6. A sífilis só pega em mulheres?
7. Quais doenças tem cura e quais não possui?
8. Uma mulher grávida com IST, significa que seu bebê também nascerá com a doença?
9. É verdade que as pessoas mais novas têm mais dificuldade de contrair sífilis e hiv?
10. Toda a vez que o homem ejacula na vagina (sem camisinha) corre risco de pegar alguma IST?
11. Já peguei gonorreia. Como faço para não pegar de novo?

12. Tem algum problema em se masturbar? Deve ser feito com que frequência?

As questões encaminhadas chamaram atenção pela simplicidade e a falta de informação, fato esse comprovado também durante a gincana e os textos individuais (terceiro momento). É nítido que os estudantes necessitam de profundidade com relação à temática, e o componente curricular de ciências, ao explorar temas como sexualidade, órgãos genitais, corpo humano, reprodução, se torna o mais adequado para se trabalhar, visto que os demais componentes curriculares agregam por meio da interdisciplinaridade.

A verdade é que esses conteúdos são tratados muito longe dos livros didáticos, uma vez que muitos professores usam o livro escolar como único recurso e tal assunto. Porém, sabemos que os estudantes têm despertado sua sexualidade cada vez mais cedo, o que pode ser comprovado por este capítulo. Além disso, o grande interesse dos alunos pela temática demonstra a urgência da escola em tratar questões como a Educação Sexual e as IST de maneira aprofundada, lúcida e não somente como conteúdo curricular para seguir, mas como conteúdo crítico para vida, aproveitando que a escola desempenha a função de ensinar, provendo conhecimento de assuntos necessários para a formação acadêmica do aluno, mas também formadores para a vida.

Para Ruffato e Carneiro (2009), é importante que as aulas práticas diferenciadas, como por exemplo demonstração em sala de aula, experimentos ou aulas de campo, possam gerar questionamentos através das estratégias usadas e apresentar variadas explicações sobre os temas abordados, sendo essas explicações que podem promover condições para o aluno elaborar seu conhecimento alcançando, desenvolvendo assim uma maior compreensão da realidade, o que gera neles próprios a necessidade de construir e repensar os conceitos para esse conhecimento.

Vale ressaltar que não é necessário um laboratório de ciências para a efetivação de uma aula produtiva e conceituada, como menciona Krasilchick (2008), pois a proposta da atividade, tal como a essa sequência didática empregada, é a de fazer com que os estudantes elaborem hipóteses e discussões. Nessas aulas o professor pode expor teorias, nas quais podem ser apresentadas antes ou depois das atividades práticas, em locais como, por exemplo, sala de aula, auditórios ou laboratórios de informática. Assim, o professor realiza uma aula diversificada, dinâmica explorando outros



recursos didáticos e tecnológicos que vão além, mesmo que a escola na qual trabalhe não possuía laboratório de ciências.

## Conclusão

O despertar da sexualidade na adolescência tem acontecido cada vez mais cedo e em muitos dos casos não é acompanhado de um amadurecimento interpessoal e cognitivo. Vale lembrar que ainda há pessoas que consideram um grande tabu falar de sexo com adolescentes, por achar que tal assunto não faz parte da realidade desses estudantes que se encontram nessa faixa etária ou até mesmo por falta de conhecimento. Com isso, essa fase da vida tem sido palco de profundas preocupações marcada por extrema vulnerabilidade e uma série de riscos, o que demonstra a necessidade da escola tratar questões como a educação sexual e as ISTs com muita seriedade.

Vale ressaltar que, no decorrer de todo o processo, os conteúdos e as práticas relacionados às ISTs foram abordadas e trabalhadas numa estratégia motivadora de modo a evitar o constrangimento e de maneira a possibilitar que o aluno não apenas discuta assuntos da atualidade, como também aprenda a se posicionar diante de situações problemas, opinando e respeitando sempre a opinião do outro.

No desenrolar da sequência didática, percebemos que a prevalência das ISTs em adolescentes/jovens pode advir do fato de eles desconhecerem os métodos de prevenção e contágio, ou não atribuírem a devida importância à situação, mesmo sendo constantemente informados, continuando com o comportamento de risco. As adolescentes ainda caracterizam a sexualidade como etapa do desenvolvimento, podendo estar relacionada aos atos sexuais ou ao relacionamento a dois, marcando o início da vida sexual. Ações educativas voltadas para o adolescente devem contemplar a saúde sexual e reprodutiva, dúvidas e medos acerca da temática abordada e a identificação do contexto cultural no qual está inserido, pois as estratégias devem condizer com a realidade, de modo a serem efetivas.

Do ponto de vista do ensino, o projeto trouxe essa ideia de forma efetiva através da aplicação dos conceitos e saberes do conteúdo curricular proposto especificamente para seu público alvo, se constituindo a partir das experiências e práticas desenvolvidas, conforme organizada na Sequência Didática, fato esse exemplificado pelos relatórios individuais no terceiro momento. As

aulas expositivas dialogadas do primeiro momento revelaram percepções e curiosidades valiosas dos estudantes. A partir de então, pôde-se utilizar outras ferramentas e/ou práticas colaborativas e lúdicas, por meio de vídeos, gincanas, recursos audiovisuais, dinâmicas etc., que contribuíram para o enriquecimento do trabalho.

Dessa maneira, foram aplicadas aulas e didáticas diferenciadas, como descreve Minayo (2000) escolhidas e pensadas dentro as diversas alternativas, mas que num conjunto adotou-se a sequência mais adequada para trabalhar a temática das ISTs com os alunos. Tal atitude é de fundamental importância, pois deve estar relacionada, não fugindo do conteúdo teórico da Base Nacional Comum Curricular a ser aplicado pelo professor.

A proposta possibilitou a construção do conhecimento por meio de conceitos didático-pedagógicos no processo ensino aprendizagem, contemplando a interdisciplinaridade das ações entre os envolvidos no processo e mediando condições verídicas de aprendizagem a serem utilizadas no cotidiano dos discentes. Essa proposta de trabalho permitiu aos alunos “desenvolver o espírito crítico e a criatividade, como envolver-se ativamente com a sua comunidade, sendo um formador de opiniões” (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001, p. 57).

Por fim, pelo seu caráter não apenas de alfabetizar cientificamente de forma ampliada, mas também de olhar criticamente as potencialidades pedagógicas, espera-se que ele sirva de modelo também para outras escolas, a fim de que sejam explorados os conteúdos de forma dinâmica, científica e do interesse do aluno.

## Referências

- ARRUDA, Eucídio. **Ciberprofessor**. Novas tecnologias, ensino e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica; FCH-Fumec, 2004.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Manual técnico para o diagnóstico da sífilis**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.
- CAETANO, A.; LEITE, S. Q. M. Educação em saúde na escola: plano de intervenção escolar para debater infecções sexualmente transmissíveis no ensino médio. *Experiências em Ensino de Ciências (EENCI)*, v. 12, n. 8, p.227-238, 2017. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/706/674>. Acesso em: 27 jul. 2022.

- CARVALHO, A. M. P.; PEREZ, D. G. Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. *In*: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **O Saber e o saber dos professores**. São Paulo: Pioneira, 2001, p. 107-114.
- CHEQUER, P. A AIDS no Brasil: Perfil epidemiológico e ações. **A Folha Médica**, v. 117, p. 1-2, 1998.
- COLLI, A. S. Maturação sexual: referenciais. *In*: SETIAN, N. (coord.). **Endocrinologia pediátrica: aspectos físicos e metabólicos do recém-nascido ao adolescente**. São Paulo: Sarvier, 1989. p.36-44.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- GIORDAN, M.; GUIMARÃES, Y. A. F.; MASSI, L. Uma análise das abordagens investigativas de trabalhos sobre sequências didáticas: tendências no ensino de ciências. *In*: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 2011, São Paulo. **Anais [...]** Campinas: ENPEC, 2011.
- KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- LORENZETTI, L; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 45-61, jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- MARTINI, Claudinei José. A Abordagem do Tema Educação Sexual em Sala de Aula: Juntos ou Separados? **Revista Educação em Foco**, Pouso Alegre, n. 08, 2016. Disponível em: [https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/001\\_ed\\_sexual.pdf](https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/001_ed_sexual.pdf). Acesso em: 27 jul. 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**-de. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ONU – Organização das Nações Unidas. **Dados demográficos**. Statistics Division, New York, 2000. Disponível em: <http://www.un.org.unsd.demographic/ww.2000/index.htm>. Acesso em: 17 jul. 2017.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **HIV e AIDS nas Américas: Uma epidemia multifacetada**. Organização Pan-Americana de Saúde (Original em inglês). Brasília, 2001.
- PINHEIRO, N. A. *et al.* Ciência, Tecnologia e Sociedade a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. **Ciência & educação**, Bauru, v. 13, n. 1, p.71-84, 2007.

- PINTO SILVA, J. L. *et al.* Gravidez na adolescência: desejada x não desejada. **Femina – Portal de Revistas Científicas em Ciência e Saúde**, [s. l.], v. 26, p.825-830, 1998. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-318605>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- RAMOS, F. R. S. Bases para uma ressignificação do trabalho de enfermagem junto ao adolescente. *In*: ABEN – Associação Brasileira de Enfermagem. **Projeto Adolescer**: compreender, atuar, acolher. Brasília, 2001. p.183-93.
- RUFFATO, Carlos A.; CARNEIRO, Marcelo C. A Concepção de Ciências de Popper e o Ensino de Ciências. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 15, n. 2, p. 269-289, jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Sswtb7dhzwR7w-QXCYxJKXPb/?lang=pt#:~:text=De%20acordo%20com%20Popper%2C%20a,objetivo%20de%20comprovar%20sua%20qualidade>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- SANTOS, W. L. P. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, v.1, número especial, nov. 2007. Disponível em: <https://www.doccity.com/pt/contextualizacao-no-ensino-de-ciencias-por-meio-de-temas-cts-em-uma-perspectiva-critica/4786995/>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAJRA, S. F. **Internet na educação**: O professor na era digital. São Paulo: Érica, 2002.
- UNAIDS – Jointed United Nations Programme on HIV/AIDS. **Report on the global HIV/AIDS epidemic**. UNAIDS/98.10. WHO/EMC/VIR/98.2, 2003.
- UNICEF. **A voz dos adolescentes**. Brasília: Unicef, 2002. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historias/para-cada-crianca-e-adolescente-53-vozes> Acesso em: 10 jun. 2017.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. R. L. M. da. **A Informática e os problemas escolares de aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- WHO. World Health Organization. **Global strategy for the prevention and control of sexually transmitted infections: 2006-2015**. Geneve: WHO, 2007. 69 p.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# 11. O ensino remoto e os impactos na saúde mental de professores e professoras: relatos e reflexos da Síndrome de Burnout no trabalho docente em tempos pandêmicos

Rosane Barreto Ramos dos Santos<sup>1</sup>

Walk Loureiro<sup>2</sup>

Caio Roberto Siqueira Lamego<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-92-7.11

- 
- 1 Doutoranda em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ. Mestra em Diversidade e Inclusão pelo Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense, pelo Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI/ UFF. Pedagoga e Psicopedagoga. Servidora Pública da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, atuando como Supervisora Educacional na Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC. Membro do grupo de Pesquisa NESED e Plataforma CHA para Educadores.
  - 2 Doutorando em Ensino em Biociências e Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz - Fundação Oswaldo Cruz. Bolsista CAPES. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente de Educação Física da Prefeitura Municipal de Vitória, Espírito Santo. Coordenador e professor do curso de Bacharelado em Educação Física da Associação Vitoriana de Ensino Superior (FAVI).
  - 3 Doutorando em Ensino em Biociências e Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz - Fundação Oswaldo Cruz. Mestre em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC/RJ - e do Instituto Superior de Educação Professor Paulo Mulyaert - ISEPAM/FAETEC.

## Introdução

A palavra saúde apresenta-se como um conceito polissêmico, pois ainda não há uma abordagem unificada no que tange ao seu significado. Diversas podem ser as percepções sobre esse assunto, dependendo do prisma pelo qual seja observado e analisado, afinal muitos são os modelos e os teóricos que tentam explicar este termo. A concepção do termo saúde passou (e continuará passando) por mudanças ao longo da história da humanidade e a cada nova experiência humana incorporada a seu tempo histórico serão adicionados novos elementos que trarão ao sentido da saúde diferentes práxis e epistemologias, o que tem provocado distintas abordagens em diferentes lugares.

Embora as transformações pelas quais os sentidos da saúde passam apontem para suas características heterogêneas — não apenas vinculadas aos aspectos fisiológicos e biomédicos, mas também incorporando elementos biopsicossociais — e apesar de costumes, culturas e simbolismos diversos também contribuam para a pluralidade de significados que permeiam, o termo em questão (fazendo com que ele não se apresente, ainda nos tempos atuais, com um sentido homogêneo), podemos observar que, em sua grande maioria, a história apresenta uma perspectiva de saúde que podemos considerar hegemônica e que tem se perdurado no decorrer do século XXI.

Segundo Gustavo e Galieta (2017, p. 198), “o conceito de saúde esteve cercado por concepções religiosas; reduzidas aos aspectos biológicos e/ou fisiológicos<sup>4</sup> ou contextualizada com aspectos sociais, culturais e econômicos”. Os autores ainda revelam que devido a polissemia do termo, bem como os múltiplos significados existentes, diferentes atores tomaram para si o dever de disseminar, informar e educar em saúde, segundo os padrões e contextos da época em que tais sujeitos estavam inseridos.

Tomando a contextualização da saúde aos aspectos sociais, culturais e econômicos, torna-se complexo entendê-la apenas reduzida aos padrões biomédicos o que rompe com a relação existente entre diferentes condicionantes

---

4 Um exemplo da redução do conceito de saúde à biologia/fisiologia foi a definição dada no século XIX por fisiologistas daquele período que entendiam que as pessoas que gozavam de boa saúde eram aquelas cujos órgãos permaneciam em silêncio (BASTOS, 2011), definição para lá de complicada tendo em vista que doenças sérias como o câncer e a aids costumam “fazer barulho” quando se encontram em adiantado estado de comprometimento da vida de quem padece com essas doenças.

que permeiam esse termo. Indo nessa mesma direção, Scliar (2007) tece reflexões apontando a necessidade de levar em consideração distintas representações de saúde, pois, segundo o autor, “[...] o conceito de saúde reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural” de um determinado território” (SCLIAR, 2007, p. 30).

O sentido de saúde e, conseqüentemente, de doença estão alicerçados dentro de um princípio cultural e, por isso, “[...] não estão isentos de crenças, hierarquias, juízos de valor, conhecimento e atitude compartilhados em um grupo” (CZERESNIA; MACIEL; OVIEDO, 2013, p. 15). Um bom exemplo de crenças e atitudes compartilhadas sobre saúde e doença é aquela que definiu que a saúde seria a inexistência de doenças. Na opinião de Bastos (2011, p. 18) “essa definição, apesar de parecer correta, sofre uma deficiência fundamental: ela é circular, pois define algo pela ausência de seu oposto”.

Quanto à questão da construção sócio-histórica do conceito de saúde, Lamego (2020) apresenta contribuições que descrevem a urgência da inclusão dos condicionantes culturais e sociais na/para compreensão do(s) sentido(s) de saúde, como descreve a seguir:

Considerar o percurso histórico da ciência com relação às tentativas de compreensão da dicotomia saúde-doença permite reconhecer a amálgama existente entre sociedade, cultura e economia influenciando no campo da saúde. Dessa forma, é necessário refletir sobre como os diferentes sujeitos socioculturais se relacionam com estes dois sentidos configuram-se em algo que foi sócio-histórico-culturalmente construído por diferentes sujeitos (LAMEGO, 2020, p. 161).

Também é importante destacar que a saúde como estado de normatividade vital (ALMEIDA FILHO, 2011) se configura como um conjunto de condições que favorecem o agir autônomo do sujeito frente ao meio físico, psicológico e social. Já, por meio de doenças, distúrbios, feridas e outros males, aprendemos a construir um caminho saudável de relacionamento entre os órgãos e o corpo, apontando direções para um desejável estado de saúde.

Nessa direção, assim como o corpo se constitui como um condutor por onde transitam processos de saúde e doença, a mente também sinaliza, através de circunstâncias biopsicossociais, aquilo que se estabeleceu como normal, como norma, mas encontra-se fora de escopo. É importante ressaltar o papel que nos-

sa mente desempenha nos processos de adoecimento. Inclusive, muitas vezes o adoecimento psicológico pode ser o responsável por desencadear enfermidades em nosso organismo.

Diante do que fora discutido até aqui — e conscientes de que vivemos a era da cibercultura e que os recursos tecnológicos digitais devem ser utilizados para a construção de melhores práticas pedagógicas em benefício dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (BRANDÃO; MACHADO, 2021) — interessa-nos discutir os impactos que o trabalho realizado (quase que exclusivamente com o uso da tecnologia) no período de fechamento das instituições escolares durante a pandemia de COVID-19 trouxe (e ainda pode trazer) para a saúde mental dos/as professores/as. Para tanto, consideramos fundamental estabelecer uma breve discussão sobre saúde e adoecimento mental.

Em direção a essa construção epistemológica, a metodologia de revisão bibliográfica com abordagem qualitativa responde às necessidades de investigação que transcorrem ao longo do capítulo. Dessa forma, objetiva-se, de forma geral, analisar os impactos da pandemia da Covid-19 na saúde mental dos professores e em sua especificidade refletir a Síndrome de Burnout como uma consequência da relação entre o ensino remoto e o trabalho docente.

Para atingir tais objetivos, o trabalho estrutura-se, além da Introdução, em quatro seções, a saber: 1º Contextualizando saúde-doença; 2º Conhecendo a Síndrome de Burnout; 3º A pandemia da Covid-19 e a acentuação da Síndrome de Burnout em professores; 4º A Síndrome de Burnout no desafio docente do Ensino Remoto e Conclusão.

Espera-se que os achados possam despertar para a conscientização da urgência de serem pensadas estratégias que facilitem a aprendizagem tanto para professores quanto para alunos das classes populares, e que sejam implementados acessos tecnológicos que viabilizem um ensino de qualidade. Além disso, a saúde mental dos docentes não deve ser esquecida na implementação de estratégias voltadas para o bem-estar desses profissionais no ambiente de trabalho.



## Contextualizando saúde-doença<sup>5</sup>

Para tratar dos impactos que o ensino remoto trouxe (e continuará a trazer) para a saúde mental de docentes da educação básica, consideramos fundamental discutir e ampliar alguns conceitos básicos para melhor compreensão do texto que estamos desenvolvendo, em especial a relação mantida entre a saúde e a doença e uma explicação sobre a Síndrome de Burnout.

Para realizar nossa discussão, somos convidados a pensar a relação entre saúde e doença para além de concepções biomédica e fisiológica. Isso nos leva a situar indivíduos como protagonistas por onde as situações saudáveis e de doença transitam e fazem com que mudanças aconteçam não somente em suas estruturas físicas e mentais, como também nas sociais nas quais suas histórias de vida estejam alicerçadas.

Nesse sentido, concordamos com Almeida Filho (2011) quando o pesquisador propõe a integralidade da saúde no/do sujeito, pois nossa formação biopsicossocial interfere, congrega ou diverge no funcionamento de nosso organismo. Uma vez que a saúde preenche todos os espaços não só do organismo vivo, mas também do organismo social, somos levados a conjecturar que adoecer faz parte de um estado normal como já preconizado por Canguilhem (2009).

De acordo com o autor, o homem passeia entre a normalidade e a anormalidade dentro dos estados de saúde e doença, configurando-se o organismo humano como fonte de energia e relações fisiológicas e estruturais que irão regular suas funcionalidades dentro dos contextos orgânico e social. A normalização constitui-se como o meio em que suas estruturas laborais e sociais, em comunhão com o bom funcionamento do organismo, direciona as ações que serão desenvolvidas pelos indivíduos em sociedade (CANGUILHEM, 2009).

Entretanto, Czeresnia, Maciel e Oviedo (2013) complementam que essa normalidade não deve ser um modelo com base em aspectos quantitativos, mas sim baseado na subjetividade, na existência dos seres. Saber lidar com a existência é saber lidar com a possibilidade de adoecer e se reinventar, ou

---

5 Optamos pela escrita da expressão saúde-doença ao invés de saúde x doença e qualquer outra maneira de escrita que pudesse indicar antagonismo, concorrência, por compreendermos que a saúde e a doença fazem parte do mesmo processo, tal qual as faces de uma moeda.

seja, de criar uma nova norma. Por isso, Canguilhem (2009) afirma que saúde e doença não são antagônicas, mas se complementam, são constituintes da formação da pessoa e são relativas, variando de indivíduo para indivíduo.

Nessa relatividade, podemos afirmar junto com Czeresnia, Maciel e Oviado (2013, p. 13) que “[...] não há saúde perfeita ou bem-estar absoluto; as perturbações fazem parte da vida. [...]” e que “[...] expressar o ideal de uma vida livre de obstáculos, não corresponde à situação concreta de qualquer ser humano”. O desafio que se põe frente aos indivíduos é a maneira de aprender a conviver com as questões relacionadas à sua existência, na luta incansável para encontrar bem-estar e prazer nas suas relações consigo, com os demais e em como lidar com as situações de conflito e desgastes físicos e emocionais.

Com base nessa relação dinâmica, damos destaque à saúde mental dos indivíduos e em como, sendo seres integrais, devemos compreender corpo e mente holisticamente na constituição dos indivíduos e não de maneira dicotômica. Dessa forma, os aspectos psicológicos influenciam e determinam questões de saúde e doença nos indivíduos, inclusive adoecimento físico.

Um dos ambientes propulsores de causas tanto de bem ou mal-estar são os ambientes de trabalho que influenciam positiva ou negativamente os estados de saúde e doença que precisam ser pensados de maneira dinâmica e subjetiva, já que as “[...] as várias dimensões dos desafios que se apresentam correspondem aos modos de interação entre o vivente e as circunstâncias [...]” (CZERESNIA; MACIEL; OVIADO, 2013, p. 13).

Poderíamos elencar aqui diversas circunstâncias que favorecem o adoecimento psicológico, pois o resultado das aproximações sociais pode corroborar para práticas saudáveis pela reciprocidade dos conhecimentos apresentados ou pode favorecer processos de adoecimento físico e/ ou mental que afetam de sobremaneira as atuações dos indivíduos em seu local de trabalho.

O trabalho é uma das várias organizações sociais nas quais os seres humanos estão inseridos. Compõe o corpo físico das relações interpessoais nas quais se desenvolvem convivências que, na opinião de Rosane Santos (2020), tanto podem repelir quanto impelir os sujeitos em suas formas de agir e pensar sobre si mesmos e sobre o mundo. A complexidade de princípios e procedimentos regulados nas esferas sociais pode acarretar consequências nos organismos vivos, seja por processos de bem-estar ou de adoecimento que também podem afetar a mente dos indivíduos (DEJOURS, 1994; GAULEJAC, 2007).

Voltando nossa discussão para os desequilíbrios emocionais, podemos elencar determinados fatores que concorrem para o aumento do adoecimento psicológico: variações negativas dos ambientes, a constante pressão pelo cumprimento de metas e prazos, a descaracterização e a desvalorização da figura do profissional e a dificuldade de relacionamento entre os pares. Temos aqui uma série de causas e consequências para o adoecimento do indivíduo que, de acordo com Rosane Santos (2020), podem reverberar por todo organismo.

Tais circunstâncias estiveram constantemente presentes em maior ou menor medida durante o período de fechamento das instituições escolares no momento mais grave da pandemia de COVID-19, a depender das ações adotadas pelos gestores das redes de ensino, conforme os impactos que o fechamento das escolas trouxe para as comunidades escolares e para a vida das pessoas envolvidas nesse processo e do contexto socioeconômico de cada sujeito. Tudo isso nos leva para uma necessária discussão sobre Síndrome de Burnout.

## **Conhecendo a Síndrome de Burnout**

O verbo *to burn out* tem origem no inglês consumir-se, queimar-se por completo. As pesquisas referentes a essa síndrome são recentes e datam do início do século XX. Inicialmente, ela não era considerada como uma síndrome, sendo citada apenas como Burnout, referindo-se a observações da relação entre trabalho e desgaste emocional dos profissionais durante a execução de suas funções laborais (MASLACH; LEITER, 1999; CARLOTTO; CÂMARA, 2008). Até então, os desgastes psicológicos dos indivíduos no exercício de suas funções estavam associados ao estresse e à depressão, sendo analisados separadamente.

Graças ao pioneirismo das observações no próprio hospital onde clínicava, o médico psicanalista Herbert Freudenberger associou aos sentimentos de fracasso e desgaste motivacional já diagnosticados outros elementos como “fadiga, depressão, irritabilidade, perda de motivação, rigidez, sobrecarga de trabalho e inflexibilidade”. (CARLOTTO; CÂMARA, 2008, p. 153). Porém, foi com os estudos de Christina Maslach, psicóloga social e pesquisadora da Universidade da Califórnia, que o conceito de Burnout ganhou popularidade e caráter de relevância social (MASLACH; LEITER, 1999; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001), passando a ser chamado de Síndrome de Burnout (SB).

Inicialmente identificada entre os profissionais da saúde, médicos e enfermeiros, a SB também pode ser encontrada entre os profissionais da educação em larga escala. Essa constatação deve-se ao fato de que, segundo Rosane Santos (2020), a SB está vinculada à classe de profissionais que mais intensamente e frequentemente tem contato com outros seres humanos e com eles compartilham dores e alegrias, sucessos e fracassos.

É importante destacar que a SB está relacionada ao ambiente de trabalho e não ao indivíduo. É a pessoa, atuando no espaço que lhe é causador do estresse, que externaliza os sintomas. O espaço torna-se causa e consequência do adoecimento e “gatilho” para que os sinais da doença se manifestem. Tais reações podem levar à “[...] exaustão, disfunção mental (ansiedade, depressão, baixa autoestima) se configurando como um fenômeno psicossocial” (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001, p. 406).

Segundo Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), para identificar a SB no indivíduo, é necessário que o mesmo apresente três dimensões específicas, mesmo que em menores ou maiores combinações para cada dimensão; as três fases precisam aparecer na seguinte ordem: 1ª – despersonalização; 2ª – ineficiência e 3ª – exaustão.

A **despersonalização** ocorre quando o profissional passa a tratar os clientes, colegas e a organização de forma distante e impessoal. O trabalhador passa a desenvolver insensibilidade emocional frente às situações vivenciadas por sua clientela. A **ineficiência** é caracterizada pela tendência do trabalhador em se autoavaliar de forma negativa. A **exaustão emocional** caracterizada pela falta ou carência de energia e entusiasmo e sentimento de esgotamento de recursos (CARLOTTO; CÂMARA, 2008, p. 154, grifos dos autores).

Analisando a maneira como a SB pode interferir na vida pessoal e profissional dos indivíduos e em como a escola — como um ambiente de trabalho onde as relações interpessoais são vividas em profundidade e extensão — pode afetar o emocional dos sujeitos, compreendemos a importância de discutirmos a saúde mental dentro do espaço escolar.

Para tanto, precisamos ressignificar o papel do trabalho para além da garantia da sobrevivência. Nesse sentido, trabalhar representa para o ser humano a capacidade de se integrar em sociedade, fazendo que suas habilidades e

competências contribuam para o crescimento social. Assim sendo, tem a ver com autoestima e com a concepção que fazemos de nós mesmos. Portanto, referir-se à saúde deixou de ser uma questão meramente biomédica (CANGUILHEM, 2009; ALMEIDA FILHO, 2011) para voltar-se para a integralidade do homem inserindo-se no fator saúde seus desenvolvimentos psicossociais.

Conforme têm sido apontado por profissionais como Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), Carlotto (2003) e Rosane Santos (2020), as pesquisas sobre adoecimento psicológico docente revelam a gravidade do adoecimento dos profissionais da educação. A categoria docente tem se configurado como uma das que mais tem sido afetada pela SB, o que tem impactado na continuidade das atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, causando lacunas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e déficit no quadro de profissionais ativos na escola. Situação que percebemos, enquanto professores da educação básica, ter piorado um pouco mais durante o período mais grave da pandemia de COVID-19 e persistido até os dias atuais.

Diante de todo esse contexto, torna-se relevante serem verificadas em que circunstâncias o ambiente profissional acaba por favorecer seu adoecimento psicológico, trazendo à tona a discussão sobre as cargas emocionais, somáticas e sociais que os professores da educação escolar suportam diante de um cenário de significativos desafios plurais no espaço público.

## **A pandemia da Covid-19 e a acentuação da Síndrome de Burnout entre professores**

Os contextos históricos podem ser grandes fomentadores de adoecimento físico e mental em pequena ou larga escala para qualquer indivíduo em sociedade. Conviver em locais e cenários de conflito requer do ser humano (re)invenção e resiliência constantes. Nesse sentido, a pandemia da covid-19 causada pelo coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2) encaminhou forçosamente a humanidade para mudanças de paradigmas em prol de sobrevivência e (re)começos de vida, hábitos, formas de ser, estar e conviver em comunidade.

Medidas emergenciais foram tomadas por parte das autoridades competentes com base nas recomendações sanitárias de infectologistas no intuito de conter a disseminação da doença enquanto se iniciava uma luta incansável

para compreender como o vírus se comportava para que alguma medicação pudesse ser produzida e distribuída mundialmente.

O relacionamento interpessoal, o convívio social estreito ou de simples proximidade fez com que a doença se tornasse vultosa e altamente contagiosa. A simples necessidade de convivência entre os pares e necessidade de interação e de contato físico que se fazem presentes no cotidiano das práticas da vida em sociedade corroboraram para a disseminação da doença.

De acordo com Organização Mundial de Saúde (WHO, 2020) a transmissão da Covid-19 ocorre pelo contato entre as pessoas, se torna altamente transmissível através das gotículas de saliva, aperto de mãos contaminadas, tosse, espirro, catarro, objetos ou superfícies contaminadas. Um cenário de guerra contra o vírus foi instaurado e medidas de prevenção precisaram ser estruturadas.

Uma das medidas mais comuns foi o isolamento social, com as pessoas sendo orientadas a não saírem de suas casas, a não ser em situações extremas, limitando o ir e vir dos cidadãos como forma de evitar a circulação do vírus. Outra medida, o distanciamento social, instruiu as pessoas a manterem distância de pelo menos um metro e meio umas das outras e evitar contatos físicos. Locais de aglomeração foram temporariamente fechados, evitando assim a concentração de muita gente em espaços reduzidos (REIS-FILHO; QUINTO, 2020).

Apesar de todas as medidas de contenção, os números que registram o avanço da doença não pararam de subir. No Espírito Santo, em 30 de março de 2020, o número de casos confirmados de contaminação por COVID-19 era de apenas 382. Em 30 de abril de 2020, esses números saltaram para 4.509; 22.672 casos em 31 de maio de 2020; 56.041 em 30 de junho de 2020. Em 31 de dezembro de 2020, fechamos o primeiro ano de pandemia com 272.645 e iniciamos o mês de maio de 2022 com 1.047.358 (ESPÍRITO SANTO, 2022).

Como podemos analisar, um “novo normal” se estabeleceu. Mas o que é normal? Qual era o antigo normal? Quais normas foram modificadas? Quem ou o que sobrevive? Como? Há estrutura física, cognitiva, emocional para suportar tais mudanças? E em termos educacionais, como se adaptou o/a docente diante dos novos enfrentamentos? O homem se vê diante do novo, indesejável, porém se faz necessário o rompimento com os processos sociais em andamento para que novas formas pudessem, mesmo que minimamente, fazer a máquina social não parar de funcionar.

## **A Síndrome de Burnout no desafio do ensino remoto**

A educação configurou-se uma das esferas da vida social que mais foi afetada pela pandemia da Covid-19. Seu espaço social precisou ser fechado, a fim de diminuir a circulação de pessoas e, conseqüentemente, a do vírus. Embora a estrutura física não pudesse ser temporariamente utilizada, a aprendizagem não podia ser interrompida. Foi transferido para o espaço doméstico as atribuições de ensinar: para a família, de forma presencial, para os professores, de forma virtual e para os alunos, desenvolver seus estudos à distância (SANTOS, R.; QUEIROZ, 2021).

Na opinião de Boaventura de Sousa Santos (2020) medidas drásticas como essas revelaram/acentuaram as fraturas sociais, as desigualdades de condições de acesso aos estudos entre alunos de escolas privadas e públicas foram agravadas com o advento do vírus da Covid-19. Para Rosane Santos (2020), a baixa qualidade dos serviços educacionais oferecidos perante as novas e urgentes formas de fazer aprendizagem revelaram os despreparos das instituições competentes e defasaram os estudos dos alunos das classes populares.

De acordo com a Unesco (2020), desde que a educação teve suas atividades presenciais temporariamente interrompidas na segunda quinzena de março de 2020, mais de 70% dos alunos em todo o mundo foram prejudicados pelo fechamento das escolas e universidades. O distanciamento e isolamento social necessários para a contenção do vírus foram danosos em se tratando da saúde emocional de alunos e professores acostumados ao cotidiano do chão da escola. O ensino remoto emergencial surgiu como um meio para aproximar alunos, professores e conteúdos. Essa estratégia se tornou um dos poucos meios de comunicação entre escola e aluno e destes com seus professores.

Houve uma grande empreitada para que professores pudessem continuar acompanhando os alunos virtualmente; os responsáveis teriam que, mesmo minimamente, auxiliar seus filhos nas tarefas educacionais; todas essas ações passariam a ser intermediadas por dispositivos tecnológicos e dependam de um acesso adequado à internet, requisito básico para o sucesso do ensino remoto emergencial (SANTOS, R.; QUEIROZ, 2021). Essa seria uma forma possível de manter a aproximação entre docentes, discentes, conhecimentos e escola sem que o processo de ensino-aprendizagem ficasse deveras defasado.

Tal objetivo foi de encontro à realidade das escolas das classes populares, o que de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2020) revelou a incapacidade do poder público em minimamente suprir as demandas sociais, criando assim um abismo entre ricos e pobres. De acordo com Paula *et al.* (2021), a dificuldade de acesso à internet, a baixa qualidade de conexão e a pouca quantidade de dispositivos por família fizeram com que o aprendizado se tornasse utopia ao invés de realidade e exigiu dos professores um fazer pedagógico sem as condições ideais para que uma aprendizagem efetiva acontecesse.

O desgaste emocional apontado nas pesquisas como a de Santos e Queiroz (2021) revelaram que o acesso à internet e a dispositivos tecnológicos se tornaram pontos nevrálgicos que desafiaram o fazer pedagógico, pois foi de encontro à realidade de alunos e docentes das classes populares. Sem as condições de trabalho adequadas para que os professores deem continuidade a aprendizagem dos alunos os desencontros entre esses e conhecimento dentro do cenário pandêmico, agravaram o abismo social entre crianças e adolescentes pobres, diminuindo as oportunidades de emancipação social.

Nesse sentido, os professores tiveram uma sobrecarga de trabalho, não só de quantidade tarefas de trabalho, mas também em horas trabalhadas para suprir as demandas de um sistema tecnológico ineficaz. Essa foi mais uma modificação na forma de ensinar na qual muitos professores tiveram que vivenciar um contexto forçado de teletrabalho para o qual eles não foram preparados previamente e que provocou uma “modificação do seu regime de trabalho, [e] que exigiu um aprimoramento técnico-profissional e o investimento nas tecnologias necessárias” (LIMA *et al.*, 2021, p. 3), na maioria das vezes sem o necessário respaldo e o investimento dos sistemas de ensino para tal (PAULA *et al.*, 2021).

De acordo com Santos e Queiroz (2021) e Leitão e Capuzzo (2021), isso gerou (e ainda gera) ansiedade, desgaste psicológico, exaustão e a frustração de um trabalho fragmentado e insuficiente para aproximar aluno e conhecimento. Daí que surge o sentimento do dever não cumprido, o aparecimento de lacunas emocionais e intelectuais e a forte percepção de que troca de experiências não puderam ser vividas, uma vez que a aprendizagem também diz respeito a laços afetivos que se constroem com o tempo e com a convivência entre os pares. Disso advém a sensação de que o trabalho não foi concluído e que o docente não atingiu seu objetivo maior que é possibilitar alternativas para que o aluno aprenda de forma exitosa. Todas essas carac-



terísticas, que ficaram latentes durante a pandemia da Covid-19, puderam (e ainda podem) ser identificadas entre os professores e são identificadas na Síndrome de Burnout.

Ainda podemos acrescentar a enorme precarização do emprego que os docentes sofreram de uma maneira similar ao que aconteceu com quase todas as categorias de trabalhadores existentes com o advento da pandemia (MOURA, 2020). Dessa maneira, não há dúvidas que o trabalho remoto emergencial de professores e professoras produziu acentuados mal-estar e sofrimento psíquico, exacerbando o estresse dos profissionais da educação (TROUTINHO *et al.*, 2021) já que a atuação virtual traz a possibilidade do educador se contatar com seus alunos, mas também “[...] exige um grande esforço emocional e estrutural que pode comprometer o processo de ensino, bem como a saúde dos professores” (WENCZENOVICZ, 2020, p. 1765).

## Conclusão

O presente capítulo buscou refletir sobre o processo saúde e doença relacionado ao trabalho docente, bem como tecer diálogos sobre a exaustão laboral e a Síndrome de Burnout. O esgotamento dos profissionais em atividade laboral, neste estudo representado pelos docentes e atores educacionais, configura-se como uma constância em diferentes espaços geográficos e pedagógicos, pois a quantidade de trabalho tem aumentado devido às demandas que adentram o universo escolar.

Associando a falta de profissionais com a precarização do trabalho docente, aqueles que se mantiveram em seu ambiente laboral acabaram por acumular tarefas outras que corroboraram para a intensificação do trabalho. Neste aspecto, tais sujeitos acabam por “queimarem-se” em suas atividades diárias, pois adentraram em um ciclo compulsório de trabalho que muitas vezes os impediu de realizá-lo com qualidade.

Cabe repensar os espaços educativos, especialmente o ambiente escolar, de modo que o mesmo se torne um local agradável para a realização do saber-ser e do saber-fazer docentes, mas também que os educadores que porventura se tornem gestores consigam auxiliar seus pares na incansável busca por soluções práticas que evitem ou ao menos minimizem o adoecimento docente.

Após a reflexão tecida ao longo do texto, percebe-se muitos danos aumentados durante a pandemia, especialmente nos casos nos quais os profissionais da educação passaram a trabalhar quase ininterruptamente de suas casas. Tal fator foi impulsionado pela desigualdade socioeconômica e por um apartheid digital que ocasionou uma nada fácil rede de comunicação entre profissionais da educação e a equipe gestora, proporcionando a manutenção dos professores frente aos equipamentos digitais; associado a isso, vieram as intermináveis cobranças e os comunicados que iam se modificando ao longo do dia, de semanas e meses. Essas e outras situações fizeram com que os docentes mergulhassem em um verdadeiro esgotamento, pois a carga de trabalho aumentou para atender as demandas e as desigualdades ao mesmo tempo em que este profissional ficou desamparado no exercício de seu trabalho.

O poder público não levou em consideração a inadequação de equipamentos que os professores possuíam, o domínio (ou sua falta) dos docentes quanto às tecnologias digitais que eles necessitavam para o trabalho remoto, as diversas perdas ocorridas (emocionais e pessoais de pessoas que morreram ou ficaram bastante impactadas pela COVID-19) e as diversas tentativas dos mesmos em se manterem “respirando” frente a uma pandemia que o “sufocava”.

O retorno à sala de aula não minimizou, nem minimizará, o esgotamento físico, mental e emocional dos professores, pois as demandas e necessidade de acompanhamento de “crianças e jovens da pandemia” requer bastante atenção dos profissionais da educação. Sendo assim, cabe ressaltar que a promoção da saúde deve e necessita ser realizada neste espaço de convivência e interação sociocultural de modo a minimizar os agravos cometidos durante a pandemia. Dessa forma, se faz necessário refletir e propor medidas para garantir que o desenvolvimento do trabalho docente seja realizado dentro das especificidades que a função requer, porém sem que esse possa ocasionar, entre diferentes sujeitos, ainda mais desmotivação e esgotamento socioemocional frente ao desenvolvimento do labor.

A vigília e a atenção aos sinais são/serão fundamentais para que os docentes não sejam envolvidos nas armadilhas tecidas pela Síndrome de Burnout. Investimentos estatais no desenvolvimento e na formação profissional, bem como a valorização e a melhoria das condições de trabalho não eliminam, mas contribuem um pouco para que os docentes se sintam mais valorizados diante da complexa tarefa que o trabalho docente lhes coloca dia após dia.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, N. de. **O que é saúde?** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.
- BASTOS, F. I. **Saúde em questão.** São Paulo: Claro Enigma; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.
- BRANDÃO, G. de S.; MACHADO, J. B. Docência na cibercultura: relatos de uma experiência extensionista. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 17, e2117356, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/17356>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Fomense Universitária, 2009.
- CARLOTTO, M. S. Burnout e o trabalho docente: considerações sobre a intervenção. **Revista Eletrônica Inter Ação Psy**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 12-18. 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/29901399-Burnout-e-o-trabalho-docente-consideracoes-sobre-a-intervencao-1.html>. Acesso em 14 jul. 2022.
- CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. **Psico**, Porto Alegre, v. 39, n. 22, p. 152-158, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1461>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- CZERESNIA, D.; MACIEL, E. M. G. S; OVIEDO, R. A. M. **Os sentidos da saúde e da doença.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.
- DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho.** 5. ed. ampl. 12. reimp. São Paulo: Cortez; Oboré, 1994. p. 1-170.
- ESPÍRITO SANTO. **Painel COVID-19: Estado do Espírito Santo.** Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2022. Disponível em: <https://coronavirus.es.gov.br/painel-covid-19-es>. Acesso em: 5 mai. 2022.
- GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social.** Aparecida: Ideias & Letras, 2007.
- GUSTAVO, L.; GALIETA, T. Da saúde de ontem à saúde de hoje: a formação de professores desde a História Natural às Ciências Biológicas no Brasil. **Alexandria: Revista de Educação Científica e Tecnológica**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 197-221, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2017v10n2p197>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- LAMEGO, C. R. S. Educação em Saúde, interculturalidade e formação docente: construindo percursos teórico-metodológicos em um projeto de pesquisa. In: QUEIROZ, P. P. (Org.). **Educação, saúde e diversidade: pesquisas e práticas de ensino.** Rio de Janeiro: Autografia, 2020. p. 155-180.

- LEITÃO, K. de S.; CAPUZZO, D. de B. Impactos do Burnout em professores universitários no contexto da pandemia de Covid19. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 40, p. 378-390, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5067#:~:text=Com%20a%20Pandemia%20do%20novo,aumentando%20os%20casos%20de%20Burnout>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- LIMA, C. de A. *et al.* Redução da renda familiar dos professores da educação básica de Minas Gerais na pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, 2021, e00329160, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/4dWvLDTzfmqNGTL6RcGTZxR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- MASLACH, C.; LEITER, M. P. **Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?** Campinas: Papirus, 1999.
- MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job burnout. **Annual Review of Psychology**, San Mateo, California, n. 52, p. 397-422, 2001. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.397>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- MOURA, C. D. B. de. O regime jurídico dos contratos individuais de trabalho no contexto da pandemia da COVID-19. **Caderno Virtual**, Brasília, v. 2, n. 47, 2020. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/caderno-virtual/article/view/4700>. Acesso em: 6 mai. 2022.
- PAULA, A. S. do N. de *et al.* Impactos da pandemia da Covid-19 nas avaliações de larga escala no Brasil: breves reflexões. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v. 2, n. 2, e021010, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/6382#:~:text=Considera%2Dse%20que%20as%20avalia%C3%A7%C3%B5es,de%20desempenho%20estudantil%2C%20contudo%2C%20a>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- REIS-FILHO, J. A.; QUINTO, D. A COVID-19, Afastamento social, pesca artesanal e segurança alimentar: como esses temas estão relacionados e quão importante é a soberania dos trabalhadores da pesca diante do cenário distópico. **Preprints.scielo.org**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/54/64>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.
- SANTOS, R. B. R. dos. O adoecimento psicológico do docente: desafio de uma sociedade pós-moderna. In: QUEIROZ, P. P. (Org.). **Educação, saúde e diversidade: pesquisas e práticas de ensino**. Rio de Janeiro: Autografia, 2020. p. 155-180.

SANTOS, R. B. R. dos.; QUEIROZ, P. P. A educação no cenário pandêmico: o que dizem os professores da educação básica sobre o retorno às aulas presenciais. **Revista Intelectus**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 28-49, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/60921>. Acesso em: 14 jul. 2022.

SCLiar, M. História do conceito de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/WNtwLvWQRFbscbzCywV9wGq/?format=pdf&lang=pt#:~:text=O%20conceito%20de%20sa%C3%BAde%20reflete,concep%C3%A7%C3%B5es%20cient%C3%ADficas%2C%20religiosas%2C%20filos%C3%B3ficas>. Acesso em: 14 jul. 2022.

TROITINHO, M. da C. R. *et al.* Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, 2021, e00331162, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/W93PH7nPTTMTYpDDC3bZX-TR/#:~:text=O%20trabalho%20remoto%20emergencial%20produziu,trabalho%20dom%C3%A9stico%20realizada%20pela%20professora>. Acesso em: 14 jul. 2022.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19**. Unesco: Construir a paz nas mentes dos homens e das mulheres. Publicado em 16 abr. 2020. *Online*. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 15 fev. 2022.

WENCZENOVICZ, T. J. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1750-1768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13761>. Acesso em: 14 jul. 2022.

WHO – World Health Organization. **Q&A on coronaviruses (COVID-19)**. World Health Organization, 13 mai. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>. Acesso em: 14 jul. 2022.

## 12. Os signos artísticos agenciando os *corposdocências*<sup>1</sup>

Fábio Luiz Alves de Amorim<sup>2</sup>

Juliana Paoliello Sánchez Lobos<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-92-7.12

### Introdução

Pensar. Acomodar. Timidez. Avançar. Medo do novo. Limitações. Trocar. Exposição. Discordar. Questionar. Parar. Analisar. Introduzindo pelo meio: corpos, marcas e afetos... Seguir em frente...

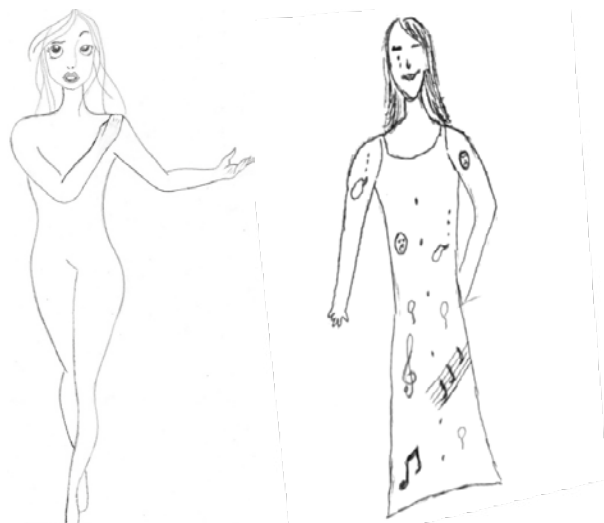
---

1 Texto apresentado no V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares – 2021.

2 Doutor em Educação/UFES, Mestre e Pedagogo - SEDU/ES; Coordenador e professor no curso de Pedagogia/FESV - ES, Diretor de Comunicação da Diretoria Executiva Nacional de ANFOPE e membro do Conselho Fiscal da ABDC. <http://lattes.cnpq.br/0895996042225436>

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Gerente de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Serra, ES. <http://lattes.cnpq.br/5173913854839576>

Figura 1 -Corpos moventes4



Fonte: Imagem produzida pelas professoras/es a partir dos encontros realizados via Meet.

As palavras-forças que iniciam as linhas escritas deste texto transbordam as redes de conversação, movimentando os pensamentos por meio das experimentações estéticas sentidas e vividas nos encontros com professoras/es.<sup>5</sup> Tais palavras enunciam os efeitos das marcas nas dobras entre as experimentações docentes e os currículos que deslizam nos espaços lisos e ondulantes dos *territórios crianceiros*. Ao começarmos pelo meio, iniciamos essa escrita por força dos devires que nos atravessam e nos faz pensar-criar modos de subjetivação que transgridam uma ideia de docência engessada pela lógica dogmática que rostifica uma docência ancorada numa didática da transmissão, ou da representação.

---

4 Todas as imagens constantes neste texto foram produzidas a partir dos encontros virtuais com docentes do município da Serra, ES.

5 Esse texto foi produzido a partir dos encontros realizados com professores e professoras do município da Serra/ES, pelo Grupo de Pesquisa *Com-versações* (Ufes), coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup> Janete M. Carvalho. A proposta de conversa foi disparada por signos artísticos que consistia em mover pensamentos sobre a prática docente.

Foi assim, nessa rede de conversação, promovida pelo projeto de extensão<sup>6</sup> intitulado *Signos artísticos instigando aprendizagens e potencializando a formação de professores no município da Serra, ES*, realizado pelo grupo de pesquisa *Com-versações*<sup>7</sup>, que pudemos movimentar o pensamento na condição de desconstruir uma concepção de escola e de docência. Ao lançarmos mão dos signos artísticos como potência para o pensamento, somos convocados a pensar-criar uma força potente que produz deslocamentos nessas bases engessadas de conceber escola, docência, aprendizagens e currículos.

Para os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010), que apostam na potência artística como potência de criação, a arte cria as condições de existência e de mundos ao traçar planos de afecções. Nesse sentido, a arte cria mundos a fim de desestabilizar uma vida desapropriada. Uma docência que se permite à experiência do signo como afecto, segundo as conceituações de Deleuze e Guattari (2010), far-se-á por via da experimentação e variações da potência de uma existência docente.

Os encontros com os docentes da Serra, ES, potencializados pelos signos artísticos do cinema e da literatura, foram aberturas para alinhavarmos conversas-memórias que, ao serem tecidas nas redes de afetos pelos encontros com signos, foi possível produzir além das imagens-narrativas, imagens-desenhos que em seus traços, cores e contornos configuram-se em produções de sentidos outros, enunciando variações na docência. Esses encontros foram agenciados com literatura (conto *A menina do futuro torcido* – Mia Couto, 1987), filmes (*The Archivist*)<sup>8</sup> e curtas, poemas como disparadores das redes de conversações que teciam um pensar que à medida que nos reportavam às nossas práticas docentes, estabelecia a condição de revisitar os sentidos de docências dos quais fomos formados e que de certa maneira, reverberam em nossas ações.

Assim, a partir do planejamento feito pelo grupo *Com-versações*, escrevemos três artigos, fruto das análises realizadas em três movimentos: análise

---

6 O projeto foi composto pela construção e entrega de um catálogo para a comunidade de professores, contendo: curtas, fotografias, livros e músicas etc. Além disso, foram realizados cinco encontros formativos e para cada encontro foram utilizados signos artísticos diversos.

7 Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

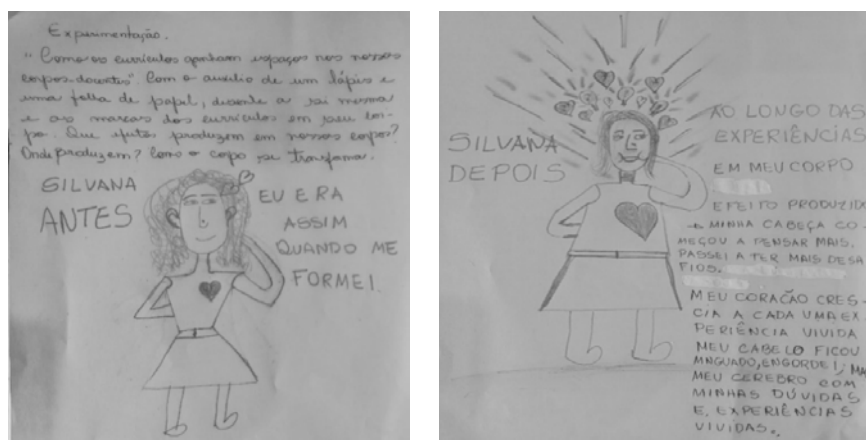
8 <https://www.youtube.com/watch?v=3svVbahTZAIL.3.0> <https://www.youtube.com/watch?v=dQT3wD9gweE>



a partir dos afetos produzidos pelas imagens fílmicas; análise feita a partir das análises feitas pela literatura e análise a partir das imagens-desenhos que foram produzidas pelas docentes como expressão dos efeitos nos *corpos-docência* por meio das afecções.

Disparados por perguntas, os desenhos enunciam memórias das trajetórias docentes e sua potente condição de resistência aos percalços que atravessam os saberes e fazeres desses corpos. Corpos estes que se contorcem para produzir uma vida-escola transbordante de afetos *inventantes* na criação dos possíveis. Além disso, revisitar as memórias como um lançar-se adiante imprime as forças de germes extremamente vitais para a produção de uma noção outra do sentido de fazer/praticar ações que estão, muitas vezes, calcificadas nos *corposdocências*.

Figura 2 - Transmutação de um corpo intensivo



Fonte: Imagens produzidas pelas professoras/es a partir dos encontros realizados via Meet.

Nessas possibilidades de expressão por meio do que estamos chamamos de imagens-desenhos, uma professora faz um paralelo entre o antes e o depois, destacando um corpo que se expande a cada experimentação vivida e sentida nos territórios das *aprendências* ou dos currículos que se movimentam produzindo as redes de afetos. Afetos que aumentam... aumentam o coração, lugar que abriga os sentimentos, mas também a expansão subjetiva de um corpo que quer encontrar, que deseja, que experencia os

desafios como abertura do não vivido. Afetos que ao aumentar a potência de agir (ESPINOSA, 2007), expande a condição de variação dos modos de existência de uma professora.

Meu corpo mudou... coloquei lá no primeiro a Silvana antes, observando... lá no primeiro, são dois coraçõezinhos pequenos saindo da minha cabeça. Então, era aquele amor e aquela vontade de qualquer professor que começa a sua carreira. Nesse sentido e nesse segundo aí eu coloquei que ele continuou, ele aumentou. Os corações têm interrogações, eles têm as lâmpadas, têm umas ideias, e a minha cabeça virou uma grande lâmpada com grandes ideias e eu tentei colocar esses brilhos aí, essas linhazinhas Eu não sou de desenhar, não sei muito não, mas eu queria retratar que, até o meu pescoço eu coloquei como se fosse aquele negocinho que atarraxa na lâmpada, que eu não sei como é que é o nome. Então, eu virei uma grande lâmpada de ideias. Nunca deixei me levar pelas amarras do que vai acontecendo no dia a dia, dos nossos currículos, apesar de ser bem presente. Ah gente! Ah! Eu não posso fazer assim. Ah! Eu não posso fazer assado! Então, eu até hoje, nesse sentido, eu faço tudo pra que eu não fique engessada, não fique amarrada e trabalhar sempre em prol daquilo que eu acredito, daquilo que eu posso fazer de melhor. Que vai ser pra mim, mas vai rebater imediatamente no meu público, que são as crianças que eu trabalho e trabalho com muito prazer, de querer **fazer sempre a diferença**. Então, foi assim que eu tentei colocar, aí fiz uma satirazinha, que eu dei uma engordadinha, né, [risos]. Engordei bastante, mas o meu coração cresceu, se você olhar lá no primeiro, meu coração está pequenininho... ele cresceu e cresceu e cresceu e, ele transborda todos os dias quando eu penso que eu vou pra sala de aula. [...] E aí vou, com esta vontade de sempre fazer o melhor e não me deixar engessar pelos currículos da vida que a gente vê por aí. E eu quis colocar dessa forma aí, que eu deixei no final... que as minhas dúvidas continuam, né, mas as minhas experiências vividas estão

aumentando cada vez mais. E não me deixam abater  
(Prof.<sup>a</sup> Silvana, grifo nosso)<sup>9</sup>.

A imagem-narrativa da professora, em razão de sua expressão por meio do desenho, desloca sentidos e apontam uma *vontade de fazer* embricada num desejo de “fazer uma diferença”. Essa diferença que não é somente um fazer pelo fazer, mas uma produção que requer a diferença como ação, como esmagamento do identitário, da diferença que sempre que se repete, retorna em diferenciação.

Nesse sentido, ao problematizarmos acerca das variações que o *corpo-docência* deseja efetuar, um corpo se desdobra em criação, rompendo com os engessamentos-moldes que se assujeitam em nome de um padrão de docência.

O corpo setransforma na relação com o outro, na condição de sermos afetados e de como afetamos. É na força dos encontros, da grupalidade que o corpo pulsa produzindo movimentos, vibrações, deslocamentos, conhecimentos e aprendizagens. São movimentos na intensidade da vida coletiva produzidos na relação, conexão com diferentes corpos, criando novas possibilidades de existência.

## Os signos artísticos agenciando os corpos docências

O que pode um corpo nas suas experimentações com as docências? Segundo Baruch de Espinosa (2007), ninguém, a priori, sabe de que um corpo é capaz sem que ele tenha sido afetado. Um corpo é sempre um corpo que encontra e é encontrado, que afeta e é afetado, que transmuta e é transmutado. Um corpo é sempre um corpo de curvas e *encurvaduras*, aumentando e diminuindo sua potência de agir pela potência dos encontros com os quais ele se coloca em relação. Nesses encontros, onde as experimentações são indelévels e, portanto, suas inclinações são variadas, as afecções que atravessam os corpos enunciam abalos nos pensamentos, que nos levam a constituir ideias outras da noção de um corpo em movimento, ou de um corpo que persevera numa existência ativa e resistente.

---

9 As narrativas dos professores trazidas nesse texto são provenientes da Rede de conversação, promovida pelo projeto de extensão intitulado *Signos artísticos instigando aprendizagens e potencializando a formação de professores no município da Serra, ES*, realizado pelo grupo de pesquisa *Com-versações*, no ano de 2021.

Figura 3 - Transgressão



Fonte: Imagem produzida pelas professoras/es a partir dos encontros realizados via Meet.

Ontem, eu olhava pra aquelas perguntas da experimentação, aquelas provocações, falei assim: gente, mas o quê que eu vou desenhar por onde eu começo? Vamos começar pelo meio. E aí agora você traz o Mia, que é fabuloso, né...com o Jozeldo Bastante, nada é por acaso nas escritas de Mia... Eu fiz algumas anotações, eu não vou falar tudo, mas algo que me chama atenção conversando com o exercício, com a experimentação é ... essa questão dos **corpos adaptáveis**, né? Essa coisa de adaptar o corpo a algo pré-estabelecido. Então, isso tem vibrado muito no meu pensamento nos últimos dias! Ali, nesse fazer docente, neste constituir-se docente com as crianças do primeiro ano, crianças de seis anos, que não viveram o Cmei no ano passado, da educação infantil. Então, assim, são questões que

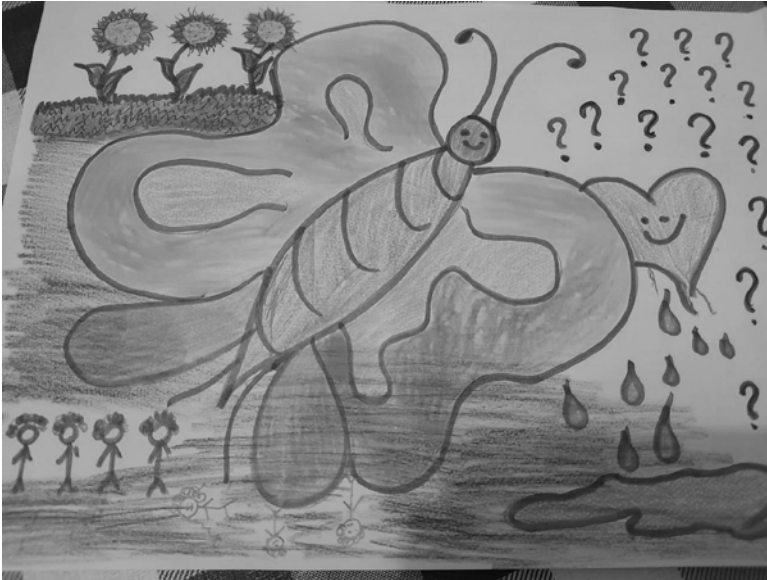
ficam latente ali, o tempo todo nessa nossa lida e me chamou muita atenção e eu já fui registrando aqui essa coisa de se curvar, essa coisa de sofrer! Eu preciso sofrer, precisa doer, precisa se adaptar, precisa se curvar, precisa estar dentro desse modelo, né... é preciso estar dentro de um padrão e aí a gente vai criando padrões para as infâncias, padrões para as aprendizagens. Então, me afeta, me arrebatava de cheio esse conto do Mia (Prof.<sup>a</sup>Eliana).

Na experimentação com a literatura de Mía Couto em *A menina de futuro torcido*, movimentamos pensamentos e conversas disparados por perguntas que incitavam problematizarmos o que podem os corpos...

Afetada pela ideia de um corpo que se curva, a professora ressalta a ideia de um corpo que se dobra, mas não no movimento de experimentação com a diferença... No conto, fala de um empresário que despotencializa o corpo em nome de uma ditadura que se orgulha de domar os corpos para produzir engessamentos.

Esses contos nos levam a pensar quem seria o “empresário” que pretende domar nossos corpos definindo um perfil de docência? Domá-lo para dizer que esse corpo que não serve mais...Assim, os desenhos enunciam variações de sentidos nas trajetórias docentes das professoras e professores participantes nesses encontros virtuais.

Figura 4 -Metamorfose



Fonte: Imagem produzida pelas professoras/es a partir dos encontros realizados via Meet.

Borbole-tear... Metamorfosar... Transmutar... Os desenhos vão delineando um corpo informe que não se define pelos padrões convencionais de docência, mas um corpo-dobra, fluido, que se precisar curvar é para inclinar-se, conectar-se de ponta a ponta em curvaturas dançantes. As imagens-desenhos enunciam um corpo flexível, que subverte os dogmas e escapa pelas fissuras de uma docência em devir inventando os possíveis. Corroborando com as imagens-desenhos, as imagens narrativas desejam *corpos-docência* que rompem com o instituído, com as formas automatizadas de um modelo universal, para compor com as processualidades criadoras. Uma docência engessada, sem abertura para a invenção-criação não serve mais...

[...] Já não serve mais e mata a criatividade, né, dos processos criativos. Vira tudo automático, dentro do padrão que Eliana fala, é verdade a questão do padrão. A gente sempre tá num modelo, num padrão, num ideal. E aí, a gente vai matando a questão da criatividade, da inventividade. Isso que a Juliana fala, também vai silenciando as nossas crianças. A gente vai e por fim, nada daquilo

valeu, e a gente acaba marcando esses corpos de uma forma tão intensa e muitas vezes a gente tá na melhor das intenções, mas não alcançamos e acabamos marcando esses corpos. A gente vai moldando de uma forma que vai realmente despotencializando (Prof.<sup>a</sup> Marcela).

Pensar por afecções nos e com os cotidianos das escolas (virtual e/o presencial), essa vida que pulsa a todo tempo, nos remetendo ao que nos constituiu até aqui. Nesse movimento conversacional, memórias de falas, de interações, de experiências, ecoam...

*Eu tava* dizendo, né, que Aline... Ela traz algo muito interessante, que me reportou a uma situação que aconteceu em 2013. Eu sou pedagoga, né, e... eu conversando com uma professora de anos finais, e a gente planejamento [né] trocando uma ideia e tal, e a gente [né], sempre fazendo essa aposta, e ela me disse assim “Juliana, mas a gente não dá conta de fazer assim sempre”, né? Ela disse assim “a gente não dá conta de fazer!”. E eu disse para ela “mas a gente dá conta de saber”. E quando a gente sabe [né] de possibilidade outra de aprendizagem. Quando eu falo aprendizagem, a gente fala no sentido de que nós também aprendemos, né? Porque a gente ouve muito aprendizagem e ensino, ensino-aprendizagem, né, como se a gente sabe, alguém ensina, alguém aprende, mas aprendizagem no sentido de estar sempre aprendendo. Então, quando a gente entende, né, que existe um movimento que rompe com a lógica instituída, ainda que... Porque assim, as capturas elas estão colocadas ali, né? Então, a gente não “nossa me sinto culpada!” Não. Não tem que se sentir. A gente tá dentro de um movimento [em] que nós fomos formadas assim, né? Isso são forças, né, de raízes muito profundas. Então a gente não vai sair daqui “Opa! Agora eu sou o professor, né, transgressor o tempo inteiro. Não é isso, mas quando a gente dá conta de saber como eu falei com a professora, tudo muda. Porque, ainda que a gente sim ‘capturados’ [capturada] em alguns momentos, mas isso não vai ser nossa aposta. A gente pensa, né? Como a Aline “Caramba! Não era isso! Mas, enfim, né? Foi para o momento, mas não é isso”... Então, isso é o principal. Não é só dar conta de fazer isso, né? Nem é essa a ideia, mas é dar contar

de saber disso e isso faz toda diferença, né? Isso vai dar aquela... “Opa, pera aí! Não, não, gente! Eu não posso fazer desse jeito, né? Poxa! Eu tenho o entendimento que tem outras possibilidades que são muito mais interessantes, né? Não é esse o caminho, não por aí, forçando a criança, mas a gente pelo menos para pra pensar. Ao contrário de um movimento, quando a gente está tão estagnada dentro de uma lógica que a gente, Aline, não consegue nem se dar conta dela. E muitas vezes, o que acontece, eu tenho assim... e falo isso com todas as minhas fichas apostadas, né. Falo isso a partir da trajetória que eu vivo né. E como pedagoga, fazendo muitos planejamentos com muitos professores, nenhum professor exerce qualquer prática, seja autoritária, seja uma prática reducionista, enfim, porque ele acorda de manhã e fala “eu vou agir assim!”. Em todos os casos, que eu vivi, são ações impensadas que o profissional não se dá conta daquele movimento e, às vezes, faz. Gente, às vezes, muitas vezes, age apostando que é o melhor, né? Então é isso. É muito interessante isso! É muito [do] que Aline trouxe. Assim, eu acredito que seja realmente o ‘despertamento’ [o despertar] para essa possibilidade outra (Prof.<sup>a</sup> Carmem).

Nos acontecimentos problematizados em meio às tentativas de captura dos movimentos cotidianos, outros contornos e possibilidades vão se apresentando nas falas das professoras. Perspectivas, nuances, matices desejosos a partir do que não seria instrumento a ser utilizado em sala de aula...

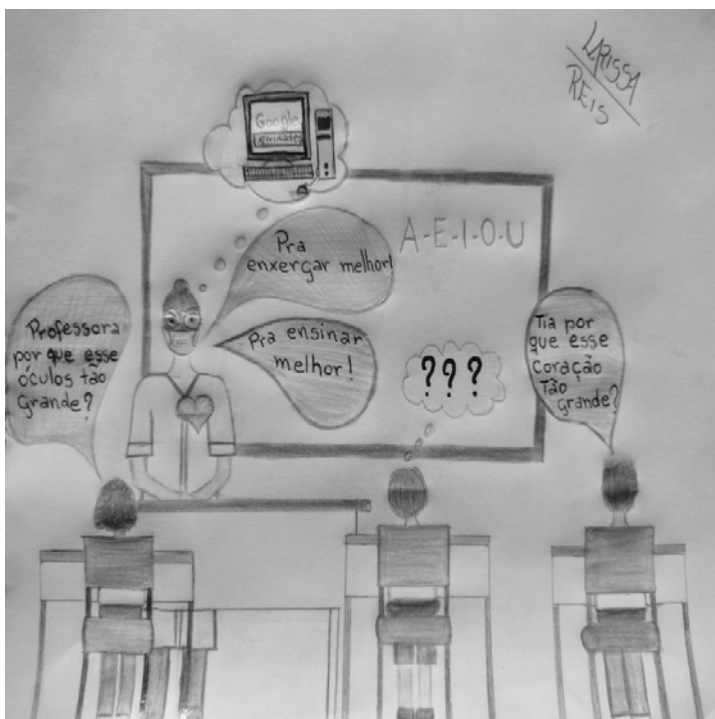
Há pouco tempo chegou nas escolas uma televisão, que a gente tem a possibilidade de acessar o *YouTube*. E as escolas, pelo menos a minha, acabou investindo mais na questão da internet para que a gente também consiga ter uma internet de qualidade pra gente “tá” utilizando... Eu percebo o quanto esse aparelho nos dá tantas possibilidades de acessar aos signos artísticos, como que ele tem sido pouco usado... Talvez porque, nós estamos ainda muito presos a essas práticas tradicionais, engessadas, como a aula expositiva. É o uso do livro didático, apenas. E, aí, a gente acaba deixando essas outras possibilidades de fora. E quando a gente acessa e leva pra sala de aula, você ver os olhinhos deles, assim, chegam a brilhar! “O que você



pensou professora? O que você planejou? O que tem pra gente hoje?” É um movimento diferente! Que traz alvoroço, alegria...”, aquela dúvida, aquela expectativa, do que estar por vir. E isso é muito bacana! E quando você utiliza um vídeo, de uma imagem, você vê ali a participação das crianças, dos estudantes, dos “meus” adolescentes acaba sendo ainda maior. As provocações, as problematizações que vão surgindo, o pensamento que vai “pra” outro mundo, voa né? É, então, assim, é muito bacana. A gente “tá” aí se utilizando, se apropriando dos signos artísticos. E eu acho que eles anseiam, é como se pra ele fosse assim como um escape. Chegou algo diferente! Nós vamos, escapar por outras linhas aqui, que não [vão] nos levar àquilo que já tá está dado, àquilo que a gente já conhece”. Então, assim, a gente percebe o quanto que os signos artísticos podem desperta-los. Desperta em nós, vai [nos] atravessando e atravessa os nossos estudantes, com outras sensações que o livro didático só, não dá conta, que só a nossa aula expositiva, também não dá conta. É... Esses... Um tempo atrás, trabalhando o Egito com eles, eu trabalhei todos os conceitos de Egito: a importância da agricultura, a importância do Rio Nilo para aquela sociedade, né, a prática da pecuária, ali, em volta do Rio Nilo, como que o Rio Nilo era/foi fundamental para o desenvolvimento daquela civilização. E aí, depois que eu trabalhei os conceitos, o surgimento das aldeias, das cidades em volta do Rio, eu pedi para eles desenharem. “Olha, vocês vão desenhar do jeito de vocês”. Aí, eu falei “seria interessante que vocês trouxessem de algum modo, destacando a agricultura, a pecuária, as aldeias, mas cada um vai ter o seu desenho”. E, aí, enquanto eles vão fazendo, alguns falam “Eles perguntam: Precisa colorir, professora?” Aquela coisa de engessar. “Porque eu adoro desenhar, mas acho que não fica bacana se a gente pintar”. “Oh, o desenho é seu, né. Você vai pintar se você achar que deve”. Então, assim... Não foi só um desenho por desenho, depois a gente voltou ao desenho, na atividade e pedi “Vamos ver o que tem no seu desenho, né!” Cada um. Quais são aí os elementos que vocês trouxeram nos desenhos de vocês. Então, assim, em resumo, né. Eu acho que os signos

artísticos, ele vai “nos” provocando, vai “nos” deslocamos, como a Juliana colocou, e vai trazendo esse movimento de alegria e vai potencializando as nossas aulas. É isso, gente (rsrs) (Prof.<sup>a</sup> Janaina).

Figura 5-Currículo da diferença



Fonte: Imagem produzida pelas professoras/es a partir dos encontros realizados via Meet.

Nesses fios enredados nas conversas dos/com professores/as, avançamos em mais possibilidades de vida em interação a partir das narrativas, o que deixa claro que a vida não cabe nos roteiros, nos itinerários, nas normalizações e regularizações, ela escapa na dinamicidade das redes tecidas nos cotidianos escolares. Caminhos nem sempre retos, mas sinuosos, turvos e sem padrões...

Eu gostaria de falar de um projetinho que eu tô fazendo lá no CMEI “Cora Coralina”, que é sobre a Paraolimpíada. Trabalhamos a Olimpíada e aí casou da Parao-

limpiada virem junto com setembro verde, né, da inclusão. E, na reunião com as professoras é “Ah, vamos trabalhar a joaninha diferente e a borboleta de uma asa só”. E isso, assim, dá uma agonia, que eu acho que a Educação Infantil tem quer ser lúdica, mas eu vejo necessidade de mostrar “pras” crianças pessoas reais. E aí, eu [fiz contato] com a Renata Bazone, que é uma corredora cega, daqui da Serra, e fiz um “mini projetinho” de mostrar pessoas reais com deficiência. Um pintor cego, um artista, também pintor, que pinta com as mãos. E, também [tive] que encaixar essas atletas. E, essa semana, eu passei o vídeo da competição de natação paraolímpica e a maioria deles não tem membros, né. Muitos não têm nenhum membro, nem braço, nem uma perna. E, uma menininha do Grupo IV ficou olhando para mim e [...] “Nossa, eu não imaginava que existia uma pessoa sem braço!”. Então, assim, muitas vezes você se apega muito ao lúdico e não traz pra criança esse mundo real, né? Pessoas reais que vivem, que lutam, que passam por dificuldade, que passam por bastante coisa. E a Renata veio na escola e falou sobre as dificuldades de ter perdido a visão, de como que as coisas acontecem, os cuidados que tem que ter. Eu gostei muito assim desse projeto, de ter saído um pouco do “fazer a borboleta no palito”. Eu fiz, também, tá, gente, porque eu agrado os outros, também - mesmo não querendo... a borboleta de uma asa só no palito - mas eu também mostrei o real, assim, pra crianças. [Mostrei] o que acontece, como devem ser tratadas as pessoas diferentes, que elas têm que conviver desde pequeninhas, né. Naquele, sei lá, o amor, o cuidado com o outro. Eu acho que tem como na educação infantil... Uma criança de dois anos entende muito quando você fala. Eu achei que eles não iriam entender, mas elas entenderam, assim, as dificuldades... É isso. Eu só queria passar esse olhar diferente dos signos. Só se agarrar coisas, né, e deixar o mundo lá fora pra elas só descobrirem só depois... (Prof.<sup>a</sup> Kamilla)

As redes tecidas e partilhadas nas conversações demonstram que são recriadas formas de interação, de sociabilidade, articulando as vozes, assuntos, desejos e, principalmente, possibilidades de ser e estar no mundo. A conversação, a partir dos signos artísticos, abre caminhos, possibilidades outras

de ação coletiva nos cotidianos escolares. Desses agenciamentos coletivos, novas redes de afetos e de trabalho são possibilitadas, constituindo outros enredamentos na produção de conhecimentos sempre abertos e inacabados.

Figura 6 -Pensamento caleidoscópico que voa



Fonte: Imagem produzida pelas professoras/es a partir dos encontros realizados via Meet.

Assim, para *transcriar* o pensamento, uma cabeça caleidoscópica parece com fractais de interrogações, pensamento sobre igualdade e equidade, (re)criar e (re)inventar, mente leve, pesquisa, dos apegos às normas e regras, mudança, papel, vídeo... Todos os alunos e cada um do seu jeito...

Figura 7 -Voos possíveis



Fonte: Imagem produzida pelas professoras/es a partir dos encontros realizados via Meet.

## Considerações finais

Pensar a produção do currículo agenciado pelos signos artísticos é movimentar corpos, é criar os possíveis no território *crianceiro* (escolar). É sentir, viver, criar, apostar e *aprenderensinar* com os corpos em relação. O currículo emana das redes de conversação, nos afetando nas miudezas do vivido/praticado. Ao longo da trajetória docente, os afetos/afetações efetuam outros corpos. Os corpos-docências, em linhas de fugas, subvertem a lógica dogmática que determina e aprisiona. A busca por variações que se constituem coletivamente em agenciamento com os signos artísticos é abertura ao devir. A escola precisa ser um local de bons encontros e de bons afetos, onde afetamos e somos afetados.

As problematizações desse movimento conversacional, mesmo que virtualmente, constituiu-seno deslocamento do pensamento, da crítica, que desliza a partir das experimentações nos/dos/com os cotidianos escolares e na/da produção de conhecimentos, como abertura de um campo de possibilidades e de experiências possíveis da/para docência como devir. É o acontecimento que possibilita as interrogações, os estranhamentos nas fronteiras movediças

das verdades discursivas e da produção de subjetividades. Um movimento inventivo de *devirdocência*, constituindo assim, momentos potentes nas redes de conversações como possibilidades de formação continuada de professores/as. E mais que isso: é sobre não deixarmos de *artistar* criando...

## Referências

- COUTO, Mia. Vozes Anotecidas, Caminhos, Lisboa, 1987.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- ESPINOSA, Baruck de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ISARTDIGITAL. L3.0 (2014). **YouTube**, 12 set. 2014. Disponível em: <https://youtu.be/dQT3wD9gweE>: Acesso em: 16 jun. 2022.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Fragmentos póstumos: 1885-1887**. Volume VI. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

# 13. Imagens e visibilidades na luta contra o racismo religioso<sup>1</sup>

Cristiano Sant'Anna<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-92-7.13

## Introdução

“Iemanjá sobá  
Cinda mirerê  
Iemanjá sobá  
Cinda mirerê  
Cinda mirerê oi Sobá  
Cinda mirerê.”  
(Ponto de Umbanda)<sup>3</sup>

---

1 Fragmentos desse texto foram publicados no artigo intitulado *Ogum – Orixá da Internet: forjando as redes sociais como ferramenta de lua antirracista* (SANT'ANNA; SILVA; FERREIRA, 2021) Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57207/38448>.

2 Pós doutorado em Educação pelo Proped/UERJ. Doutor e Mestre em Educação pelo Proped/UERJ. Professor, vice coordenador do Grupo de Pesquisa Kekeké Proped/UERJ e Pesquisador dos Grupos de Pesquisa Kékeré e CUNADI ambos do Proped/UERJ.

3 Cantiga entoada nos terreiros, transmitidas de forma oral entre os praticantes.

## Fotol - Adê<sup>4</sup> e Abebê<sup>5</sup> de Iemanjá



Fonte: Acervo do autor

Nas religiões de matriz africana cultuadas do lado de cá do Atlântico, tais como Umbanda e Candomblé, como herança ancestral dos povos africanos que aqui desembarcaram no processo de diáspora forçada de forma desumana imposta pelos colonizadores, os Orixás femininos como Iemanjá, Oxum, Iansan e Nanã<sup>6</sup> usam uma coroa com franjas de miçangas, vidrilhos ou pérolas, chamado de Adê, símbolo de nobreza, tal qual um paramento utilizado pelos nobres na cultura africana yorubá. Iemanjá, a grande mãe cujos filhos são peixes, a grande mãe de todos os Orixás, é considerada a rainha do mar, uma das mais importantes e famosas divindades do panteão africano cultuados no Brasil, com enorme popularidade. Assim como publiquei no meu fotoartigo<sup>7</sup> “Iemanjá é a água salgada que corre nos oceanos e chega a todos

---

4 Coroa utilizada pelos orixás femininos Iemanjá, Oxum (orixá das águas doces), Iansan (orixá dos ventos, raios e tempestades) e Nanã (orixá mais do barro, dos pântanos e da senioridade).

5 Espelho utilizado principalmente pelos orixás femininos Oxum e Iemanjá.

6 Vide nota anterior.

7 Termo criado por mim para um artigo fotográfico (SANT’ANNA,2019), disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/44965>.



continentes, ligada à maternidade, é a grande mãe que protege seus filhos e as crianças em especial. É a senhora dos Oris (cabeça em iorubá) responsável pelas cabeças humanas (...)” (SANT’ANNA, 2019, p.275).

A fotografia que abro esse texto foi feita por mim no mês de agosto de 2019, antes da pandemia da COVID-19, que nos obrigou a fechar não só as escolas, o comércio e tantas outras atividades, mas também as portas de muitos terreiros e restringir nossas festividades públicas devido ao isolamento necessário e obrigatório. Era dia de festa pra Iemanjá na Cabana do Caboclo Pena Verde.<sup>8</sup>Muito embora esse Orixá feminino, mãe de todas as cabeças ou oris, rainha do mar, aquela que governa os oceanos e as águas salgadas, mãe maior na cultura iorubá, tenha seu dia popularizado na Bahia como dois de fevereiro, nos terreiros de Umbanda mais tradicionais, como o meu, principalmente no Sudeste, sua comemoração é feita no dia 15 de agosto, dia de Nossa Senhora da Glória, que no catolicismo tem o sincretismo com Iemanjá. Para nós do terreiro uma festa especial, pois celebramos dona da cabeça da nossa ancestral, nossa raiz espiritual, Mãe Lenira de Iemanjá (*in memoriam*) e também minha mãe espiritual ao lado do meu pai Ogum.

Para nós macumbeiros,<sup>9</sup> praticantes da religião que cultua a ancestralidade, entendemos que os Orixás são ancestrais africanos divinizados pelas forças da natureza, como a água do mar, dos rios, das chuvas, os raios, os trovões, os ventos, trazidos nos corpos e nas almas de homens, mulheres e crianças, pelo processo da diáspora Africana ao redor do mundo, bem como aqui no Brasil, como já dissemos, sendo cultuados clandestinamente e sob forte opressão, mas sobrevivendo na nossa cultura, mesmo com toda a adversidade e tentativas de silenciamento e apagamento impostos pela colonização. Orixá é força, é vida, é presente, é sabedoria, é conhecimento, é epistemologia do presente, passado e do futuro, cultuados nas religiões de matriz africana.

Iemanjá está ligada diretamente a tudo que se relaciona com o mar; seja através de suas águas consideradas sagradas e purificadoras, seja pelo movimento das marés, seja pelas correntes marítimas e seja pelo movimento das ondas do

---

8 Terreiro de Umbanda situado em Belford Roxo, Baixada Fluminense, dirigido por Mãe Nina de Oxum e por mim, Pai Cristiano de Ogum.

9 O termo “macumbeiro” muitas vezes é utilizado de forma pejorativa pra atacar os praticantes da umbanda e candomblé, embora seus praticantes usam de forma coloquial e com orgulho.

mar, favorecendo, dessa forma, a devoção dos pescadores a essa figura marinha, denominada a “Rainha do Mar”, a “Grande Mãe” que proporciona a pesca abundante e o sustento das famílias desses pescadores.

Segundo Armando Vallado: “Iemanjá é também associada a diferentes mães-d’água da mitologia indígena, sendo por isso mesmo chamada Iara, a Mãe– d’Água.” (VALLADO, 2008 p. 37): “Iemanjá sempre será associada aos Filhos-Peixes, da qual é a venerável Mãe, conforme seu próprio nome e, ainda: “(...) tornam possível declarar Iemanjá como o Orixá mais popular do Brasil, visto pelo povo do candomblé, pelo povo da umbanda, ou ainda pela sociedade como um todo” (VALLADO, 2008, p. 39).

Nesse dia, em louvor a Mãe Iemanjá, muitas flores, palmas brancas, copos de leite, rosas brancas e rosas chá enfeitavam o salão ou barracão, que é o local onde acontece as festas públicas, as oferendas ritualísticas já tinham sido feitas e entregues, especialmente seu manjar branco, como manda o ritual da nossa casa, as velas estavam acesas no gongá, laços azuis clarinho, brancos e prateados ornavam os atabaques para o toque que aconteceria logo mais tarde.

Depois de tudo isso feito, como de costume, percebo que o terreiro já estava pronto para iniciar a sessão ou o toque, como chamamos uma celebração festiva em homenagem às divindades, nossos Orixás, então, só depois de todos os preparativos, pois preciso conferir se tudo está correto, se falta algum detalhe a ser feito, se está tudo pronto conforme manda o ritual, posso pegar minha máquina fotográfica para começar a registrar mais um dia especial.

Fotografo desde antes do digital, tudo sem muita técnica, ainda no processo de fotografar para depois revelar o filme, mas a frente vieram as máquinas digitais com a possibilidade de ver a foto na hora e depois os celulares com câmera, popularizando o ato de fotografar. Lembro como era difícil e caro ter fotos reveladas, mesmo no século XX. Assim, “Criar imagem é fazer escolhas: ângulos e enquadramentos, cenas e depoimentos. É também ignorar ou reconhecer o potencial dramático da luz, do corte cinematográfico, da edição de voz e som nas peças audiovisuais” (MATHIAS, 2016, p.156)

Imagens em geral me fascinam, especialmente a fotografia e o próprio ato de fotografar. Elas me encantam e me fazem pensar, estudar e pesquisar. Meus caminhos caminham com as fotografias. Quando penso em fotografia penso em arte, penso em lembrança do vivido e do momento mágico eternizado nas mais diferentes imagens que podemos fazer naquele instante único. Pensando

com Ronaldo Mathias no seu livro *Antropologia Visual*: “As imagens como um espelho de narciso comunicam sentidos, podem ter usos religiosos, políticos e ideológicos. Sempre remetem a um contexto, presentificam uma vontade coletiva ou narram histórias memoráveis (...)” (MATHIAS, 2016, p.151)

Na nossa contemporaneidade, as imagens têm ocupado um espaço de protagonismo, sendo cada vez mais potente, clicar e ser clicado principalmente por celulares, postar nas redes sociais, compartilhar no feed de suas páginas ou nos stories, por 24 horas, criar, curtir e comentar vídeos, bem como textos e memes, nossa cultura visual é cada vez mais imagética.

Milhares de imagens estáticas ou em movimento são produzidas e também descartadas por segundo e circulam todos os dias nos vários meios de comunicação, seja na televisão, no cinema, nos espaços públicos e privados, em nossa casa, nossa vida, nas redes sociais da internet e nas redes que tecemos cotidianamente, aprendendo, pensando e narrando nossa caminhada.

Nesse sentido, os regimes de verdade que produzimos sobre nós mesmos, os outros e o mundo estão cada vez mais associados aos usos de imagens, assim como também estão associados a esses usos os processos de subjetivação, as disputas em torno do reconhecimento e a participação política na sociedade contemporânea.

Nessa profusão da produção, consumo e descarte de imagens, principalmente com o avanço e potência dos celulares inteligentes, que já vem com câmera, e posterior compartilhamento nas redes sociais da internet, a fotografia ocupa um espaço preponderante, juntamente com as diversas imagens que são criadas, recriadas e compartilhadas nessas redes, instituídas na/da “Sociedade do Compartilhamento” (SANT’ANNA, 2017).

Nessa “Sociedade do Compartilhamento”, como citado acima, as redes sociais da internet, tais como Facebook, Twitter, Instagram, YouTube, WhatsApp operam ocupando um papel de grande potência nas relações que são tecidas na nossa contemporaneidade; imagens, pensamentos, opiniões, as mais diversas existentes são publicadas, curtidas, comentadas e compartilhadas por usuários das redes como “imaginantes” (SANT’ANNA; CAPUTO, 2018) desse processo, não somente como produtores e/ou consumidores.

As imagens estão presentes em todos os contextos do nosso dia a dia, fazem parte da nossa vida, do modo como a percebemos e dos sentidos que

atribuímos a ela. As imagens fazem-nos sentir e pensar a vida e o mundo em si. Seu uso cotidiano é exponencialmente crescente e tornou-se hábito na nossa sociedade e nos diferentes usos que elas são utilizadas, sejam nos processos educativos e comunicacionais.

Penso as imagens como um artefato que produz e se articula, de alguma forma, com conceitos, às vezes hegemônicos, que circulam dogmaticamente na nossa sociedade. Como forma de pensamento, elas criam conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, trazem também um conhecimento já produzido nelas.

Não podemos deixar de observar que toda imagem pode afetar-nos, produzir problematizações, fazer pensar sobre um determinado assunto, fraturar padrões cognitivos habituais, tecer novas ideias. Entretanto, cada praticante da cultura, inclusive da cultura visual, produz as suas próprias interpretações (ou seja, atribui sentidos) acerca de uma mesma imagem.

Assim, busco pensar com as diversas imagens que circulam em algumas páginas das redes sociais da internet, tais como o Facebook ou Instagram, o debate em torno da visibilidade da religiosidade de matriz africana e a luta antirracista, tendo como eixo norteador imagens (fotografias e/ou vídeos) produzidas por praticantes dessas religiões, tais como umbanda, candomblé, jurema, batuque, tambor de mina, dentre outras.

## **Terreiros e imagens**

“O terreiro é a casa da nossa alma”

(Mãe Nina de Oxum)<sup>10</sup>

---

10 Citação oral da Ialorixá Mãe Nina de Oxum, Ialorixá da Cabana do Caboclo Pena Verde, situado em Belford Roxo, Rio de Janeiro, Baixada Fluminense

Foto 2 - Esteira, toalha e guias



Fonte: Acervo do Autor

A imagem acima simboliza dois artefatos muito usados nos terreiros: a esteira e os fios de contas. Terreiros, Ilês, Casas de Axé são espaços religiosos considerados sagrados, onde grupos de pessoas, de relação consanguínea ou não, se encontram e realizam seus rituais religiosos, nesse caso rituais das religiões de matriz africana como a Umbanda e o Candomblé. Nos terreiros todos os adeptos reverenciam seus orixás e ancestrais em sinal de respeito e amor. Terreiros são exemplos de coletividade e lutas, foram nesses espaços que nossos ancestrais africanos resistiram e se reinventaram. Foram nos espaços de terreiros que as culturas trazidas no processo da diáspora africana foram passadas e mantidas como forma de resistência, até os dias atuais.

Como espaços sagrados tem seus fundamentos e suas regras. Um terreiro é composto de seus praticantes ou adeptos. Dentre esses adeptos, alguns recebem cargos e outros não. A autoridade máxima dentro de um terreiro é a Ialorixá ou o Babalorixá, também conhecidos como mães e pais de santo, são os sacerdotes da religião e são eles que determinam as regras da comunidade, bem como transferem o conhecimento aos seus filhos e filhas de santo.

A oralidade é a forma de transmissão de conhecimento mais usual nos terreiros, ratificando o poder da perpetuação da palavra nas próprias tradições orais como herança africana, sendo também um sistema de transmissão de uma geração a outra, de adeptos a sacerdotes, testemunhando e transmitindo os rituais e a cultura dos terreiros ao longo dos tempos.

Para o autor Amadou Hampaté Bâ (2010, p. 169), na tradição oral da África “o espiritual e o material não estão dissociados. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural”. Essa tradição se coloca de acordo com o conhecimento e as aptidões humanas. O mesmo autor ainda explicita a relação entre oralidade e escrita:

A escrita é uma coisa e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não é o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitem, assim como o baobá já existente em potencial em sua semente (BÂ, 2010, p.167).

Assim como a oralidade, a imagem teve seus questionamentos na história em detrimento da escrita, como corrobora Flusser, autor de vários livros sobre imagens.

Ao inventar a escrita, o homem se afastou ainda do mundo concreto quando, efetivamente, pretendia dele se aproximar. A escrita surge de um passo para além das imagens e não de um passo em direção ao mundo. Os textos não significam o mundo diretamente, mas através de imagens rasgadas. Os conceitos não significam fenômenos, significam ideias. Decifrar textos é descobrir as imagens significadas pelos conceitos. A função dos textos é explicar imagens, a dos conceitos é analisar cenas. Em outros termos: a escrita é metacódigo da imagem (FLUSSER, 2011, p.24-25).

Mesmo havendo questionamentos sobre o uso de imagens, o mesmo autor aponta como as imagens produzidas pelo homem exercem grande influência na nossa cultura:

[...] Toda imagem produzida se insere necessariamente na correnteza das imagens de determinada sociedade, porque toda imagem é resultado de codificação simbólica fundada sobre código estabelecido. Por certo; determinada imagem pode propor símbolos novos, mas estes serão decifráveis apenas contra o fundo “redundante” do código estabelecido. Imagem desligada da tradição seria indecifrável, seria “ruído”. Mas, ao inserir-se na correnteza da tradição, toda imagem propoele

por sua vez a tradição rumo a novas imagens. Isto é: toda imagem contribui para que a mundivisão da sociedade se altere (FLUSSER, 2008, p.23).

O registro do outro, de diferentes lugares, animais, plantas, das múltiplas culturas e saberes, através de imagens, tem sido muito utilizado nas diferentes áreas científicas ou humanas. O autor Ronaldo Mathias aponta:

No caso da fotografia, o uso da imagem pelos antropólogos foi visto como uma fonte de ilustrar o pensamento gráfico, pois que a escrita ainda era vista como a principal forma de se registrar o conhecimento oriundo da pesquisa de campo, sendo a imagem meramente um auxílio (MATHIAS, 2016, p.77).

Muitos terreiros e seus sacerdotes possuem diferentes posicionamentos em relação ao uso de fotografias ou vídeos, alguns permitem, outros não. Muitas controvérsias são geradas em torno desse assunto. Alguns sacerdotes entendem que o que é do terreiro deve ser guardado, deve se manter em segredo (awó), não deve ter qualquer tipo de registro e, nesse sentido, a exposição para além dos muros do terreiro pode ser considerada como falta de respeito à religião.

Assim, câmeras fotográficas, e hoje em dia com a profusão dos smartphones, são considerados muitas vezes por vários sacerdotes artefatos proibidos nesses *espaçostempos* religiosos. Para esses sacerdotes, não se pode registrar festividades comuns dos terreiros, muito menos os rituais internos, que são considerados secretos e jamais devem ser passados para os muros fora dos terreiros e do conhecimento de todos que participam destas cerimônias fechadas.

Daí a importância de lembrarmos o caso que foi considerado um escândalo entre os praticantes do Candomblé, quando, em 1951, o repórter Arlindo Silva e o fotógrafo José Medeiros registraram a iniciação de iaôs (filhas de santo) em um pequeno terreiro na Bahia. A matéria foi publicada na revista “O Cruzeiro”, a mais consagrada da época, sendo considerado o primeiro registro fotográfico de um ritual secreto da religião de matriz africana exposto ao público. Com o título *As noivas dos deuses sanguínários*, a reportagem teve um teor sensacionalista e pejorativo, causando rejeição entre os praticantes do Candomblé. Segundo relatos da época, a iniciação não foi reconhecida e as iaôs expulsas da religião. Até hoje esse caso repercute em muitas casas que se intitulam mais “tradicionalistas”.

No meu terreiro, tenho o hábito de tirar fotografias, penso sempre no registro e na memória que essas fotos podem trazer para o terreiro e para mim mesmo. Nossa mãe de santo há mais de 60 anos atrás já permitia o registro através de fotografias, até porque era muito difícil ter equipamento de filmagem.

Quando vejo as fotografias antigas, ratifico a importância de se manter o registro como fonte documental de um processo religioso que se mantém vivo, mesmo diante de tantas transformações do mundo e até mesmo da sociedade como um todo.

Assim, eu registro o cotidiano das celebrações bem como das obrigações dos filhos de santo. Essas fotografias também só são realizadas quando a entidade espiritual chefe da casa permite. Em momentos de rituais específicos, orôs internos como são chamados, esses não podem ser fotografados.

### **Transbordamento dos terreiros para as redes sociais**

Entendemos com Edméa Santos (2014, p. 20), que “a cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais nas esferas do ciberespaço e das cidades”. E assim:

O ciberespaço é um conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, que simulam contextos do mundo físico das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas já vivenciadas pelos seres humanos ao longo de sua história. Além disso, e sobretudo, instituiu e vem instituindo contextos e práticas originais e inovadoras. (SANTOS, E., 2014, p. 26).

Nesse contexto cibercultural transbordado potencialmente na nossa sociedade, homens e mulheres, jovens e crianças fazem uso de múltiplos e diferentes celulares e câmeras; produzem vídeos e fotografias e interagem através desses dispositivos nas redes sociais. Existe assim uma cultura da imagem difundida e vigiada pelas/nas redes sociais da internet, estabelecida por meio de compartilhamento em sites como Facebook, Instagram e Youtube, articulando processos de usos, prazer e vigilância (BRUNO, 2013).



Na página da rede social Facebook *Manias de Ekedys*,<sup>11</sup> existe um itan publicado sobre a primeira Ekeki no mundo. Esse itan nos conta que:

Olissácriou a galinha d'angola, chamada de *Ettú*, quando habitantes de uma aldeia estavam sendo assombrados por Ikú (a morte), que por ordem do grande rei pegaram uma galinha preta e pintaram com efun (pó branco), e quando Ikú viu aquele animal estranho fugiu assustado e nunca mais voltou. Yemonjá pegou então a angola que passou a ser um animal sagrado e fez dela seu primeiro Ìyaô (novato). Até que um dia Yemonjá resolveu fazer o mesmo com sua mucama e assim foi criado o primeiro Ìyaô humano, que mais tarde se tornaria uma sacerdotisa. Vendo que a notícia se espalhara depressa e que os outros Orixás faziam o mesmo, Yemonjá resolveu fazer uma reunião e consultou Orunmilá que convidou todos os Orixás. Chegando a reunião Orunmilá ordenou que cada orisá escolhesse ainda no ventre da mãe uma criança para que ela fosse o sacerdote daquele orisá e que não virasse com nada.<sup>12</sup> Já que se na terra faziam vários Ìyaôs e mais tarde seriam sacerdotes quem zelaria por eles, se todos virassem com Orisá quem olharia pela casa de santo por tudo, quem zelaria por eles Orixás quando viessem no ori dos Yáwôs. Assim surgiu a primeira ekeki do ventre de uma mucama de Yemojá.<sup>13</sup>

A imagem a seguir traz uma frase significativa sobre o que é ser uma Ekeki. Ela foi publicada na página da rede social da internet, o Facebook chamada *Cantinho das Ekedis*,<sup>14</sup> grupo público com mais de cinco mil participantes:

---

11 Disponível em: <https://www.facebook.com/manias.deekedys>. Acesso em: 10 fev. 2020.

12 Utilizamos a grafia em ioruba como consta na página relacionada.

13 Utilizamos a grafia em ioruba mantendo como consta na página relacionada na próxima nota. Disponível em: <https://www.facebook.com/manias.deekedys>. Acesso em: 10 fev. 2020.

14 Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/173219616362863/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

Imagem 1 - Página do Instagram



Fonte: Instagram

Nesse processo contemporâneo, o que podemos observar é que, além da facilidade que a tecnologia tem nos proporcionado para produção e consumo de imagens, as redes sociais da internet, tais como Facebook, Instagram, WhatsApp, dentre outras, vêm facilitando a circulação cada vez maior de imagens do nosso cotidiano. Tudo é motivo para fotografar, registrar e também publicar.

Todas as relações que as redes sociais vêm permitindo desde sua criação e a potência que tem gerado na nossa atualidade é um fenômeno social que tem crescido continuamente e provocado mudanças até mesmo nas formas como nos relacionamos com o mundo a nossa volta, num verdadeiro processo de midiaticização.

Entendemos que as religiões fazem parte dos processos sociais e culturais das sociedades, e com isso estão inseridas nas relações cotidianas advindas

desses processos. Assim, temos observado que o fenômeno das redes sociais tem invadido o cotidiano das diferentes religiões e com isso os terreiros e seus adeptos tem acompanhado esse movimento que se torna cada vez mais potente, acompanhando a atualidade e indo contra, às vezes, com as proibições “impostas” pelas tradições advindas das autoridades dos terreiros e sua exposição para além muros, como dissemos no início do nosso texto.

Nas diferentes redes sociais encontramos uma multiplicidade de páginas relacionadas às religiões de matriz africana. São fotografias dos seus adeptos com suas roupas ritualísticas, mensagens de Orixás e Guias, vídeos de saídas de santo, páginas de Ogans,<sup>15</sup> de Ekedis, até mesmo páginas de terreiros e/ou sites.

Pensamos que as imagens veiculadas nas redes sociais, nesse processo de midiaticização, estão numa relação de “visibilidade e vigilância”.

Nesse sentido, ao mesmo tempo que as imagens pensam, elas se encontram em um campo controverso, podendo dar-nos visibilidade e status, como também podem possibilitar vigilância e até controle na sociedade contemporânea. Dessa forma, tornamo-nos

[...] vigias e vigiados, vítimas e suspeitos, segurança e insegurança, cuidado e suspeição, participação e delação, diversão e punição, inclusão e exclusão, entre outros domínios conhecidamente distintos, ampliam suas margens de contato e imbricação num contexto em que se promulga, como vantagem ou necessidade, vigilância para todos. [...] (BRUNO, 2013, p.23)

As imagens divulgadas, quer sejam pelos terreiros e seus adeptos com cargos ou não, mostram que para além da importância das religiões de matriz africana e todo seu legado ancestral, também existe o orgulho que seus praticantes tem em fazer parte dessas religiões que ao longo dos tempos sempre foram alvo de perseguição e continuam até hoje nessa onda conservadora que estamos vivenciando na nossa contemporaneidade.

Entendemos que as diferentes páginas das redes sociais da internet que divulgam fotos e vídeos dos praticantes das religiões de matriz africana

---

15 Cargo masculino nas religiões de matriz africana cuja principal função é tocar os atabaques (tambores rituais).

reafirmam a importância das relações praticadas nessas religiões, bem como na tentativa de derrubar as barreiras do racismo religioso que a cada dia tem aumentado nas nossas vivências cotidianas, principalmente com a onda conservadora que tomou conta da nossa sociedade nos últimos anos.

### **Considerações finais – Usando o abebê**

Produzir fotos e vídeos e compartilhar nas redes sociais se tornou hábito de muitos praticantes das religiões de matriz africana, não somente fotos e vídeos profissionais, mas também fotos e vídeos corriqueiros, com relações cotidianas vivenciadas e tecidas no terreiro ou fora dele, potencializando e transbordando o orgulho do pertencimento a essas religiões tão discriminadas e atacadas ao longo da nossa história, que se perpetuam na nossa contemporaneidade com diversos casos de racismo religioso.<sup>16</sup>

Penso que as imagens que são produzidas e compartilhadas por todos nós praticantes das religiões de matriz africana, os “macumbeiros”, são “imagens desestabilizadoras” como propõe o sociólogo Boaventura de Sousa Santos em sua “Pedagogia do conflito” (SANTOS, B., 1996). Essas imagens que circulam nas redes sociais nas diversas páginas ligadas as religiões de matriz africana ou até mesmo de praticantes, pessoas comuns, independente de possuir um cargo ou não, desestabilizam o olhar acostumado a enxergar somente as imagens das religiões hegemônicas cristãs, que dominaram e colonizaram a nossa sociedade e que insistem em se manter nesse patamar através de diferentes ataques aos religiosos e seus templos, como comuns.

Essas imagens compartilhadas transbordam em si o orgulho, como já dissemos, mas provocam conflito e desestabilização. Para o sociólogo citado no parágrafo anterior, o conflito serve justamente para vulnerabilizar, para fragilizar os “modelos epistemológicos dominantes”. No nosso caso, os modelos epistemológicos dominantes ficam bem evidenciados.

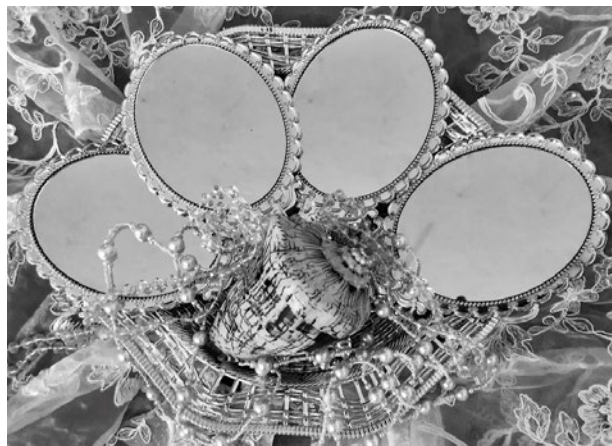
Dialogando com a imagem que abrimos nosso texto, me volto para o abebê (espelho), já que abrimos nosso texto com a imagem do adê (coroa) e do

---

16 Insisto em não usar o termo intolerância religiosa e sim racismo religioso, pois entendo que esse tipo de prática discriminatória nega e tenta aniquilar a ancestralidade e o simbolismo que carrega toda religiosidade do povo preto diaspórico (Ver SANT’ANNA, 2020 e SANT’ANNA; SILVA, 2021).

abebê (espelho) juntos, trazendo agora para nossa conclusão outra imagem de espelhos de Iemanjá.

Foto 3 - Espelhos e conchas de Iemanjá



Fonte: Acervo do autor

Mas, por que mais espelhos?

Assim como os espelhos, as fotografias e as imagens no geral reproduzem, refletem e transbordam algo.

Os espelhos são considerados símbolo de contemplação do belo, de vaidade e muitas vezes futilidade feminina. Esse artefato muito utilizado por Iemanjá e Oxum, orixás das águas e rainhas que usam adê (coroa), são também ferramentas de luta como nos ensina o seguinte itan:

Iemanjá um dia, fugindo de seu marido que a maltratara, resolveu voltar ao Reino de Olokun, no fundo do mar. Insatisfeito e sabendo que ela não tinha guardas que a protegiam, seu marido resolve declarar guerra a Iemanjá e envia as suas tropas para buscá-la. Iemanjá fica sabendo do perigo que corre e, depois de muito pensar no que deveria fazer para se proteger e vencer a batalha, resolve colocar espelhos de todas as formas na beira do mar. Os espelhos, naquela época, eram artefatos raros, pouco conhecidos. Quando chega a hora da batalha, Iemanjá vai para a frente dos espelhos com

uma espada em punho e, quando seus inimigos chegam perto, assustam-se com as suas próprias imagens distorcidas refletidas nos espelhos, e fogem apavorados contando ao rei que Iemanjá não é sozinha como haviam pensado, mas possui um exército de criaturas horríveis. É assim que Iemanjá vence, sozinha, mostrando a imagem de seus inimigos a eles próprios. Iemanjá é uma Orixá ativa e muito inteligente, senhora de uma beleza e majestade sem igual. Ao final da guerra, Iemanjá dança mostrando a sua beleza e inteligência, pois é capaz de vencer a batalha sem derramar uma gota de sangue sequer.<sup>17</sup>

As imagens dos terreiros e de seus praticantes compartilhadas nas redes sociais transbordadas para além dos seus muros desses espaços sacralizados, assim como os espelhos de Iemanjá, como mostrou o itanacima, não são somente artefatos de contemplação da beleza, ou para dar visibilidade às religiões de matrizes africanas, são ferramentas de luta que carregam em si o pensamento antirracista e sua potência contra a discriminação e o racismo religioso.

## Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis: DP, 2008, p. 15-38.
- BÂ, Hampaté. A tradição viva. *In*: International Scientific Committee for the drafting of a General History of Africa (Coord.). **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010
- BRUNO, Fernanda. **Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- FLUSSER, Vilém. **Universo das Imagens Técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo: Annablume, 2008.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**. São Paulo: Annablume, 2011.
- MATHIAS, Ronaldo. **Antropologia Visual – diferença, imagem e crítica**. São Paulo: Nova Alexandria, 2016

---

17 Itan transmitido nos terreiros de forma oral.

- PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Org.). **Facebook e Educação** – Publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande, Paraíba:EDUEPB, 2014
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.
- PRANDI, Reginaldo. **Ogum**. Rio de Janeiro: Pallas, 2019
- SANT'ANNA, Cristiano. **#DIFERENÇA**: pensando com imagens dentrofora da escola. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [www.proped.pro.br](http://www.proped.pro.br)
- SANT'ANNA, Cristiano. A força ancestral feminina no mar de Iemanjá – um Fotoartigo. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 3, p. 271-285, set/dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/44965/31800>. Acesso em: 01 mai. 2022.
- SANT'ANNA, Cristiano. Terreiros, Crianças e imagens numa sociedade do compartilhamento. *In*: CABRAL, Bruna Marques; ALBUQUERQUE, Bruno da Silveira (Org.). **3º Simpósio Sudeste da ABHR: Laicidade e Pluralismo**. Educação, Religiosidade e Direitos Humanos. Rio de Janeiro: Autografia, 2020. p.41-57.
- SANT'ANNA, Cristiano; CAPUTO, Stela. Ninguém é seguidor, somos todos imaginantes. *In*: VIDAL, Haroldo; UCELLI, Marcelo. **Educação, Comunicação, Cultura e Diferença**. Vitória: Pedregulho, 2018, p.143-156
- SANT'ANNA, Cristiano; SILVA, Isadora da. Pensando diferença religiosa no combate ao racismo religioso. **Revista Plura**, v. 11, n. 1, 2020, p. 128-143. Disponível em: <https://revistaplura.emnuvens.com.br/plura/issue/view/30>. Acesso em: 17 mai. 2022.
- SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. *In*: SILVA, L. H. *etal.* **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SANTOS, Edméa. **Pesquisa Formação na Cibercultura**. Portugal: White-books, 2014.
- VALLADO, Armando. **Iemanjá** – a grande mãe africana do Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

# 14. Reflexões sobre currículo e inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns<sup>1</sup>

Alexandro Braga Vieira<sup>2</sup>

Miriene Manzoli Rogge<sup>3</sup>

Ricardo Tavares de Medeiros<sup>4</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-92-7.14

## Introdução

No período de 2005 a 2009, o Ministério da Educação implementou políticas públicas educacionais para a oferta do atendimento educacional especializado como apoio complementar/suplementar à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns. Tal política se configura na criação de redes de apoio para fortalecer a inclusão desses sujeitos, tendo como horizonte o direito à apropriação do conhecimento (MENDES, 2010).

Dentre as políticas implementadas, tivemos o Programa Sala de Recursos Multifuncionais, que teve por objetivo implementar espaços-tempos na escola de ensino comum para a oferta do atendimento educacional especializado. Entre os anos de 2005 a 2009, foram criadas 15.551 salas de recursos

---

1 Parte desse capítulo foi publicação na Revista Educação e Pesquisa da USP.

2 Professor do PPGE e PPGMPE/UFES.

3 Mestra em Educação pelo PPGMPE/CE/UFES.

4 Mestrando do PPGMPE/CE/UFES.



multifuncionais, em 4.564 municípios brasileiros, para atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial no trabalho pedagógico com suas especificidades de aprendizagem.

Visando acompanhar/avaliar as ações deste programa, foi constituído um estudo em âmbito nacional denominado *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns* (ONEESP), envolvendo sessenta e seis municípios, subdivididos entre dezessete estados brasileiros, bem como vinte e três pesquisadores docentes de instituições de ensino superior, de natureza pública.

Nas palavras de Mendes (2010, p. 27),

O termo ‘Observatório’ tem sido usado para denominar uma rede formada por parceiros colaborativos que se unem com a perspectiva de produzir evidências científicas que embasem a definição de prioridades e estratégias de pesquisa e formação, que permitam fazer o acompanhamento de progressos, identificam as barreiras e promovem os avanços, além de ser potencialmente um veículo poderoso de intercâmbio e formação para todos os envolvidos.

Dentre os estados brasileiros que participaram do estudo, encontramos ações no Espírito Santo abrangendo dez redes municipais de ensino: cinco localizadas na região metropolitana (Vitória, Serra, Vila Velha, Cariacica, Guarapari) e as demais no norte do Estado (Nova Venécia, São Mateus, Linhares, Sooretama e Rio Bananal). Fizem parte do ONEESP139 professores de Educação Especial, sendo que todos atuavam diretamente em salas de recursos multifuncionais.

Esses professores participaram de uma técnica de pesquisa denominada *grupo focal*, trazendo discussões/contribuições para pensarmos em temáticas que afetam a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns. O trabalho com os currículos escolares ganhou espaço nos momentos de grupo focal, situação que nos impulsionou a constituir o presente texto com o objetivo de trazer provocações para pensarmos a relação entre o direito de apropriação do conhecimento e a trajetória dos estudantes aqui mencionados.

As discussões sobre os currículos escolares foram impulsionadas por ações direcionadas a propagar o direito à educação para sujeitos que apre-

sentam algum tipo de comprometimento físico, psíquico, sensorial ou intelectual, ou para aqueles com indicativos de talentos e habilidades que demandam intervenções mais direcionadas, nomeados, no Brasil, como estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2009).

Esse direito tem buscado se materializar por meio do incremento de várias políticas públicas educacionais, visando garantir matrícula, condições de permanência e apropriação do conhecimento com qualidade socialmente referenciada nas escolas comuns, rompendo com perspectivas teóricas e encaminhamentos políticos que afastam o Estado do compromisso ético de assumir a educação como um direito público e subjetivo para essa população de estudantes.

A luta pelo direito à educação para estudantes com indicativos à Educação Especial tem propiciado um significativo aumento da matrícula desses sujeitos na escola comum e a necessidade de fortalecer o envolvimento deles nos currículos escolares, pois a apropriação do conhecimento por estudantes com indicativos à Educação Especial se configura em uma tensão trazida em vários estudos (PRIETO, 2009; JESUS, 2009; VASQUES, 2011; KASSAR, 2011) que sinalizam as dificuldades de os docentes se subjetivarem como professores de estudantes que não trazem as características almejadas pela escola; a relação histórica mantida com o currículo escolar constituído pela valorização de certos conhecimentos e a negação de muitos outros; a relação assimétrica com os processos de avaliação da aprendizagem e as dificuldades de operacionalizar as ações da sala de aula comum com os apoios pedagógicos especializados.

Esse contexto evidencia a necessidade de se produzir conhecimentos sobre a relação existente entre os currículos escolares e os pressupostos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, por isso, elegemos, neste texto, apresentar reflexões sobre alguns desafios a serem enfrentados para a articulação dos currículos escolares com os processos de inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas comuns, trazendo discussões teóricas com o pensamento de Meirieu (2002, 2005) e diálogos reflexivos-críticos com alguns pensamentos produzidos nos cotidianos escolares sobre a apropriação do conhecimento por esses alunos, buscando, assim, contribuir com novas lógicas de ensino-aprendizagem.

## **Diálogos com Meirieu: relações entre os currículos e a Educação Especial**

As discussões sobre a necessidade de equalizar o acesso ao conhecimento na escola regular vêm se configurando como uma preocupação recorrente na literatura educacional, seja ela produzida em âmbito nacional, seja no internacional. Essas discussões, além de romper com perspectivas teóricas e políticas calcadas nos pressupostos da exclusão escolar e social, sinalizam que o acesso ao conhecimento abre possibilidades para as pessoas ampliarem seus repertórios de interação social, defenderem seus pontos de vista, acompanharem o desenvolvimento tecnológico e intelectual da humanidade, constituírem quadros de referência, sistematizarem seus pensamentos e se posicionarem de maneira crítica e reflexiva sobre a relação do humano na sociedade e, ainda, constituírem suas singularidades, fazendo do currículo uma arena de debates e problematizações e “[...] uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35).

Dentre os teóricos críticos que se preocupam em fortalecer as discussões sobre o direito à Educação para todos os alunos, encontramos, nas teorizações de Meirieu (2002, 2005), reflexões importantes para constituirmos novas linhas de pensamento e de ação sobre a função social da escola e dos currículos escolares. Para o autor, o conhecimento, entendido como um esforço coletivo da humanidade, só poderá ser ensinado se, simultaneamente, forem ressaltados sua significação social e seu impacto na vida cotidiana.

A escola deve permitir o contato com as grandes obras nas quais a razão se expressa e, para isso, continuar sendo uma verdadeira instituição de Estado [...]. Assim, educados por esta instituição, os alunos, todos os alunos, terão tido acesso a uma humanidade que vai além das conjunturas e das circunstâncias nas quais vivem; eles poderão reconhecer-se juntos como parceiros da mesma história intelectual e partilhar ali uma experiência que é o único meio verdadeiramente capaz de contribuir de modo autêntico para o vínculo social (MEIRIEU, 2002, p. 48).

A escola, para esse autor, só desempenha sua função social quando assume a tarefa de criar contextos de ensino-aprendizagem que permitem ao aluno vivenciar experiências significativas de aprendizagem, pois uma pedagogia

sem compromisso com o conhecimento “[...] seria contrária às finalidades da Escola, e, sobretudo, à primeira delas: a transmissão de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável” (MEIRIEU, 2005, p. 150).

Como essa apropriação não se faz por alunos idealizados, mas por sujeitos concretos, frutos da história e das relações sociais, Meirieu (2005) defende o trabalho com uma pedagogia diferenciada, principalmente por considerar que nem todas as pessoas aprendem no mesmo ritmo, de acordo com os mesmos padrões, apropriando-se dos conteúdos da mesma maneira e com a mesma facilidade. Essa ideia vem sendo também defendida por outros autores críticos (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2005; MOREIRA; SILVA, 2008) quando sinalizam a importância de os professores revisitarem, constantemente, suas práticas de ensino, seus olhares sobre os alunos, as maneiras como ministram as aulas, os recursos didáticos existentes na escola, as mediações com os alunos e as discussões teóricas sobre o trabalho com os currículos escolares, pois, como afirma Sacristán (2000, p. 64),

[...] Pode-se fazer muito pela igualdade de oportunidades educativas de alunos diversos entre si, [...] mudando a metodologia educativa, fazendo-a mais atrativa para todos e aliviando os currículos de elementos absurdos para qualquer tipo de aluno [...]

Essa proposta de trabalho só se consolida se as relações entre alunos e professores também forem repensadas, meio que se aproximando dos pressupostos de Freire (1996), quando sinaliza que o processo ensino-aprendizagem se constitui por meio de uma relação dialógica em que alunos e professores aprendem uns com os outros. O professor assume a tarefa de planejar os objetivos da aprendizagem, abrindo possibilidades para o aluno assumir-se como aquele que oferece pistas para dizer como aprende e quais linhas de raciocínio ele desenvolve na apropriação de um determinado saber.

O trabalho com uma pedagogia diferenciada demanda que o professor se assuma como mediador e intelectual reflexivo-crítico, ou seja, como aquele que “[...] trabalha sobre o saber que ensina” (MEIREU, 2002, p. 90), entendendo que essa tarefa significa debruçar-se sobre os conhecimentos a serem mediados, mas também sobre os fundamentos da educação por permitirem a promoção da inventividade pedagógica. Nesse contexto, o professor exercita

seu profissionalismo e a ética e, acima de tudo, o compromisso de conduzir os alunos ao aprendizado, colocando-se sempre a pensar nas seguintes questões:

[...] o que é necessário que o conjunto dos cidadãos conheça para viver em comunidade? Que linguagens se deve falar? Que ferramentas é preciso dominar? Que conhecimentos históricos, artísticos, científicos é necessário compartilhar? E como equilibrar os saberes [...]? Como desenvolver aquilo que reforça um sentimento necessário de pertencimento com aquilo que favorece uma abertura igualmente necessária, prefigurando solidariedades mais amplas? Eis as questões a que se deve responder para definir esse ‘corpo de saberes’ cuja aquisição deve ser assegurada pelo Estado ao longo da ‘escolaridade obrigatória’ e em relação ao qual ele imporá à sua Escola uma exigência de exaustividade (MEIRIEU, 2002, p. 39-40).

Esse movimento traz outras possibilidades de compreensão dos currículos escolares, entendidos como redes de significações que se estabelecem por meio do diálogo entre os conhecimentos que pretendemos ensinar, as diferentes experiências produzidas por alunos e professores nos cotidianos sociais em que habitam, a criação de diferentes estratégias de ensino para fazer o conhecimento significativo para o outro, a reflexão-crítica sobre os desafios presentes na sociedade contemporânea e a maneira como o conhecimento, as informações e as tecnologias se processam. Tomados em sua processualidade e historicidade, os conhecimentos passam a ter significação ao dialogar com os saberes já incorporados, sejam os das vivências cotidianas, sejam os das experiências escolares anteriores, possibilitando a reorganização do pensamento.

Com essa concepção, o conhecimento — matéria-prima do currículo — ganha significado no processo formativo na medida em que as vivências e as experiências constituídas no ambiente escolar possibilitam novas posturas, novas atitudes e novas relações do aluno com o próprio conhecimento, incidindo, assim, sobre seu modo de se situar no espaço social, consigo mesmo, na sua relação com a escola, com seus pares e com o universo mais amplo.

As reflexões de Meirieu (2002, 2005) apontam várias contribuições para fundamentarmos os processos de inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação nas escolas regulares, pois, ao entender o currículo como um instrumento

vivo e sempre em constituição e, ainda, ao explicitar que o conhecimento tem estreita relação com a promoção do vínculo entre as pessoas e a sociedade nos faz pensar nos motivos políticos, ideológicos e teóricos que subsidiam a luta pelo direito à educação para esses alunos nas escolas de ensino regular.

A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula (JESUS *et al.*, 2012, p. 163).

A ideia de que uma escola que exclui não é uma escola, pois sua existência só se fundamenta quando ela se mostrar aberta a todas as pessoas; o princípio de que nela ninguém pode ser descartado, pois ela cumpre sua função social quando reconhece todos os alunos como sujeitos educáveis; e ainda o pressuposto de que os currículos devem ser organizados de forma que todos se beneficiem dos saberes que se pretende ensinar, sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005); essas são questões que dialogam com os movimentos políticos, éticos e teóricos que subsidiam os processos de inclusão escolar.

Essa dimensão de escola reconhece que a convivência de pessoas sem deficiência com aquelas que apresentam algum tipo de comprometimento físico, sensorial ou intelectual potencializa a aprendizagem de todos, pois concebe a relação com o outro como peça fundamental do processo de apropriação do conhecimento. O respeito à diferença, à tolerância, à possibilidade de trocas, à cooperação mútua e ao desenvolvimento de várias funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1998) se tornam mais possíveis nesta relação em que se convive a diversidade humana.

Essa convivência é um desafio que, no entanto, não paralisa o professor; ao contrário, faz com que ele busque por apoios, momentos de planejamento, recursos e metodologias pedagógicas diferenciadas, levando a escola a uma

experiência compartilhada na qual alunos e professores são reconhecidos como sujeitos legítimos, capazes de aprender, porque o trabalho pedagógico é pautado na crença na educabilidade humana.

## **Currículo e Educação Especial: falando de possibilidades e desafios**

Dentre as preocupações presentes no desenvolvimento de vários estudos de mestrado e doutorado produzidos no campo da Educação Especial (EFGEN, 2011; VIEIRA, 2012; BORGES, 2014; AGUIAR, 2015), o direito à apropriação do conhecimento vem se configurando como uma questão recorrente, repleta de possibilidades, mas também de desafios.

Essas produções vêm reafirmando a importância de constantes problematizações sobre os currículos escolares, considerando as dificuldades encontradas pelos professores em lidar com os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos, gerando dúvidas sobre o que ensiná-los e como mediar as aprendizagens e avaliá-los.

Várias questões desafiam a escola de ensino regular quando colocamos em análise a relação entre currículo e Educação Especial. Uma delas é o sentimento de não se saber o que ensinar aos alunos, preocupação recorrente nos discursos de muitos professores que, muitas vezes, não se sentem capazes de mediar a aprendizagem de estudantes que fogem ao padrão historicamente valorado pela escola.

Essas dúvidas estabelecem uma complexa relação com vários elementos, dentre tantos, a concepção de currículo ainda vigente na escola que relaciona a apropriação do conhecimento com o cumprimento de atividades escolares para a obtenção de “resultados” na avaliação de rendimento escolar para “o aluno passar de ano”, sem manter, necessariamente, um diálogo mais profícuo entre o impacto do conhecimento no desenvolvimento do estudante.

Se a escola, muitas vezes, encontra dificuldades em fazer interagir o conhecimento com a constituição histórica e social dos alunos que não apresentam nenhum tipo de comprometimento, o que pensar quando ela é desafiada a relacionar os saberes explorados pelas propostas curriculares com os processos de inclusão de estudantes com algum tipo de necessidade mais específica de aprendizagem? Um sentimento de paralisia, de não saber e de não poder intervir invade as ações pedagógicas dos professores, principalmente,

quando o currículo é concebido como uma lista de conhecimentos e uma sequência hierárquica de saberes, cujo horizonte é sua assimilação para se obter resultados satisfatórios na avaliação do rendimento escolar.

Outra questão que gostaríamos de destacar são os modos como os professores se subjetivam como profissionais que medeiam a aprendizagem de estudantes considerados público-alvo da Educação Especial. Embora a legislação brasileira sinalize que o processo de inclusão desses alunos será mediado por professores capacitados (diplomados para o desempenho da docência) com conhecimentos didáticos para planejar, traçar objetivos, mediar situações de aprendizagem, organizar a ação pedagógica e avaliar os estudantes, muitos profissionais, ao se depararem com discentes que trazem trajetórias de aprendizagem marcadas pelas diferenças significativas, não se veem capacitados para executar essas funções. A ideia de não possuírem uma formação específica para lidar com esses sujeitos acaba criando um sentimento de não saber e a sensação de que a disciplina que ministra não tem importância/relação com o desenvolvimento do aluno.

O não saber produz um sentimento de paralisia docente, levando o professor a se subjetivar como aquele que nada sabe fazer e nada pode fazer mediante a aprendizagem de um estudante que apresenta algum tipo de comprometimento físico, sensorial ou intelectual. Essa paralisia impossibilita o docente de agirem relação ao aluno e à sua formação profissional e buscar por novas experiências e saberes docentes.

Meirieu (2002) sinaliza que não há uma receita ou uma maneira pronta para mediar a aprendizagem na escola, tendo em vista os alunos serem diversos e demandarem estratégias e recursos diferenciados para aprender. Tais estratégias se constituirão nas interações entre o rigor do conhecimento a ser mediado, os fundamentos da Educação, a crença na educabilidade humana, a criação de condições de trabalho docente e o reconhecimento do professor como pesquisador de conhecimentos que fortalecem a criatividade, a criticidade e a inventividade pedagógica.

Para romper a sensação de paralisia em frente ao aluno com algum tipo de “deficiência”, é necessário investimentos na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Além disso, precisamos considerar que essa ruptura também demanda novas atitudes desses educadores nos cotidianos escolares, valorização dos profissionais da educação e melhoria nas



condições de trabalho docente. A relação entre professores do ensino regular e os considerados especializados em Educação Especial também pode ser um movimento profícuo a fortalecer a constituição de práticas pedagógicas inclusivas e a produção de saberes para lidar com os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos na escola comum.

No entanto, novas atitudes precisam ser estabelecidas, pois, muitas vezes, as relações entre esses profissionais se constituem por meio de muitos enfrentamentos. Enquanto os primeiros (os professores de sala de aula) não se sentem capacitados; os segundos (os especializados em Educação Especial), em vários casos, se assumem como aqueles que orientam, pensam em estratégias e disponibilizam recursos, desvinculando dessa dinâmica o compromisso de também conduzir a aprendizagem do estudante de maneira mais ampla.

Como alerta Góes (2002), dentre os desafios que se desenham para as políticas de inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a implementação de ações conjuntas entre os profissionais que atuam na escola ganha relevância. Para tanto, é importante recuperar a profissionalidade do professor para que ele possa trabalhar sobre algumas premissas: aquele que se mostra atento ao aluno, às suas dificuldades e potencialidades; que se mostra capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos, considerando o estudante como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar; que apresenta ao aluno desafios na direção da superação de novos objetivos; e que considera integralmente o estudante, sem se centrar no não, na deficiência.

Outro ponto de análise se reporta à necessidade de articulação entre os currículos escolares e o atendimento educacional especializado, pois, como preceitua a legislação educacional brasileira (BRASIL, 2009, 2011), são ações que precisam se complementar para fazer a inteiração entre o currículo comum e os conhecimentos específicos requisitados pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Para tanto, é importante assumir uma perspectiva mais ampla de atendimento educacional especializado (não fechada às salas de recursos) e criar movimentos (muito negociados) para que essa rede de apoio se mostre presente em todas as atividades pedagógicas mediadas pela escola, sejam as

realizadas no turno de matrícula do estudante quanto no contraturno. O atendimento educacional especializado assumido como uma ação pedagógica que apoia alunos e professores pode se colocar como uma possibilidade para se enfrentar a paralisia docente e o não envolvimento de alguns professores do ensino comum na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, abrindo brechas que práticas pedagógicas inventivas sejam constituídas por meio da colaboração e inventividade docente.

Ghidini e Vieira (2021) problematizam as várias possibilidades de trabalho pedagógico realizado pelo atendimento educacional especializado quando ele se desafia e se amplia para além das salas de recursos multifuncionais. Por isso, os autores sinalizam que:

Dentre as ações pedagógicas subsidiadas pelo atendimento educacional especializado [...], podemos destacar: a preparação de materiais/recursos; o planejamento/mediação das práticas pedagógicas; a orientação aos professores do ensino comum; a criação de redes de colaboração na classe comum; o atendimento aos alunos nas salas de recursos multifuncional (contraturno); a colaboração nos momentos de formação em contexto e nos espaços de planejamento; as orientações às famílias; a elaboração de planos de atendimento educacional especializado; a participação nos Conselhos de Classe; a participação na elaboração da proposta curricular e no Projeto Político-Pedagógico da escola, entre outros (GHIDINI; VIEIRA, 2021, p. 13).

As discussões aqui realizadas nos ajudam a refletir sobre a escola inclusiva. Uma escola inclusiva é aquela que se repensa para atender a todos os alunos. No caso dos estantes público-alvo da Educação Especial, muitas vezes lê-se a escola nessa perspectiva por contar com recursos humanos (professores especializados e estagiários, por exemplo), sala de recursos multifuncionais, equipamentos, recursos didáticos. Esse conjunto de elementos é importante, no entanto ela se configura inclusiva no caso desses alunos quando articula um conjunto de ações para os professores mediarem a apropriação do conhecimento, função social da escola pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade.

## Conclusão

O diálogo com as questões apresentadas nos leva a recorrer ao pensamento de Meirieu (2002, 2005), pois, para esse autor, os processos de mediação do conhecimento requerem um trabalho minucioso por parte dos professores, assumindo a diversidade como parte do processo educativo. Esse pressuposto requer que os professores levem em conta que os processos de apropriação do conhecimento são plurais e demandam de metodologias diversas, tendo em vista certo contexto de mediação poder atender um determinado estudante e não todos.

Para o autor, “[...] a classe é um coletivo que deve dispor de momentos de trabalho comuns; a atenção do conjunto deve ser focalizada regularmente nos mesmos objetivos” (MEIRIEU, 2005, p. 202). Dessa forma, há de se buscar a potência das práticas de ensino e o uso de estratégias e recursos diferenciados para o aluno constituir sua relação com o conhecimento para nos afastarmos de pressupostos de que o conhecimento precisa ser flexibilizado para determinados grupos sociais.

Finalizamos este diálogo com um convite de Meirieu (2005) aos professores: as situações de aprendizagem não se resumem a resultados obtidos ao final de um período letivo. Constituem-se por meio de um esforço intelectual e didático sobre a descoberta de um aluno concreto que temos em sala de aula e que precisa aprender. Isso requer o delineamento de objetivos e metas, planejamento do que se pretende mediar, reflexões sobre a maneira como o conhecimento tocou o aluno, buscas por estratégias e recursos pedagógicos para inserir o estudante no que foi planejado e análises constantes dos registros feitos sobre as possibilidades e dificuldades surgidas. Esse movimento trará pistas sobre onde novamente intervir para suprir situações que precisam ser lapidadas. Nesse contexto, teremos como pensar a escola comum como um lugar de encontro e de aprendizagem (MEIRIEU, 2002) e, principalmente, como lócus de formação de professores.

## Referências

AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

- BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de Educação Especial. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 18 jul. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 14 set. 2021.
- EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação Especial e Currículo Escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHIDINI, Sabrina Selvatici Gomes; VIEIRA, Alexandro Braga. **Atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial**. 1. ed. Campo dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural**. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.
- GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d6r9z-VjwGdrgwH5F4Wws47z/?lang=pt#:~:text=Com%20base%20na%20discuss%C3%A3o%20te%C3%B3rico,familiar%20e%20no%20espa%C3%A7o%20educativo>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* **As políticas públicas em ação no Estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação**. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012. p. 159-174.

- JESUS, Denise Meyrelles de. Políticas de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teórico-metodológicos. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 45-56.
- KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias decurrículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, E. G. Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. **Projeto de Pesquisa Observatório da Educação**, edital nº 38/2010, CAPES/INEP. Brasília, 2010.
- MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recommear**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-37.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 57-78.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VASQUES, Carla Karnoppi. Uma leitura sobre o atendimento educacional de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. *In*: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial – Prática Pedagógica na Educação Especial: Multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado. 6 ed. **Anais** [...] Nova Almeida: Snpee, 2011, v. 1, p. 1-16, 1 CD-ROM.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# 15. O uso de animes na divulgação científica e ensino de Astronomia: reflexões sobre as potencialidades na educação em ciências

Caio Roberto Siqueira Lamego<sup>1</sup>

Cinthyia Alves Fialho Lamego<sup>2</sup>

Walk Loureiro<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-88977-92-7.15

## Considerações iniciais

Ensinar conceitos científicos se configura como um objetivo a ser cumprido no processo de ensino e aprendizagem por todos os professores da educação básica, independentemente da disciplina e da etapa de ensino para a qual

---

1 Doutorando em Ensino em Biociências e Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz - Fundação Oswaldo Cruz. Mestre em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC/RJ - e do Instituto Superior de Educação Professor Paulo Mulyaert - ISEPAM/FAETEC.

2 Especialista em Ludicidade e Psicomotricidade na Educação Infantil. Licenciada e Bacharel em Artes pela Universidade Federal Fluminense.

3 Doutorando em Ensino em Biociências e Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz - Fundação Oswaldo Cruz. Bolsista CAPES. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente de Educação Física da Prefeitura Municipal de Vitória, Espírito Santo. Coordenador e professor do curso de Bacharelado em Educação Física da Associação Vitoriana de Ensino Superior (FAVI).

lecionam. Vale destacar, contudo, que a compreensão da ciência, seus conceitos, princípios e teorias requer que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sejam alfabetizados cientificamente, bem como apresentem certo grau de abstração à medida que o conhecimento vai sendo elaborado nos mais diferentes níveis de aprendizagem. Trata-se de uma disposição instigante tendo em vista que, segundo Maia, Bergamini e Castro (2018, p. 173), “democratizar o conhecimento científico e situar o público nos processos que envolvem ciência é um dos maiores objetivos da divulgação científica”.

Um bom exemplo do quão se tornaram importantes a divulgação científica (DC) e a alfabetização científica (AC) pode ser dado pela grande quantidade de *fake news* que circularam e continuam a circular acerca da pandemia de COVID-19 em recorrentes (e, por vezes, criminosas) “[...] tentativas de equiparar evidências científicas a opiniões e/ou preferências [...]” (PEZZO, 2018, p. 88). São dignas de nota a opinião de diversos políticos (FREY, 2021), influencers (FLECK; MARTINS; FERNANDES, 2021) e empresários (ALES-SI, 2021), na maioria das vezes mal intencionados ou apenas pensando em si e em seus negócios, que acabaram por levar muitas pessoas — por vezes parentes ou a si mesmos — a se recusarem a ser vacinadas e/ou a aceitar ingerir medicamentos com alta toxicidade e sem eficácia comprovada contra a COVID-19 como cloroquina ou ivermectina, acabando por levar muitas delas a sequelas permanentes e, em casos mais graves, a óbito (WERNECK, 2021).

No Brasil, o caso mais emblemático do quanto crenças opiniões, desejos e preferências podem influenciar o trabalho da ciência, dos profissionais de saúde (ou de quaisquer outros profissionais) que operam direta ou indiretamente com os conhecimentos científicos e das pessoas em suas vidas cotidianas é o discurso que foi proferido no dia 24 de março de 2020, em rede de rádio e televisão, pelo senhor Jair Messias Bolsonaro, então Presidente da República, que afirmou, sem nenhuma base de dados ou comprovação científica, as seguintes questões relacionadas à COVID-19:

Raros são os casos fatais de pessoas sãs [que são infectadas] com menos de 40 anos de idade. Noventa por cento de nós não teremos qualquer manifestação, caso se contamine [...] No meu caso particular, **pelo meu histórico de atleta**, caso fosse contaminado pelo vírus não precisaria me preocupar, **nada sentiria ou seria, quando muito, acometido por uma gripezinha ou resfriadinho** [...] (TV CIDADE VERDE, 2020, s/p, grifo nosso).



O exemplo acima dá uma mostra de que a AC e a DC são importantes para que o cidadão brasileiro possa avaliar as informações com as quais ele vai mantendo contato em sua vida cotidiana. Mas para que isso seja iniciado e siga em uma crescente, é preciso realizar massivos investimentos estatais em financiamento de pesquisas científicas, bem como em DC. Iniciando os processos de AC e DC desde o princípio do processo de escolarização poderemos auxiliar a maior parte da população brasileira a conseguir assimilar o conhecimento científico disponível e a operar com ele em suas vidas no dia a dia, sem colocar suas vidas em risco por assumirem comportamentos perigosos sem a devida comprovação científica.

Indo nessa mesma direção, Pezzo (2018, p. 88) afirma que tem sido “[...] recorrentes os questionamentos sobre relevância e pertinência dos investimentos em ciência e tecnologia”, motivo pelo qual incentivar e financiar a DC e a comunicação científica tem se mostrado estratégias mais do que necessárias para que a ciência não apenas recupere sua legitimidade, como também o empreendimento científico volte a ser integralmente apoiado socialmente. Briccia (2013, p. 111) aponta que um dos principais gargalos para que a AC e DC sejam ampliados é a escola:

[...] em contradição a essa proposta de alfabetização científica, vemos que muitas vezes não se prioriza um ensino sobre a natureza da Ciência ou, ainda, das relações existentes entre a Ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Uma das decorrências desse fato é que o trabalho realizado com a disciplina de Ciências, muitas vezes parcializado, mecânico, ajuda ainda a formar imagens não adequadas, ou distorcidas sobre Ciência e sua forma de desenvolvimento, sem que haja uma contextualização a respeito.

Isso faz com que os alunos (e mesmo a sociedade em geral) acabem atrelando o ato de fazer ciência e o acesso a esses conhecimentos como coisa para “predestinados”, “seres com quociente de inteligência muito acima da média”, indivíduos caricatos, excêntricos, malucos, enfurnados em um laboratório (SIQUEIRA, 1999, 2018), indivíduos que, por razões óbvias, apresentariam características muito distantes da realidade da maioria das pessoas. Como se a produção de saberes científicos não pudesse ser obra de pessoas comuns que foram aos poucos sendo alfabetizados cientificamente, iniciados e treinados nos processos de descoberta e de produção científicas.

Por isso, se faz importante realizar uma boa DC destinada (especialmente) aos alunos das escolas, porque essa estratégia pretende alcançar outros objetivos para além de fazer a ciência ganhar em legitimidade e apoio social, dentre os quais podemos destacar:

[...] o despertar de vocações e a formação de cientistas; a construção da possibilidade de uso do conhecimento científico na resolução de questões e problemas cotidianos; e, mais recentemente, o favorecimento da participação de cidadãos e cidadãs em processos de tomada de decisão que, cada vez mais, envolvem o conhecimento científico e tecnológico (PEZZO, 2018, p. 88-89).

Na opinião de Vogt e Morales (2018, p. 21) é preciso investir na constituição de uma cultura científica e que a mesma só pode ser realizada “[...] através de um processo de reflexão da própria ciência, mas por algo que não é ciência, embora, ao mesmo tempo faça parte constitutiva da ciência contemporânea: [...] [a] divulgação científica” (VOGT; MORALES, 2018, p. 21). Antes de prosseguir é preciso trazer uma importante diferenciação entre jornalismo científico e DC. Para Escobar (2018, p. 34) “O jornalismo [científico] só se importa com aquilo que é inédito, enquanto que a divulgação [científica] pode tratar de qualquer assunto, a qualquer hora e em qualquer lugar”.

Diante do que fora exposto até aqui, e apontando na direção da construção do desenvolvimento de uma cultura científica, defendemos que não cabe mais um fazer científico restrito a comunidade acadêmica e/ou a um grupo específico, pois atualmente entende-se que a popularização da ciência é fundamental para que aquela parcela da sociedade que está à margem do campo científico se aproprie e compreenda este tipo de linguagem. Reconhecer este tipo de linguagem permite que tais sujeitos estejam inseridos, minimamente, em diálogos com saberes desenvolvidos nos espaços científicos.

Por isso que, com o passar dos anos, tem se tornado cada vez mais necessária a aproximação de conteúdos científicos contextualizados com o cotidiano da população de maneira a permitir que estes sujeitos sejam inseridos no universo da ciência. O que se busca, portanto, é criar formas de articular a linguagem científica com a linguagem popular sem igualá-la ao senso comum.

No que tange ao seu processo de constituição histórico, sabemos que a DC começou a acontecer na metade do século XV, quando foram inventados

os tipos móveis de imprensa (TUMA *et al.*, 2019). Apesar de termos o registro de que em maio de 1881 começou a circular no Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, a revista semanal *Sciencia para o Povo*, dedicada ao público composto “[...] por classes trabalhadoras, ou os ‘menos favorecidos pela fortuna’, como mencionava, apresentando conteúdos das ciências naturais numa linguagem acessível e amena” (KODAMA, 2019, p. 47), só começamos a trabalhar de maneira mais regular com a DC, ainda que ainda timidamente, por volta dos anos 1940.

Há, contudo, pesquisadores como Oliveira (2010 apud TUMA *et al.*, 2019, p. 14) que afirmam que:

[...] foi apenas com o surgimento, na década de 1980, das revistas *Ciência Hoje* (publicada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) e *Ciência Ilustrada* (Editora Abril) que a Divulgação e o Jornalismo Científico brasileiros desenvolveram-se de maneira considerável.

Dentre os principais e mais recentes motivos para que governos e cientistas venham crescendo seus interesses em investir em DC, Ivanissevich (2005 apud TUMA *et al.* 2019, p. 14-15) aponta que:

Em primeiro lugar, acredita-se que uma população alfabetizada em ciência seria essencial para formar uma força de trabalho mais bem treinada e especializada, resultando em maior prosperidade para o país. Além disso, um melhor entendimento da ciência teria também repercussões diretas no cotidiano das pessoas, como, por exemplo, um maior cuidado com a própria saúde. Por último, a compreensão de aspectos tecnocientíficos permitiria aos indivíduos tomar decisões mais apropriadas sobre questões polêmicas, o que tornaria o debate mais democrático.

Seja como for, Souza e Rocha (2017) reconhecem o potencial da DC como gerador de interrelações entre os conhecimentos existentes entre diferentes campos da ciência e o acesso da população que passa a (re)conhecer os benefícios sociais, políticos e econômicos trazidos por ela, bem como os impactos que tais conhecimentos podem trazer para a sociedade.

Em outra publicação, Souza e Rocha (2015) propõem a necessidade de adequação da linguagem científica — sem perder o caráter instrucional e informativo — de modo que tal divulgação possa ocorrer a partir de “[...] decodificação ou de recodificação, utilizando recursos, como metáfora e ilustrações, com o objetivo de facilitar o seu entendimento pelo público leigo” (SOUZA; ROCHA, 2015, p. 127). Indo nessa mesma direção, Oliveira, Leão e Lima (2021, p. 222) nos lembram que:

O funcionamento da língua na sociedade só ocorre com eficácia se o enunciado for compreendido pelos interlocutores, pois se um enunciado chegar ao interlocutor sem significação, não surtirá o efeito pretendido pelo locutor, porque não fará nenhum sentido, pois, para se compreender um enunciado é necessário que as palavras utilizadas sejam de alguma forma, reconhecidas pelo interlocutor ou falante da língua.

Nesse sentido, a DC se configura com ampla capacidade de apresentação, ou seja, não limitando apenas às mídias impressas, logo, com o avanço tecnológico, as mídias digitais começaram a ganhar espaço no processo de ensino e aprendizagem sobre a ciência, possibilitando que tais estratégias favoreça o encontro entre informação sobre conhecimentos científicos, bem como a construção de conhecimento científico (MICELI; ROCHA, 2021). Esse tipo de tradução é muito importante, tendo em vista que traz uma possibilidade para se realizar o movimento contrário ao apontado por Byington (1985, p. 8), para quem:

A comunidade científica isolou-se na torre de marfim da objetividade desde o século dezoito, como expressão de uma reação aversiva à Inquisição do Santo Ofício que em nome de uma subjetividade prepotente a ameaçou, censurou, torturou e assassinou.

É por isso que, levando-se em conta os aspectos relacionados ao ensino de temas científicos, que o ambiente escolar se torna um local propício para a construção de conhecimentos sobre a ciência tendo a DC como recurso didático-pedagógico de excelência na aprendizagem. Colpo e Wenzel (2021, p. 4), ao se apropriarem de uma das possibilidades de mídias de DC — em relação às autoras, o uso de textos de divulgação — afirmam que estas podem “[...] contribuir para a aproximar aspectos da linguagem específica da Ciência com

o cotidiano do estudante tornando os conteúdos escolares com mais significado, possibilitando as necessárias generalizações que são requeridas no processo de significação conceitual”.

Tais aproximações são conduzidas por meio de uma linguagem que ora se afasta do jargões científicos e se aproxima do contexto do indivíduo que está construindo seu conhecimento científico, de forma que por meio de analogias esse consegue elaborar cognitivamente o significado dos conceitos e termos próprios da ciência; porém, cabe ressaltar que tal estratégia didático-pedagógica não tem por objetivo isentá-los do rigor científico, pelo contrário, o levará a uma construção de conhecimento por meio de linguagens múltiplas e, por vezes, fazendo uso da ludicidade sem perder o foco de conceitos e conteúdos de aprendizagem.

O universo dos animes traz informações preciosas sobre questões do cotidiano, dentre elas variados temas que nos remetem aos conceitos científicos, ou seja, não se limitando apenas a ludicidade que caracteriza essa produção audiovisual. Tal aspecto aproxima aqueles que consomem esse elemento da cultura pop, bem como aqueles que não apresentam interesse, à primeira vista, por esse tipo de recurso. A apropriação dessa linguagem outra no ensino pode contribuir de forma favorável para a construção de conhecimentos — dentre eles aqueles relacionados aos conceitos, leis e teorias científicos — visto que nos animes é possível encontrar elementos que podem ser utilizados para/na DC tanto em ambientes formais quanto em ambientes não formais de ensino. Reflexão compactuada por Miceli e Rocha (2021), para quem a DC não se limita ao espaço escolar, sendo possível utilizar essa estratégia de ensino em diferentes espaços de aprendizagens através de diferentes mídias.

Tendo em vista a apropriação da linguagem presente no audiovisual, as animações encontram-se como um universo potente para a DC, entretanto, Silva (2011) descreve que os trabalhos relacionados a temática, principalmente aqueles relacionados ao ensino de ciências, estão centrados nos filmes comerciais, o que indica uma lacuna em relação a utilização de animações referentes a cultura pop. Segundo Tomazi *et al.* (2009, p. 4) a presença de conceitos científicos em diferentes mídias têm mostrado a atuação de “[...] diferentes perspectivas de divulgação científica, fazendo com que a concepção de ciência deixasse de ser restrita ao ambiente escolar e se manifestasse em todos os locais sociais”, o que justifica a sua propagação em ambientes não formais de ensino.

Diante do que foi apresentado até aqui, o objetivo deste texto é discutir sobre as potencialidades do uso dos animes como recursos didático-pedagógicos na construção do conhecimento, bem como em relação aos conceitos científicos, de modo que esse esteja alinhado a um planejamento pedagógico capaz de promover aprendizagem efetiva entre os sujeitos envolvidos no processo. Para tanto, buscaremos refletir sobre as potencialidades desse recurso audiovisual na DC de temas relacionados ao ensino de Astronomia, uma ciência de suma importância e que pode contribuir para que os sujeitos que venham a compreender seus conceitos possam refutar as absurdas opiniões e desejos de alguns coletivos que insistem em ignorar o que existe de conhecimento científico acumulado contribuindo com uma série de “[...] circulação de ideias na sociedade, potencializado pelas redes sociais, dando origem a fenômenos variados, como o revisionismo histórico, a negação do aquecimento global, movimentos anti-vacinas e o terraplanismo” (MARTINS, 2020, p. 1195). É a partir do ensino de Astronomia, usando como recurso os animes, que pretendemos conferir aos nossos alunos o espírito crítico e os conceitos básicos necessários para conseguir operar com o conhecimento científico disponível e não se deixar levar por opiniões e desejos de pessoas mal intencionadas que nada tem que ver com o conhecimento científico.

## **Ensino de Astronomia e sua relação com os animes**

Antes de apontar possíveis relações do ensino da astronomia com os animes, convém destacar o principal motivo pelo qual é tão importante ensinar essa ciência, seus conceitos, princípios e teorias: apesar de ter avançado bastante nos últimos “[...] quase cinco séculos [...] o conhecimento básico em astronomia, por parte da sociedade continua pífio, quando não nulo” (SUGANUMA *et al.*, 2017, p. 222).

É provável que a ausência de conceitos estruturais, básicos, que torne tão profícuo o trabalho de conspiracionistas que insistem em mentir ao afirmar que a Terra é plana. Mas isso não é feito apenas em relação à forma de nosso planeta, pois, como nos diz Marineli (2020, p. 1175):

Eventos históricos, como o holocausto ou a ditadura militar no Brasil, muitas vezes são negados ou relativizados, assim como o aquecimento global, a função das vacinas e até a esfericidade da Terra. Ideias como essas encontram hoje em dia campo fértil na internet

e nas mídias sociais, que levam esse tipo de conteúdo a grandes audiências.

Talvez um dos motivos que leve a maioria esmagadora da população a não dominar conteúdos da astronomia seja o fato dos conhecimentos produzidos por essa ciência parecerem muito distantes de sua realidade ou mesmo enfadonhos, sendo, por vezes, negligenciado durante os anos escolares da educação básica. Além disso, chama a atenção que o número de pessoas que nunca chegou a observar as estrelas e outros astros por meio de uma objetiva telescópica é muito grande (SUGANUMA *et al.*, 2017). Na opinião de Horta *et al.* (2022, p. 2), uma boa maneira de tentar superar essas questões é “[...] tornar o ensino desse conteúdo claro e atrativo para as novas gerações, [para isso] é fundamental promover estratégias que fujam das armadilhas dos saberes do senso comum”.

O distanciamento do senso comum é importante porque uma das estratégias promovidas por muitos dos negacionistas é somente acreditar em fenômenos que possam ser comprovados “ao vivo e a cores” por meio de sua própria experiência sensorial e a negar tudo aquilo que os olhos livres não consigam ver. A esse respeito, Marineli (2020, p. 1183) comenta como os expoentes de movimentos como o terraplanismo costumam agir: eles “[...] elegem as experiências pessoais e as evidências dos sentidos (ou a falta delas) como critério para defender suas concepções acerca da Terra plana”. Um interessante recurso identificado por diversos pesquisadores, que tem sido usado nas escolas para a DC e que pode contribuir com esse processo, são os desenhos animados que passam na televisão. Na opinião de Xavier e Gonçalves (2020, p. 378) trata-se de um “[...] canal de diálogo promissor para a difusão do conhecimento científico, uma vez que não são vazios de significados e possuem conteúdos que podem ser aproveitados pelos docentes como estímulo a debates e ensino de conteúdos diversos”.

Os animes correspondem a um meio muito importante devido ao interesse que costuma despertar entre muitos estudantes da escola básica. Se pensarmos que ensinar astronomia para crianças é desafiador, tendo em vista a existência de desconhecimentos e confusões de informações que esses sujeitos aprendem no cotidiano (HORTA *et al.*, 2022), o uso desse tipo de animação pode favorecer muitas aprendizagens em astronomia. Isso se faz necessário tendo em vista que:

Despertar a curiosidade científica é tarefa difícil se usados os métodos tradicionais de ensino, principalmente quando hoje temos as mídias digitais que promovem uma revolução na percepção das crianças desde a mais tenra idade. No entanto, essas mesmas mídias acabam por fazer das crianças mais consumidores de experiências, do que aqueles que promovem as experiências (HORTA *et al.*, 2022, p. 13).

Apresentaremos a seguir maneiras de utilizar os animes na DC e no processo de AC de alunos do ensino fundamental para a aprendizagem de conceitos de Astronomia.

### **Utilização dos animes *Cavaleiros do Zodíaco* e *Sailor Moon* como estratégias didático-pedagógicas**

No Brasil, o termo anime refere-se às animações de origem japonesa, diferindo em termos de classificação audiovisual sobre os desenhos animados que apresentam características distintas desse tipo de produção; contudo, no Japão, essa designação serve para qualquer tipo de animação produzida para o público infantojuvenil e/ou aqueles indivíduos envolvidos com a cultura pop do país.

Ao longo dos anos, a sua popularidade ganhou espaço em diferentes países. Os animes têm a sua origem nos mangás, histórias em quadrinhos que são “[...] caracterizadas por serem lidas da direita para a esquerda, ao contrário das convencionais histórias em quadrinhos ocidentais” (SOARES, 2019, p. 7). Geralmente quando as histórias presentes nos mangás adquirem certo grau de popularidade e leitura pelos fãs, esse recebe o status de anime e passa a ser exibido na forma de animação audiovisual, podendo ou não ser adaptado para a exibição em canais abertos, fechados ou em plataformas streaming.

Campos e Cruz (2020, p. 710) caracterizam os animes como sendo animações que apresentam suas peculiaridades em termos estéticos e narrativas, sendo essas com relação a diversos temas do cotidiano; dessa forma, eles:

[...] apresentam características bastante próprias quanto à estética e narrativa, muitas delas são as mesmas dos mangás, como a variedade enorme de temáticas e do desenvolvimento dos personagens. Quanto à estética, destacam-se os olhos grandes e expressivos e a representação das emoções, com simbolismo como a gotinha do lado do rosto em cenas de confusão ou



constrangimento, veias saltadas quando o personagem está com raiva e outras expressões exageradas, que dão mais impacto na cena ou as deixam mais engraçadas (CAMPOS; CRUZ, 2020, p. 710).

Segundo Vasconcelos, Santos e Dantas (2020) as diferentes mídias estão inseridas no contexto de vida de crianças e jovens, podendo, por isso, ser utilizados como estratégias didático-pedagógicas devida a sua articulação entre o processo de ensino e aprendizagem, além de trazer temas que estão presentes no cotidiano dos estudantes. Os animes se configuram como recursos didático-pedagógicos de relevância na aprendizagem de conteúdos científicos e, por isso, Assis *et al.* (2021) propõem a utilização dos mesmos na aprendizagem, considerando-os como metodologia alternativa quando comparada com aqueles tradicionalmente utilizadas no ambiente escolar.

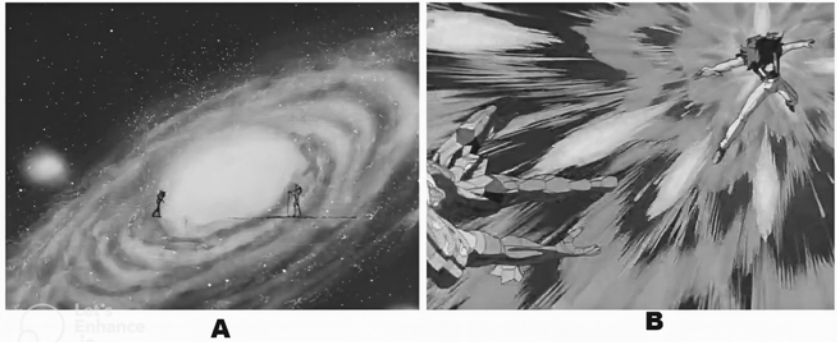
Logo, as autoras descrevem a importância de:

[...] sensibilizar os estudantes para os temas presentes nas disciplinas científicas requer o emprego de atividades e recursos que sejam prazerosos para este público [...]. É necessária uma prática pedagógica que seja capaz de auxiliar na formação cidadã dos estudantes e que estes possam compreender sua posição enquanto sujeitos ativos na sociedade frente a questões emergentes (ASSIS *et al.*, 2021, p. 5344).

Considerando a Astronomia um dos temas a serem ensinados nos conteúdos de ciências, podemos refletir sobre os animes *Cavaleiros do Zodíaco* e *Sailor Moon* que trazem potenciais temas que podem ser discutidos em sala de aula. O anime *Cavaleiros do Zodíaco*, produzido no ano de 1986 — e que ganhou outras versões devido a popularidade e notória disseminação entre crianças, jovens e adultos — traz alguns conceitos que podem ser trabalhados nas aulas de ciências.

Misturando mitologia com Astronomia, os personagens da série desenvolvem os seus “poderes” segundo a constelação sob a qual é regido. Dessa forma, os chamados cavaleiros são apresentados, inicialmente, fazendo menção às oitenta e oito constelações definidas pela União Astronômica Internacional. Logo no início da série, é apresentado aos fãs o conceito de nebulosa, que está relacionada com a constelação protetora do cavaleiro Shun, que é regido por Andrômeda (Figural).

Figura 1 - Representações de Nebulosas nos ataques  
do personagem Shun de Andrômeda



Fonte: A: Episódio 06. Shun de Andrômeda ao se apresentar ao seu oponente, faz menção a sua constelação regente ao mesmo tempo que arma uma defesa com as correntes de sua armadura simbolizando a nebulosa que tem o mesmo nome de sua constelação; B: Episódio 70: sem a armadura, o cavaleiro faz explodir o seu cosmo - nomenclatura utilizada para fazer referência ao poder dos cavaleiros - invocando o ataque intitulado 'corrente nebulosa de Andrômeda' que tem por intuito jogar uma rajada de ventos circulares contra o oponente.

A: Disponível em: <https://www.anitube.site/84384/>

B: Disponível em: <https://www.anitube.site/84453/>

Ao longo da série, outros personagens são introduzidos no enredo e estes representam as estrelas que compõem uma determinada constelação, como por exemplo, na Saga de Asgard, em que a constelação de Ursa Maior é apresentada por meio dos sete guerreiros deus que possuem suas habilidades relacionadas a cada uma das estrelas que formam a constelação (Figura 2).

Figura 2 - Hilda de Polaris com os sete guerreiros deuses de Asgard



Fonte: Episódio 79. Hilda se reúne com os sete guerreiros deuses de Asgard em que cada um dos cavaleiros representam uma das estrelas que fazem parte da constelação de Ursa Maior. Ao centro da imagem está Siegfried (Estrela Alfa); do lado esquerdo da imagem - do centro da perspectiva ao contorno da figura - Syd (Estrela Zeta), Fenrir (Estrela Épsilon), Alberich (Estrela Delta); no lado oposto seguindo o mesmo critério - do centro ao contorno - temos Hägen (Estrela Beta), Mime (Estrela Eta) e Thor (Estrela Gama). Disponível em: <https://www.anitube.site/84463/>

Em *Sailor Moon*, anime produzido entre os anos de 1992-1993, discute-se a temática dos planetas, entretanto, com relação ao planeta Terra, a ênfase é dada a personagem do satélite natural que é a Lua. A personagem principal da saga é a Serena, que representa a princesa da Lua e suas guardiãs representam cada um dos planetas que fazem parte do sistema solar. A primeira temporada da animação fez menção, além da Terra, aos três planetas rochosos e o gigante gasoso, Júpiter, representado por cada uma das personagens (Figura 3).

Figura 3 - Personagens do anime Sailor Moon na batalha final da primeira temporada da série



Fonte: No primeiro plano da imagem, da esquerda para a direita temos a Rei (Sailor Marte) e Makoto (Sailor Júpiter). No segundo plano da imagem e seguindo a regra da esquerda para a direita é possível observar a Ami (Sailor Mercúrio), Serena (Princesa da Lua) e Minako (Sailor Vênus). <https://i.pinimg.com/736x/99/9a/6e/999a6ee2b237bd2e9978a3987babdb3b--sailor-scouts-sailors.jpg>.

Com o avanço da popularidade do anime, outros personagens foram inseridos na saga, o que permitiu expandir a produção audiovisual para outras temporadas. As Sailors que apareceram posteriormente referem-se aos outros planetas gasosos do Sistema Solar; além disso, na época, Plutão ainda estava sendo considerado como um planeta que orbita em torno do Sol (Figura 4). A partir do ano de 2006, mesmo orbitando o Sol, Plutão passou a ser considerado planeta-anão por não satisfazer os critérios exigidos para ser considerado um planeta, visto que esse depende de outros corpos celestes influenciando em sua órbita. Ainda assim, cabe a discussão no ensino de Astronomia sobre essas peculiaridades, pois percebe-se que o conhecimento científico não é estático, ou seja, ele é feito de avanços e também retrocessos mediante a estudos e comprovação científica.

Figura 4 - Personagens guardiãs da saga do anime Sailor Moon



Fonte: Da direita para a esquerda tem-se: Haruka (Sailor Urano), Hotaru (Sailor Saturno), Michiru (Sailor Netuno). Ao fundo observa-se Setsuna (Sailor Plutão). <https://static.zerochan.net/Bishoujo.Senshi.Sailor.Moon.Eternal.full.3028663.png>.

Os animes *Cavaleiros do Zodíaco* e *Sailor Moon* trazem conceitos científicos que apresentam relevância para o ensino de Astronomia e educação em ciências, pois permite que sejam abordados os temas relacionados a diferentes corpos celestes, tais como: estrelas, constelações, nebulosas, planetas e os corpos presentes no Sistema Solar. Além disso, busca-se com a inserção dos animes nos processos de ensino e aprendizagem contribuir para a disseminação de conceitos e divulgar a ciência por meio de outras linguagens.

### Considerações finais

Como foi possível perceber ao longo deste texto, não há dúvidas que o trabalho com divulgação científica pode contribuir muito com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (independentemente da idade e do nível de ensino em que eles se encontrem), com a alfabetização científica dos sujeitos

que vierem a acessar conteúdos, conceitos e teorias trabalhadas. Todos professores das mais variadas áreas do conhecimento podem (e devem) se utilizar da divulgação científica em suas aulas, cabendo se valer não apenas de animes, mas de outros tipos de recursos (visuais, audiovisuais, entre outros) como desenhos animados, animações, reportagens, filmes, séries, músicas, histórias em quadrinhos, desenhos, ilustrações, obras de arte e quantos mais ele acreditar que pode usar.

Trouxemos como exemplo a Astronomia, mas podíamos usar qualquer outra ciência, conteúdos ou saberes científicos para demonstrar todo potencial que a divulgação científica traz para o trabalho do professor da educação básica na formação de sujeitos a cada dia mais autônomos e críticos, capazes de entrar em uma espiral de aprendizagens e de construção de conhecimentos na qual ele talvez possa se tornar capaz de mudar sua própria vida e das pessoas que o cercam em sua comunidade.

Por fim, não temos dúvidas que a divulgação científica pode democratizar o conhecimento científico e contribuir para a construção de uma cultura científica capaz de melhorar a vida das pessoas comuns, dotando-as de discernimento e de capacidades intelectivas que as ajude a compreender e a operar dentro do grave quadro de infodemia que temos vivido em nosso tempo. Avançando na busca pela popularização científica, acreditamos que cada vez menos o público leigo se deixará levar por crenças e opiniões comprovadamente falsas, como a ideia de que a Terra seria plana, que as vacinas matam e/ou transmitem doenças, dentre outras ideias absurdas. É a esse papel que os professores da educação básica devem se lançar, independente da disciplina que lecionam e do nível de ensino da educação básica com a qual trabalham.

## Referências

- ALESSI, G. O caminho de mentiras que levou o bilionário bolsonarista Luciano Hang à CPI da Pandemia. **El País**, São Paulo, 28 set. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-09-28/o-caminho-de-mentiras-que-levou-o-bilionario-bolsonarista-luciano-hang-a-cpi-da-pandemia.html>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- ASSIS, S. S. *et al.* Para pensar além do entretenimento: potencialidade de mangá e animês no ensino: uma análise a partir de Parasyte. *In*: LIMA, J. R. de, OLIVEIRA, M. C. A. de; CARDOSO, N. de S. (org.). **ENEBIO**: itinerários de resistência - pluralidade e laicidade no Ensino de Ciências e Biologia. Campina Grande: Realize, 2021. p. 5367-5377.

- TV CIDADE VERDE. Em pronunciamento Bolsonaro diz que coronavírus é gripezinha. **Youtube**, 25 mar. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b7KAP31EqTU>. Acesso em: 7 abr. 2022.
- BRICCIA, V. Sobre a natureza da ciência e o ensino. *In*: CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 111-128.
- BYINGTON, C. A. B. O Conceito de self terapêutico e a interação da transferência defensiva e da transferência criativa no quaternio transferencial um estudo da psicopatologia simbólica junguiana. **Revista Junguiana**, [s.l.], v. 3, p. 5-18, 1985. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-618888>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- CAMPOS, T. R.; CRUZ, D. M. Análise de conceitos científicos presentes no anime Hataraku Saibou. **Debates em Educação**, [s.l.], v. 12, n. 27, p. 703-723, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8595>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- COLPO, C. C.; WENZEL, J. S. Uma revisão acerca do uso de textos de divulgação científica no ensino de Ciências: inferências e possibilidades. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 3-23, mai. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/67344>. Acesso em: 18 jul. 2022
- ESCOBAR, H. Divulgação científica: faça agora ou cale-se para sempre. *In*: VOGT, C.; GOMES, M.; MUNIZ, R. (Org.). **ComCiência e divulgação científica**. Campinas: Unicamp, 2018. p. 31-35.
- FLECK, G.; MARTINS, L.; FERNANDES, L. Influenciadores digitais receberam R\$ 23 mil do Governo Bolsonaro para propagandear “atendimento precoce” contra Covid-19. **Pública**, São Paulo, 31 mar. 2021. Disponível em: <https://apublica.org/2021/03/influenciadores-digitais-receberam-r-23-mil-do-governo-bolsonaro-para-propagandear-atendimento-precoce-contr-covid-19/>. Acesso em 30 abr. 2022.
- FREY, J. Vídeo mostra as previsões furadas de Osmar Terra sobre a pandemia. **Congresso em Foco**, Brasília, 1 abr. 2021. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/saude/video-mostra-as-previsoes-furadas-de-osmar-terra-sobre-a-pandemia/>. Acesso em: 8 mai. 2021.
- HORTA, A. A. *et al.* O papel do design na divulgação da ciência: o projeto Animando o Ano da Luz. **Revista Brasileira de Design da Informação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://infodesign.org.br/infodesign/article/view/978#:~:text=O%20artigo%20apresenta%20a%20perspectiva,Estado%20de%20Minas%20Gerais%20e>. Acesso em: 18 jul. 2022.

- KODAMA, K. A presença dos vulgarizadores das ciências na imprensa: a Ciência para o Povo (1881) e seu editor, Felix Ferreira. **Tempo**, Niterói, v. 25, n. 1, 46-71, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/BYgPdXXw8jxNcV8XV8ZRZVs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- MAIA, B.; BERGAMINI, C.; CASTRO, P. D. de. Divulgação científica na América Latina enfrenta desafio de alcançar públicos heterogêneos. *In*: VOGT, C.; GOMES, M.; MUNIZ, R. (Org). **ComCiência e divulgação científica**. Campinas: Unicamp, 2018. p. 173-180.
- MARINELI, F. O terraplanismo e o apelo à experiência pessoal como critério epistemológico. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 1173-1192, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/74933>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- MARTINS, A. F. P. Terraplanismo, Ludwik Fleck e o mito de Prometeu. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 1193-1216, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/74211>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- MICELI, B. S.; ROCHA, M. B. O uso da Divulgação Científica no ensino de ciências: o que pensam os professores? *In*: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. ENPEC em REDES. **Anais [...]** Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Campina Grande, p. 1-7, 2021.
- OLIVEIRA, M. E. M. de; LEÃO, L. L. C. de A.; LIMA, P. da S. Designação e reescritura em textos de divulgação científica. **Revista Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 15, n. 2, p. 221-231, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/11527>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- PEZZO, M. Cultura científica e cultura da mídia: relações possíveis (e necessárias) na prática de divulgação da ciência. *In*: VOGT, C.; GOMES, M.; MUNIZ, R. (Org). **ComCiência e divulgação científica**. Campinas: Unicamp, 2018. p. 87-97.
- SILVA, S. A. **Os animês e o ensino de Ciências**. 212 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- SIQUEIRA, D. da C. O. **A ciência na televisão: mito, ritual e espetáculo**. São Paulo: Annablume, 1999.
- SIQUEIRA, D. da C. O. Televisão e divulgação científica. *In*: VOGT, C.; GOMES, M.; MUNIZ, R. (Org). **ComCiência e divulgação científica**. Campinas: Unicamp, 2018. 251-256.
- SOARES, D. F. V. **O processo histórico dos animes e mangás no Brasil**. 109 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Coronel Bicaco, 2019.



- SOUZA, P. H. R.; ROCHA, M. B. Análise da linguagem de textos de divulgação científica em livros didáticos: contribuições para o ensino de biologia. **Ciências & Educação**, Bauru, v. 23, n. 2, p. 321-340, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/qSxwXpcwPng94qCFBxDhgs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- SOUZA, P. H. R.; ROCHA, M. B. Caracterização dos textos de divulgação científica inseridos em livros didáticos de biologia. **Investigações em Ensino em Ciências**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 126-137, ago. 2015.
- SUGANUMA, M. S. *et al.* Astronomia para todos: divulgação científica com resultados reais. **Revista Percurso - NEMO**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 219- 228, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49706>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- TOMAZI, A. J. *et al.* O que é e quem faz Ciência? Imagens sobre a atividade científica divulgadas em filmes de animação infantil. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 1-19, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/t9bPFkjwkFYMgB7TV9VMJQg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- TUMA, A. B. C. *et al.* Interloquções entre divulgação científica e educomunicação: o caso do Projeto de Extensão UFU Ciência. **Alterjor**, São Paulo, ano X, v. 2, ed. 20, p. 11-24, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/158040>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- VASCONCELOS, R. R. M.; SANTOS, S. L. S.; DANTAS, J. K. Utilização do anime Hataraku Saibou “Cells at Work!” como ferramenta de análise no ensino sobre Câncer. In: Congresso Nacional de Educação. 6. **Anais [...]** Campina Grande, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-vi-conedu>. Acesso em: 3 abr. 2022.
- VOGT, C.; MORALES, A. P. Cultura científica. In: VOGT, C.; GOMES, M.; MUNIZ, R. (Org.). **ComCiência e divulgação científica**. Campinas: Unicamp, 2018. p. 13-22.
- WERNECK, N. Defensor da cloroquina, prefeito de Vitória da Conquista morre de COVID-19. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 19 mar. 2021. Política. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/03/19/inter\\_na\\_politica,1248507/defensor-da-cloroquina-prefeito-de-vitoria-da-conquista-morre-de-covid-19.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/03/19/inter_na_politica,1248507/defensor-da-cloroquina-prefeito-de-vitoria-da-conquista-morre-de-covid-19.shtml). Acesso em: 7 mai. 2022.
- XAVIER, J. L. de A.; GONÇALVES, C. B. A influência dos desenhos animados e da programação televisiva nas aulas de Ciências em uma sala de Educação Básica. **REnCiMa**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 374-388, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2459>. Acesso em: 18 jul. 2022.

Realização:



Parcerias:



GOVERNO DO ESTADO  
DO ESPÍRITO SANTO  
*Secretaria de Ciência, Tecnologia,  
Inovação e Educação Profissional*



ISBN: 978-65-88977-92-7

CDL



9 786588 977927

encontrografia

encontrografia.com  
[www.facebook.com/Encontrografia-Editora](http://www.facebook.com/Encontrografia-Editora)  
[www.instagram.com/encontrografiaeditora](http://www.instagram.com/encontrografiaeditora)  
[www.twitter.com/encontrografia](http://www.twitter.com/encontrografia)