



**THAIS APARECIDA SANTOS**  
(ORGANIZADORA)

**DEBATES E PRÁTICAS  
DECOLONIAIS:**  
DIVERSIDADES, DESIGUALDADES  
E INTERSECCIONALIDADES



EDITORA  
SCHREIBEN

THAIS APARECIDA SANTOS  
(ORGANIZADORA)

# DEBATES E PRÁTICAS DECOLONIAIS:



DIVERSIDADES, DESIGUALDADES  
E INTERSECCIONALIDADES



EDITORA  
SCHREIBEN

2024

© Da Organizadora - 2024  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: Freepik  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 11/06/2024  
Termo de publicação: TP0332024

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

S237 Santos, Thais Aparecida  
Debates e práticas decoloniais : diversidades, desigualdades e interseccionalidades / Thais Aparecida Santos. - Itapiranga : Schreiben, 2024.  
292p. : il.  
Bibliografia  
E-book no formato PDF.  
  
EISBN: 978-65-5440-270-5  
DOI: 10.29327/5405691  
  
1. Debates epistemológicos. 2. Grupos raciais - étnicos - nacionais. 3. Discriminação racial. 5. Discriminação sexual. I. Título.

CDD 305.8

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

# SUMÁRIO

---

PREFÁCIO.....	7
AVENIDAS E ENCRUZILHADAS EPISTEMOLÓGICAS: UMA ANÁLISE DA INTERSECCIONALIDADE EM ESTUDOS DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE.....	9
<i>Lucas Novais Barros</i>	
<i>Bianca Beatriz Santos de Souza</i>	
<i>Virna Freitas Benevolo</i>	
<i>Victoria Régia Silva Santos Oliveira</i>	
UMA LEITURA PÓS-COLONIAL DE <i>THE ARAN ISLANDS</i> , DE JOHN MILLINGTON SYNGE.....	20
<i>Raimundo Expedito dos Santos Sousa</i>	
DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO À PRÁTICA DECOLONIAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	31
<i>Márcia da Cruz Moreira</i>	
<i>Adriana Claudia Martins</i>	
VISÃO DECOLONIAL NA PERSPECTIVA DOS PADRÕES CORPORAIS NA CONTEMPORANIEDADE.....	52
<i>Thaís Aparecida Santos</i>	
<i>Julia Maria Fernanda Machado Fernandes</i>	
DESCOLONIZANDO A MODA: A CARTOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE PRESERVAÇÃO DAS CULTURAS NEGRA E PERIFÉRICA.....	61
<i>Cristiany Soares dos Santos</i>	
<i>Daniela Novelli</i>	
A <i>ACCOUNTABILITY</i> NO BRASIL: O CONTEXTO ECONÔMICO, A BONIFICAÇÃO E O EFEITO NA ESCOLA.....	73
<i>Carla da Conceição de Lima</i>	
REIVINDICAR O DIREITO À PALAVRA: DESCOLONIZANDO A PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	82
<i>Marília Claudia Favreto Sinãni</i>	
<i>Carina Alves Torres</i>	

EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS: PERSPECTIVAS E DISCUSSÕES RACIALIZADAS E A PLURIVERSALIDADE.....	95
--	----

*Júlio César Medeiros da Silva Pereira*

*Everton Bonato Pacheco*

*Renatta da Silva de Oliveira*

“SEJA O QUE DEUS QUISER. EU ESCREVI A REALIDADE”: A CIDADANIA ATIVA E A DECOLONIALIDADE DOS ESCRITOS DE CAROLINA MARIA DE JESUS.....	106
--	-----

*Luana Bezerra Silva*

*Luiz Gomes da Silva Neto*

*Francisco Elionardo de Melo Nascimento*

*Francisca Lopes de Souza*

POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL PARA AS INFÂNCIAS!.....	116
--	-----

*Karla de Oliveira Santos*

*Roseane Abreu Ferreira*

*Uesley Lima da Silva*

*Jennyffer Mayrla Silva Bezerra*

*Érica Dias Lima*

*Suziane Silva Santos*

*Renata do Nascimento Silva*

CORPOS INFANTIS NEGROS E ESCOLA: UM DEBATE EM TORNO DO RACISMO E REPRESENTATIVIDADE.....	126
---	-----

*Geisa Hupp Fernandes Lacerda*

*Edeson dos Anjos Silva*

*Claudete Beise Ulrich*

*Rhyanne Morgado De Mello Oliveira*

AS MIÇANGAS NAS CONEXÕES CULTURAIS: SEQUÊNCIAS E TRADIÇÕES AFRICANAS.....	138
--	-----

*Graziela Martins Jordão*

ESTIGMAS SOCIOESPACIAIS NA REPRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO: INTERSECCIONALIDADES E AS MOBILIDADES COTIDIANAS.....	150
--	-----

*Nathaly Julia Silva Cruz*

*Gustavo Santana da Silva*

*Felipe César Augusto Silgueiro dos Santos*

LÍNGUA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: ALGUMAS REFLEXÕES PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E DO ENSINO.....	161
--	-----

*Jonir Tavares de Souza*

*Maria Alzira Leite*

PRÁTICAS EDUCATIVAS DECOLONIAIS: INTERROGAÇÕES E PERPECTIVAS DIANTE DA MORTE.....	169
<i>Thais Aparecida Santos</i>	
<i>Julia Maria Fernanda Machado Fernandes</i>	
NARRATIVAS DE LUTA: ANÁLISE DO DISCURSO EM LIMA BARRETO.....	178
<i>Lucas Victalino Nascimento</i>	
<i>Antônio Fernandes Júnior</i>	
DISCURSO, HISTÓRIA E RESISTÊNCIA EM “UM DEFEITO DE COR”, DE ANA MARIA GONÇALVES.....	191
<i>Lucas Victalino Nascimento</i>	
<i>Raquel Costa Guimarães Nascimento</i>	
<i>Antônio Fernandes Júnior</i>	
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE.....	203
<i>Carolina Votto Silva</i>	
<i>Antonio Reis de Sá Junior</i>	
O BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	214
<i>Anne Mariette Alves Costa Souza</i>	
<i>Claudimar Paes de Almeida</i>	
<i>Gizelly Barroso Passos da Silva</i>	
<i>Romilson Fernandes dos Reis</i>	
LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROMOVENDO INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL.....	226
<i>Maricelma Pereira da Costa</i>	
<i>Claudimar Paes de Almeida</i>	
<i>Cláudia Paes de Almeida</i>	
<i>Caroline Monteiro Sá</i>	
AS FACETAS DO BULLYING NO ESPAÇO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO.....	236
<i>Claudimar Paes de Almeida</i>	
<i>Cláudia Paes de Almeida</i>	
<i>Romilson Fernandes dos Reis</i>	
<i>Kamila Vinhork Nogueira</i>	

O RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE.....	247
<i>Caroline Monteiro Sá</i>	
<i>Claudimar Paes de Almeida</i>	
<i>Elexandra Vinhork Nogueira</i>	
<i>Ralison Umbelino de Souza</i>	
EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CONSERVADORISMO.....	260
<i>Ailton Batista de Albuquerque Junior</i>	
<i>Maria Célia Borges</i>	
<i>Ana Claudia Uchoa Araújo</i>	
MICROPODER DA BRANQUITUDE.....	272
<i>Manuel Alves de Sousa Junior</i>	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	287
ÍNDICE REMISSIVO.....	288

## PREFÁCIO

---

A causa fundamental do desenvolvimento dos fenômenos não é a externa, mas interna; ela reside no contraditório do interior dos próprios fenômenos (Tsé- Tung, 2008).

A presente coletânea reúne um conjunto de pluralidade de textos, trata-se de uma seleção com vinte e quatro capítulos que apresentam subjetividades, vivências, trajetórias e resultados de pesquisas em andamento ou já concluídas por meio de artigos, que procuram proporcionar um lugar de conversas científicas e de conhecimentos a partir da perspectiva Decolonial.

Diante do conhecimento Decolonial, proporcionaremos uma visão ampla de conhecimentos, derivando-se das denominações e subjunções das práxis nas quais se insere sua epistemologia, que quase sempre são pensados pelos rótulos hierarquizantes, que subsistiam conhecimentos e saberes pluralizados.

Legitimar a amplitude em seu rigor lógico e conceitual nos faz pensar nas consonâncias de uma conversão múltipla em interpretar ou produzir o conhecimento no diálogo científico que tece laços, aproximações e distanciamentos em suas particularidades subjetivas, culturais e sociais.

A ciência é desafiada a lançar à margem do pluralismo, a Decoloniedade, registra a realidade uma das expressões do plural movimento pós-colonial, preocupado de grosso modo, com os impactos do colonialismo nos âmbitos políticos, culturais, intelectuais e sociais, no politeísmo de valores na emancipação humana, nas divergências dualistas, na formação de conhecimento, na multiplicidade de saberes.

Ao aproximar decolonidade e interseccionalidade, não estamos configurando a dissociação da realidade pura, objetiva e papável pelos instrumentos e de uma configuração lógica de poderes, mas nas multiplicidades que se implicam em cada sujeito, história e trajetória, desmitificando a alienação exercida pelo poder, comportamentos, culturas e sociedade.

Somos construídos pela relação social na extensão de nós, sociedade e pluralidade e tais comportamentos têm relação com o modo na dimensão ser, saber e poder que cruzam as nossas vivências.

O pensamento decolonial se insere na dimensão da relação desigual em relação aos indivíduos, poder e objeto. Na superação de quebrar barreiras de alienação e homogeneização de um poder autoritário, passando pela

descentralização entre sujeitos e objetos, buscando novas possibilidades, pensamentos e atuações sociais.

O termo interseccionalidade foi escolhido, a fim de possibilitar aos leitores diversas dimensões plurais de subjetividade, cultura e sociedade que atravessam o viés decolonial para a relevância da amplitude das práxis metodológicas em seus contextos sociais.

Diante dos capítulos apresentados interseccionamos às aproximações Decoloniais e das interseccionalidades através das práxis dos conhecimentos sociais que atravessam nossa contemporaneidade nas múltiplas formas de ver e ser no mundo através de suas epistemologias, discussões, resultados que cruzam o nosso campo científico.

Esperamos que os leitores contemplem as multiplicidades atribuídas neste volume, nas interlocuções apresentadas diante das várias dimensões presentes cotidianamente no contexto Decolonial.

# AVENIDAS E ENCRUZILHADAS EPISTEMOLÓGICAS: UMA ANÁLISE DA INTERSECCIONALIDADE EM ESTUDOS DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE

*Lucas Novais Barros<sup>1</sup>*

*Bianca Beatriz Santos de Souza<sup>2</sup>*

*Virna Freitas Benevolo<sup>3</sup>*

*Victoria Régia Silva Santos Oliveira<sup>4</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O tema da interseccionalidade atravessa diversas dimensões como a política, histórica e cultural, com aplicações e intenções plurais. Reiteramos neste trabalho a importância de reconhecer que um tema amplo como esse não pode (e nem deve) ser esvaziado para se encaixar em uma lógica metodológica aplicada apenas para fins investigativos de um fenômeno social (Collins; Bilge, 2021).

Pensadoras como Carla Akotirene (2020), Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), apresentam a interseccionalidade como uma possibilidade que sensibiliza a escuta e a análise, considerando aspectos intrínsecos às vivências do sujeito, como raça, classe, gênero e sexualidade. Carla Akotirene (2020) envereda as nuances da análise interseccional, situando-a em seu contexto e âmbito, “promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais como o racismo, o sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras” (Akotirene, 2020, p. 59).

---

1 Mestrando em Saúde Coletiva (ISC/UFBA), Especialista em Psicologia da Saúde (UniBF), Especialista em Docência em Ciências da Saúde (UniBF), Graduado em Psicologia (EBMSP). E-mail: lucasnovb@gmail.com.

2 Mestranda em Saúde Coletiva (ISC/UFBA), Especialista em Residência Multiprofissional em Saúde da Família (UNEB/SESAB/ESPBA), Graduada em Enfermagem (UFBA). E-mail: biancasouz44@gmail.com.

3 Graduada em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (UFOB), Graduada em Psicologia (UNINASSAU). E-mail: virnabenevolo@gmail.com.

4 Graduada em Enfermagem (UFBA). E-mail: oliveiravictoria01@outlook.com.

Todavia, muito além da tentativa de somatizar identidades obtidas a partir dessas relações de poder e opressão, a interseccionalidade intercepta o olhar para a identidade que é construída a partir dos encontros (avenidas identitárias) gerados pela cor, gênero, classe e pela sexualidade do indivíduo (Akotirene, 2020). Diferentes identidades imprimem diferentes intervenções e encaminhamentos, tendo em vista a complexidade histórica e estrutural desses quatro alicerces que ainda sustentam a sociedade.

Parte-se do pressuposto de que a análise separada destas categorias não alcança a totalidade que elas produzem ao serem interseccionadas. A identidade não é um somatório de localizações sociais para a formação de um todo. Ela é toda por si só, em suas diversas nuances. Ainda que socialmente entendidas e isoladas pela necessidade de compreensão das origens, repercussões e particularidades, cada categoria influencia uma à outra, de forma que não é possível promover políticas públicas, debater questões sociais, promover ações políticas e justiça social sem considerar esse fato (Akotirene, 2020).

Com isso, a revisão de literatura apresentada, buscou analisar o uso da interseccionalidade nos estudos das Ciências Sociais da Saúde e a partir disso, discutir os estudos interseccionais a partir das teorias que são utilizadas, contemplando suas interfaces, abordagens, eixos estruturantes e discussões.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

A partir do entendimento de que as identidades devem ser consideradas e lidas como um todo, a análise interseccional parte do pressuposto de que em uma sociedade, as relações de poder não se manifestam de forma isolada e excludente. Materializam-se através de opressões que, apesar de, geralmente, constituírem o campo da invisibilidade, junto à reflexão das relações interseccionais, se desdobram na possibilidade deste fenômeno afetar todo o convívio social. Sendo assim, a interseccionalidade possibilita evidenciar os eixos da diferença, as desigualdades e hierarquizações sociais funcionando como ferramenta para o enfrentamento das injustiças sociais (Vaz; Fiaschi; Schuindt, 2022).

É um consenso que o termo interseccionalidade foi nomeado pela teórica estadunidense Kimberlé Crenshaw, no ano de 1989 (Akotirene, 2020; Kyrillos, 2019; Collins; Bilge, 2021; Marques; Sorrentino; Rodrigues; Marchin, 2021; Conceição, 2021). O nome, localizava o termo no campo dos saberes acadêmicos, situando-o como uma crítica aos modelos teóricos que sustentavam as análises e pesquisas naquele ambiente.

Entretanto, erramos ao colocar o ponto de partida desta teoria na nomeação por Crenshaw ou pelo seu surgimento nos muros da academia. A autora

Gabriela Kyrillos (2019), ao investigar os antecedentes da interseccionalidade, aponta que a própria Kimberlé Crenshaw entende e defende que o termo surgiu dos movimentos sociais, da luta diária e do esforço, principalmente de mulheres negras de se sentirem contempladas nos movimentos negro e feminista. Dessa forma, fundamentam a práxis interseccional, desenvolvendo estratégias, atos e políticas que considerassem os diversos lugares que compõem sua existência.

Diante disso, a interseccionalidade quando inserida no espaço científico e acadêmico, a partir dos seus alicerces e componentes históricos, propõe a superação da dicotomia e hierarquização pesquisa crítica x práxis crítica, sendo o passo necessário para a aproximação da análise interseccional visto que essa propõe um olhar decolonial acerca do ambiente acadêmico e da própria ciência (Kyrillos, 2019; Conceição, 2021).

Ao considerarmos sua origem, podemos analisar a interseccionalidade como uma importante ferramenta para elaborações de práticas de enfrentamento e justiça social ou de discussões teóricas sobre problemas sociais que certas formas de fazer ciência na saúde não dão conta de analisar (Pereira, 2021).

Dessa forma, voltando a sua aplicação para o campo da saúde, é a partir das Ciências Sociais que a intersecção e o pensamento, para além do campo disciplinar, passaram a ser aplicados (Almeida; França; Melo, 2021). Os aspectos sociais tornaram-se imbricados nas análises e com isso, o campo do saber, vem por construir, diariamente, a associação entre os determinantes sociais em saúde com as vivências e experiências dos indivíduos (Barbosa et al., 2021).

Tais explicações facilitam uma abertura mais apropriada ao que a interseccionalidade se propõe a fazer no campo da pesquisa e da saúde. Entretanto, o exercício da temática perpassa por considerar sempre as suas bases ideológicas para que seja desenvolvida dentro e fora da academia, ressaltando o seu verdadeiro objeto de análise e intenções.

Dessa forma, considerando as contribuições para a prática social, a interseccionalidade localiza-se na busca pela superação dos padrões dominantes e da classe média alta. Lança sobre os (as) pesquisadores(as) a possibilidade de realizar análises de forma conjunta, contemplando as categorias de gênero, raça, classe, sexualidade, acesso, local de moradia e etc. A difusão do conceito na comunidade acadêmica vem promovendo mobilizações, deslocamento de papéis, discursos e práticas. Para além disso, constrói novas concepções formativas e influencia as condutas éticas (Rios; Perez; Ricoldi, 2018).

Collins e Bilge (2021) citam em seu livro diversas atuações da interseccionalidade, seja como categoria analítica ou como ferramenta de práxis crítica. O uso desta nos movimentos sociais, por exemplo, possibilita a criação de políticas públicas que reconheçam as diferenças envolvidas nos grupos sociais.

Outrossim, dá suporte teórico para inclusão de diversos grupos marginalizados em instituições de ensino e trabalho, considerando seu objetivo institucional. Os estudos sobre a interseccionalidade propõem então uma dissociação epistemológica de ideias teóricas que limitam a perspectiva dos movimentos sociais e dos campos de estudo acadêmico.

Historicamente, o campo acadêmico das Ciências Sociais debate as diferenças e as desigualdades, mergulhando na forma que são construídas, vivenciadas e perpetuadas, a partir das relações sociais (Pereira, 2021). A discussão sobre essa temática retoma a um distante passado histórico e sempre esteve associada a temáticas centrais como gênero, classe e raça. Dessa forma, a influência do movimento feminista negro, do marxismo e de ideias progressistas influenciaram a academia a discutir as hierarquias e subordinações, entretanto de forma mais isolada ou relacionadas de forma pontual, o que a noção de interseccionalidade, associou e articulou (Moraes, 2020).

Diante disso, as contribuições da interseccionalidade na área, organizaram-se a partir de um conceito e ferramenta analítica, com forte potencial crítico, promotor de um novo marco teórico e empírico, sobretudo no que diz respeito aos estudos de gênero, raça e política. Entretanto, apesar das relevantes contribuições para os trabalhos científicos, a abordagem sofreu tensões e resistência no meio científico, já que se apresenta como uma proposta de cunho social e decolonial (Rios; Perez; Ricoldi, 2018), o que, muitas vezes, não é de interesse aos espaços conservadores e positivistas.

Os estudos da interseccionalidade, diante deste cenário, vem por construir espaços de reflexão e problematização, a partir das epistemologias que orientam as ciências sociais e humanas. Conformou-se como um campo extenso, marcado pela diversidade, bem como a ampliação dos conceitos e ideias sobre o processo de saúde e doença, considerando suas diversas interfaces e determinantes (Pereira et al., 2021). A noção de articulação dos diversos marcadores sociais nas discussões sobre saúde e doença deslocou a análise para um outro patamar, passando a ser guiada pelos determinantes sociais em saúde e pela influência dos elementos sociais no modo de viver dos indivíduos.

Segundo as autoras Dias, Berger e Lovisi (2020), as quais realizaram uma análise sobre o cuidado e a maternidade de mulheres, mães de crianças com a síndrome congênita da zika, o enfoque interseccional permite considerar as vulnerabilidades e desigualdades que geram interferências na vida dessas cuidadoras, as quais são influenciadas pela divisão sexual e social do trabalho. Esse contexto, leva as mulheres a uma sobrecarga de responsabilidades, comprometendo seu bem-estar físico e mental.

A compreensão dos determinantes supracitados expõe uma realidade

que exige novos olhares para fenômenos tomados como objetos de estudo pelas ciências sociais em saúde. Conceber em nossas pesquisas e práticas, necessariamente políticas, contrapontos aos modelos de ciência fragmentada escorada nos métodos cartesianos e reducionistas, permitem reconhecer que raça, gênero e classe são elementos estruturais e que por suas raízes históricas imbricadas, devem direcionar as produções e o fazer científico e profissional no âmbito da saúde (Akotirene, 2020).

### 3. METODOLOGIA

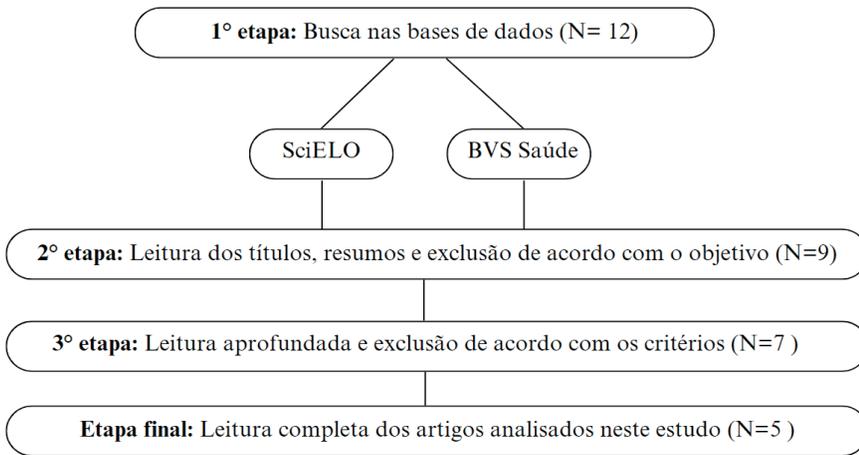
Trata-se de uma revisão narrativa de literatura, a qual foi realizada entre os meses de fevereiro e março de 2024, utilizando as bases de dados SciELO e BVS Saúde, devido à abrangência e diversidade de informação presentes nestas bases. Os procedimentos metodológicos foram organizados em etapas, as quais serão apresentadas a seguir.

Na primeira etapa foi realizada a busca dos artigos a partir da pergunta norteadora: “De que forma as pessoas autoras têm utilizado a interseccionalidade enquanto ferramenta analítica/metodologia/percurso teórico no campo das Ciências da saúde?”. Os descritores utilizados na pesquisa estão presentes no DECs (Descritores em Ciências da Saúde), a saber: “Interseccionalidade”, “Saúde” e “Ciências Sociais” no idioma português, “Interseccionalidad”, “Salud” e “Ciencias Sociales” no idioma espanhol e “Intersectionality”, “Health” e “Social Sciences” no idioma inglês, com a utilização do operador booleano “AND” para todas as buscas. As bases de dados foram configuradas para realizar a busca das palavras nos campos “título”, “resumo” e “palavras-chave”.

No que diz respeito aos critérios de inclusão, foram contemplados os artigos disponíveis na íntegra em português, inglês e espanhol e como critérios de exclusão os artigos duplicados, com metodologias unicamente de natureza quantitativa ou que não se relacionavam com o tema da pesquisa. Na segunda etapa, foram lidos os títulos e resumos dos artigos, excluindo os que não respondiam ao objetivo geral desta revisão de literatura, bem como as teses, livros e editoriais. Na terceira etapa, durante o processo de leitura aprofundada do material encontrado, foram descartados os achados que se enquadraram nos critérios de exclusão supracitados.

No processo de sistematização e análise do material coletado, os artigos foram lidos na íntegra e para aqueles que foram selecionados, os quais respondiam aos objetivos deste estudo, foi realizada uma síntese das suas principais informações as quais serão apresentadas nos tópicos a seguir, assim como as etapas desenvolvidas e seus respectivos achados:

**Figura 1** – Etapas do processo de seleção dos artigos



**Fonte:** elaboração própria

Dessa forma, a busca inicial nas bases de dados gerou doze artigos, dos quais três foram excluídos na segunda etapa pois estavam duplicados. Na terceira etapa foram excluídos dois artigos por não contemplarem os objetivos do presente estudo e ao final restaram 5 artigos para análise, os quais serão apresentados, discutidos e analisados.

#### 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a aplicação das etapas supracitadas, os 5 artigos a serem analisados, serão apresentados em um quadro síntese (Quadro 1), com o objetivo de possibilitar a visualização, aproximação e compreensão acerca dos dados apresentados. Para isso serão descritos seus autores, título, objetivo e método, os quais serão utilizadas como subsídio para a discussão e embasamento dos achados.

**Quadro 1** – Resumo dos estudos selecionados para a revisão final

<b>Autoria/ Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Método</b>
Álvarez Dias, J. A., 2020	La necesaria perspectiva de género para el análisis de problemas de salud	Analisar a inclusão da perspectiva de gênero na investigação em saúde	Revisão narrativa
Dias, F. M; Berger, S. M. D; Lovisi, G. M., 2020	Mulheres guerreiras e mães especiais? Reflexões sobre gênero, cuidado e maternidade no contexto de pós-epidemia de zika no Brasil	Ampliar o debate sobre a maternidade de mulheres com crianças com SCZ após a pandemia da COVID-19	Revisão narrativa
BARBOSA Et Al., 2021	Interseccionalidade e violência contra as mulheres em tempos de pandemia de covid-19: diálogos e possibilidades	Problematizar as relações entre a violência contra as mulheres e o isolamento social durante a pandemia de covid-19	Revisão narrativa
Machin, R. Et Al., 2022	Diversidade e diferença: desafios para a formação dos profissionais de saúde	Discutir a diversidade na formação dos profissionais de saúde por meio da análise das DCN	Análise documental e revisão de literatura
CUNHA Et Al., 2023	A Covid-19 como um Analisador do Sofrimento de Enfermeiras: Um Ensaio Teórico	Discutir a influência marcadores da diferença na vida das enfermeiras	Revisão narrativa

**Fonte:** elaboração própria

Observa-se, em primeira instância, que os estudos selecionados apresentam uma metodologia de revisão e análise documental. A escassez de estudos para o recorte realizado revela a necessidade de olharmos para os resultados de modo mais abrangente e sem recursos teóricos embasados em experiências de campo. Tal indicativo nos encaminha para as contribuições de Collins e Bilge (2021) acerca do uso da interseccionalidade enquanto uma práxis crítica. Ainda que o processo de escrita, de escolha do tema e objeto de estudo por si só representem uma práxis, associada a uma postura política de estudar e escrever sobre temas contra-hegemônicos, destacamos que a ordem do vivido, do sentido e experienciado deve ser considerada ao considerarmos a interseccionalidade enquanto ferramenta analítica.

Outro indicativo diz respeito ao enfoque dado pelos estudos selecionados. Nota-se uma predominância de estudos voltados para as mulheres e suas múltiplas experiências e vivências interseccionais. Seja pela marcada experiência de mulheres enfermeiras, as quais ocupam um lugar quase que hegemônico no âmbito da enfermagem e nas práticas de cuidado em geral (Cunha et al., 2023), ou pela maternidade e suas repercussões em diferentes mulheres (Dias; Berger;

Lovisi, 2020), atravessadas por raça e classe e que promovem pontos de ruptura nas experiências ditas únicas e homogêneas das mulheres brasileiras.

O estudo das relações de gênero é um processo histórico, incorporado pelas Ciências Sociais em Saúde e qualificado a partir das análises e reflexões que a noção de interseccionalidade produziu (Pereira et al., 2021). Segundo as autoras Dias, Berger e Lovisi (2020), as quais realizaram uma análise sobre o cuidado e a maternidade de mulheres, mães de crianças com a síndrome congênita da zika, o enfoque interseccional permite considerar as vulnerabilidades e desigualdades que geram interferências na vida dessas cuidadoras, as quais são influenciadas pela divisão sexual e social do trabalho.

Esse contexto, leva as mulheres a uma sobrecarga de responsabilidades, comprometendo seu bem-estar físico e mental. Dessa forma, Álvarez- Díaz (2019) também destaca a influência das relações de gênero na saúde das mulheres e como esses aspectos devem ser considerados na abordagem, cuidado e acompanhamento das mulheres dentro dos serviços de saúde. O seu estudo evidencia as consequências das posições e imposições sociais as mulheres e como na intersecção com outros marcadores, as opressões são exacerbadas e impactam no estado de saúde e doença e na predisposição a buscar ajuda profissional.

Por outro lado, autores como Barbosa e colaboradores (2021) realizaram uma análise das questões de gênero sobre um acontecimento mais recente e específico, a pandemia da COVID-19. Os achados discutem a relação entre o isolamento social em consequência deste problema de saúde pública, com a violência contra a mulher no espaço doméstico, particular. Dessa forma, foi possível evidenciar que o isolamento se comportou como operador de análise e categoria de intersecção o qual produziu mais que uma relação de causalidade ou segmentação de categorias.

Torna-se evidente o lugar do isolamento social como uma afetação às mulheres, já que exacerbou um tipo de violência que as oprime e as afastou dos recursos que, comumente, as ajudariam a enfrentá-la. A análise reforça a invisibilidade histórica do fenômeno da violência contra a mulher e expõe as garras do machismo estrutural em seu entrecruzamento com as desigualdades raciais, de gênero e classe social utilizados como ferramenta pelo sistema patriarcal (Barbosa et al., 2021).

O conturbado processo social vivenciado, corroborou com a naturalização das posições sociais atribuídas ao feminino, como a do cuidado, assim como reforçou as hierarquias internas a profissão a partir da articulação com os marcadores sociais da diferença como a raça, classe social e geração. Dessa forma, expôs esses corpos, com suas características individuais e interligadas, a linha de frente, demarcando suas vulnerabilidades e permitindo sua exposição ao contágio da doença como algo natural e necessário (Cunha et al., 2023).

Machin e seus colaboradores (2022), realizam uma abordagem geral sobre a temática da diversidade na formação dos profissionais de saúde a partir do que é pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Discutem a importância da interseccionalidade enquanto um referencial teórico e político para articular as múltiplas diferenças e desigualdades, contribuindo assim para formar profissionais qualificados e sensíveis à pauta. Com isso, torna-se possível desenvolver uma sinergia entre conhecimento, investigação e práxis crítica tão necessária ao campo das Ciências Sociais em Saúde.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo revelou a qualificação que a incorporação da interseccionalidade enquanto categoria de análise proporcionou as Ciências Sociais em Saúde. A partir desta nova abordagem, de cunho social, decolonial e com base nos movimentos sociais, tornou-se possível ao campo, compreender a saúde sob outra perspectiva. Uma perspectiva baseada nos determinantes sociais em saúde, que considera as vivências dos indivíduos e as implicações que os contextos sociais produzem.

A análise dos achados evidencia as distintas abordagens e articulações dos marcadores sociais e categorias empíricas que constroem a interseccionalidade. Entretanto, de forma comum, a maioria dos estudos desdobram-se de modo a problematizar as vivências sociais das mulheres, sob diferentes perspectivas e em diferentes conjunturas, a partir das relações de gênero associadas à raça, classe social, ocupação profissional, dentre outras, de acordo com as discussões promovidas pelas Ciências Sociais em Saúde.

Dessa forma, o estudo demonstrou uma preocupação do campo científico em pensar sobre as questões de gênero, com foco na vivência das mulheres, e tentar, através das análises interseccionais, superar uma realidade de invisibilidade, opressão e exclusão. Conforme explorado, tais análises interseccionais visam dar suporte a uma nova forma de produzir e disseminar a produção científica no âmbito acadêmico e social.

Destaque-se que o artigo apresenta limitações no que diz respeito ao escopo utilizado para a produção bibliográfica, visto que os artigos utilizados são estudos teóricos e revisões da literatura, sendo necessária a expansão para estudos empíricos que apresentem o uso da interseccionalidade como teoria e práxis crítica, tal como as autoras supracitadas a apresentam. Teorias que envolvem a compreensão das mazelas da matriz de opressão nas distintas vivências dos sujeitos na sociedade exigem arranjos metodológicos mais complexos, que alinhem não somente aspectos teóricos, mas engajamento político e a vivência

intrassubjetiva das pessoas pesquisadoras diante do objeto de estudo e fenômeno social que se apresenta diante delas.

O presente estudo se apresenta como uma introdução a um objeto de estudo que exige metodologias mais complexas e abrangentes, que viabilizem o processo de análise das produções brasileiras acerca da interseccionalidade, a partir de teses, dissertações e artigos científicos a fim de compreender e absorver com mais fidedignidade e criticidade a apropriação da interseccionalidade enquanto ferramenta analítica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. M. B.; FRANÇA, L. C.; MELO, A. K. S. Diversidade humana e interseccionalidade: problematização na formação de profissionais da saúde. **Interface** (Botucatu), v. 25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/2021.v25/e200551/pt>. Acesso em: 02 mar. 2024.

ÁLVAREZ-DÍAZ, J. A. La necesaria perspectiva de género para el análisis de problemas de salud. **Cirugía y Cirujanos**, V. 88, N. 3, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2444-054X2020000300383](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2444-054X2020000300383). Acesso em: 21 fev. 2024.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

BARBOSA, J. P. M.; LIMA, R. C. D.; SANTOS, G. B. M.; LANNA, S. D.; ANDRADE, M. A. C. Interseccionalidade e violência contra as mulheres em tempos de pandemia de covid-19: diálogos e possibilidades. [scielo.br/j/sausoc/a/qKZ-v8sc885rpsqDhwV5YJpF/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/sausoc/a/qKZ-v8sc885rpsqDhwV5YJpF/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 14 mar. 2024.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. Interseccionalidade. **A interseccionalidade para além da academia: a práxis crítica dos movimentos de mulheres**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONCEIÇÃO, Í. A. O que é necessário para que a Interseccionalidade possa vir a ser? **Revista Estudos Feministas**, v. 29, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n276404>.

CUNHA, C. C.; SEQUEIRA, A. P.; ALVES, A. L. A.; SILVA, A. G. M.; ROCHA, D. P. P.; LIMA, M. S.; MATHIAS, P. P.; FREITAS, V. B. A Covid-19 Como um Analisador do Sofrimento de Enfermeiras: Um Ensaio Teórico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003248295>. Acesso em: 16 mar. 2024.

DIAS, F. M.; BERGER, S. M. D.; LOVISI, G. M.; LOVISI, G. M. Mulheres guerreiras e mães especiais? Reflexões sobre gênero, cuidado e maternidades no contexto de pós-epidemia de zika no Brasil. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/HrhtFfSfvdCbyQdzwjnPzwy/>. Acesso em: 21 mar. 2024.

KYRILLOS, G. M. Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccio-

nalidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/zbRMRDkHJtkTsRzPzWTH4Zj/?format=pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024.

MARQUES, A. L. M., SORRENTINO, I. S., RODRIGUES, J. L., MACHIN, R. O impacto da Covid-19 em grupos marginalizados: contribuições da interseccionalidade como perspectiva teórico-política. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 25, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/Interface.200712>.

MACHIN, R.; PAULINO, D. B.; PONTES, J. C.; RODRIGUES, R. R. N. Diversidade e diferença: desafios para a formação dos profissionais de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 10, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/cd97PnSf9Q3kLMRkDZCwx6b/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MORAES, E. L. Interseccionalidade: Um estudo sobre a resistência das mulheres negras à pressão de gênero, de raça e de classe. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 36, n. 1, 2020. DOI: <https://10.14393/LL63-v36n1-2020-14>. Acesso em: 01 mar. 2024.

PEREIRA, B. C. J. Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade. **Civitas**, v. 21, n. 2 (3): 445-454, 2021. Disponível em: [scielo.br/j/civitas/a/h7rvGvv5g-NPpkm7MjMG6D5c/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/civitas/a/h7rvGvv5g-NPpkm7MjMG6D5c/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 27 fev. 2024.

RIOS, F.; PEREZ, O.; RICOLDI, A. Interseccionalidade nas mobilizações do Brasil contemporâneo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.22, n.40, p.36-51, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/46648/31118>. Acesso em: 21 fev. 2024.

VAZ, A.; FIASCHI, G. F. F. S.; SCHUINDT, S. M. Na escola vejo cores: identidades de mulheres negras, reflexões sobre o 'eu' e os 'outros!' **Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF**, v.17 n.3, 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/374081847\\_Na\\_escola\\_vejo\\_cores\\_identidades\\_de\\_mulheres\\_negras\\_reflexoes\\_sobre\\_o\\_%27eu%27\\_e\\_os\\_%27outros%27](https://www.researchgate.net/publication/374081847_Na_escola_vejo_cores_identidades_de_mulheres_negras_reflexoes_sobre_o_%27eu%27_e_os_%27outros%27). Acesso em: 15 mar. 2024.

# UMA LEITURA PÓS-COLONIAL DE *THE ARAN ISLANDS*, DE JOHN MILLINGTON SYNGE

*Raimundo Expedito dos Santos Sousa*<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

O atrelamento entre saber e poder, propalado por Francis Bacon mediante o aforismo *knowledge is power* e recodificado por Michel Foucault no binômio *pouvoir/savoir*, exprime-se com propriedade em processos linguístico-discursivos como a representação, tal como observável em relatos de viagem – práticas de significação não raro inscritas em um sistema valorativo etnocêntrico e, portanto, calcadas na inscrição de alteridades étnicas e geográficas em determinados *regimes de verdade* que lhes atribuem significados frequentemente caros à instauração e/ou à manutenção de determinada hierarquia de poder. Todavia, a representação – aqui tomada sob um prisma construcionista, não como expressão especular de um suposto referente, mas, antes, como um sistema linguístico e cultural arbitrário – pode ser desestabilizada, na medida em que a hierarquia de relações de poder que a legitima não é fixa e tampouco definitiva. No entanto, por mais que no embate entre colonizador e colonizado o segundo possa subverter os padrões culturais e perfis identitários impostos pelo primeiro, não lhe cabe ocupar as mesmas posições discursivas (com seus estatutos e sentidos) que este, porquanto “é a partir das posições do colonizador que são projetadas as posições possíveis (e impossíveis) do colonizado” (Orlandi, 1990, p. 52). Por conseguinte, mesmo a *transculturização*, modo como grupos subjugados remodelam elementos transmitidos por uma cultura dominante, mantém-se dialogicamente tributária do discurso colonial. Ademais, por vezes a elite colonizada reproduz tecnologias de opressão adaptadas do próprio regime colonial, haja vista a invenção de fronteiras internas para a instauração de determinada concepção de identidade nacional. Tal expediente, denominado por alguns como *orientalismo interno*, envolve “the othering of a (relatively) weak region by a more powerful region (or

---

1 Doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (UFMG). Professor adjunto de Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: raimundosou@gmail.com.

regions) within the state” e sua representação “in a particular (unflattering) way so as to produce a national (i.e., state-scale) identity with desirable characteristics” (Jansson, 2003, p. 296-297).

Essa *racialização do espaço* (atribuição à diversidade geográfica de valor etnoracial) pode ser exemplificada, com ressalvas, na forma como o nacionalismo cultural irlandês, entre o último quartel do século XIX e alvorecer do seguinte, centralizou em sua agenda a fetichização de um grupo subalterno, o campesinato do extremo-oeste do país, como emblema de irlandesidade por exibir mais frugalmente sinais da intervenção inglesa graças a seu isolamento geográfico. Em uma batalha simbólica travada com o discurso colonial, a *intelligentsia* se valeria de representações culturais pautadas em uma intrincada relação sujeito-espaço-tempo que deslocaria o camponês, seu *habitat* e *modus vivendi* para um pretérito necessariamente idílico, forjando-se uma tradição que motivasse a construção de um análogo porvir. Mas se o orientalismo interno não prescinde de representar a região subordinada como afligida por “various and sundry vices and defects” e assim reforçar sua condição de alteridade frente ao restante do território – como um Outro “against which a positive national identity may be derived” (Jansson, 2003, p. 297) –, em que medida a idealização do *noble peasant* pelo projeto nacional irlandês assumiria contornos orientalistas? *The Aran Islands* (1907), narrativa de viagem em que John Millington Synge “relata” os modos e costumes dos camponeses que habitavam a costa oeste do país, é elucidativo nesse ponto. Precisamente porque escrito por um folclorista, o texto tem suscitado leituras frequentemente laudatórias em que se sublinha como o escritor, tal como outros intelectuais vinculados à revivescência gaélica, buscou no oeste elementos de contraposição a padrões culturais metropolitanos. O elogio à mestria do intelectual colonizado em forjar contra-identidades responsivas às imposições coloniais distrai a atenção para uma imposição interna à custa da qual tal contraposição se efetivou. A maioria dos críticos não observa, por exemplo, que o mesmo primitivismo atribuído aos camponeses para fixar uma noção de Irlanda bucólica diversa de uma Inglaterra urbana e materialista cristalizava diferenças no interior da própria Irlanda.

Tendo Synge como um de seus fundadores, a Irish National Theatre Society emergiu, curiosamente, em concomitância com o franco declínio da Ascendência Protestante anglo-irlandesa, cuja hegemonia era abalada devido a uma crescente emancipação dos camponeses, que, beneficiados pelos *Land Acts*, agora tinham direito à aquisição de propriedades. Uma vez que essa mobilidade social implicava a formação de uma burguesia católica desestabilizadora de um regime praticamente feudal, pautado no dualismo entre aristocracia e campesinato, o fato de literatos advindos da ascendência protestante exaltarem o tropo do *noble peasant*

pré-moderno – e, sobretudo, pré-burguês – pode ser visto sob um viés ideológico: a idealização do camponês economicamente modesto, porém culturalmente opulento, como quintessência do nacional configuraria uma forma de cristalizar diferenças evanescentes na nova ordem social (Murphy, 2003). Em consideração a esse contexto de enunciação e aos procedimentos discursivos com que Synge, malgrado um anglo-irlandês atípico<sup>2</sup>, atribui significados aos camponeses, procuro demonstrar em que medida sua representação do campesinato em *The Aran Islands* consiste em uma prática de orientalismo interno.

## MISSÃO ANTI-CIVILIZADORA

Em 1896, dois anglo-irlandeses idealistas se conheciam na charmosa Paris, centro cultural da Europa finissecular. Enquanto um consolidava ambiciosa carreira nas Letras, o outro ainda buscava sua vocação intelectual. William Yeats, o primeiro, foi sincero após ler algumas escrevinhações do novo amigo, John Synge: “Give up Paris. You will never create anything by reading Racine, and Arthur Symons will always be a better critic of French literature”. Vendo no limitado, porém empenhado conterrâneo um colaborador em potencial para suas aspirações nativistas, o poeta lhe atribui uma tarefa que finalmente revelaria sua aptidão: “Go to the Aran Islands. Live there as if you were one of the people themselves; express a life that has never found expression” (Yeats, *apud* Bourgeois, 1913, p. 40). Munido de cadernos de anotações e câmera fotográfica, o jovem desembarcaria dois anos mais tarde nas remotas ilhas da Costa Atlântica.

Quando da primeira viagem, o “missionário” cobiçava encontrar Inishmaan, Inishere e Inishmore (ou Aranmore) ainda virgens, isto é, não irrigadas pelo sêmen da civilização – conforme um crítico literário da época, Synge “went to this group of islands (...) because he wished to escape into a perfectly strange and virgin environment” (Sherman, 1917, p. 202). De largo uso no repertório discursivo de viajantes – sobretudo daqueles vinculados à empresa colonial –, a metáfora da virgindade exprime um desejo de posse, uma vez que, “if the land is virgin, colonized peoples cannot claim aboriginal territorial rights, and white male patrimony is violently assured...” (Mcclintock, 1995, p. 30). Essa cobiça pela posse das ilhas exprime, portanto, uma economia simbólica de desejo heterossexual, na medida em que estas são representadas por Synge como análogas a uma figura feminina, tal como sugere uma nota de Yeats sobre como o amigo “understood of a sudden that he was jealous as though the island were a Woman” (Yeats, 1911, p. 21). Se a ilha é metaforicamente

2 Haja vista sua ruptura com o protestantismo, sua simpatia por ideais socialistas e sua manifesta anglofobia.

uma mulher, a recíproca é igualmente válida; em *The Aran Islands* as mulheres, como que imanentes à natureza, repetidas vezes são associadas à fauna local como “as beautiful as tropical sea-birds” (Synge, 1907<sup>3</sup>, p. 55) ou “strangely wild and seal-like” (AI, 113). Tal analogia por vezes é erotizada, como evidencia o comentário “[t]he day was unbearably sultry, and the sand and the sea near us were crowded with half-naked women” (AI, 106). Seminus e em conglomerado, as mulheres constituem mais um elemento da própria paisagem; uma paisagem que, convidativa à exploração, sugere uma assimetria de gênero entre o visitante masculino penetrador e a terra femininamente passiva.

Ao se defrontar, todavia, com indícios de modernidade aqui e acolá, o visitante é narcisicamente ferido em sua fantasia de desbravamento ao se dar conta de que as ilhas há muito não são mais virgens. Em tom paternalista, desabafa que os ilhéus são easily corrupted (...) because they are so simple, de forma que “[w]hen they’re corrupted, they’re hard, they’re rude, they’re everything that’s bad. But they’re only that where the low-class tourists go” (Synge, *apud* Masefield, 1915, p. 15). Ignorando a inevitabilidade das trocas culturais ao representá-los como vulneráveis e facilmente corruptíveis, Synge tampouco reconhece sua própria intervenção como agente da modernidade, por introduzir em Ara produtos tecnológicos como relógio e câmara fotográfica e mesmo pelo livro que serviria como guia ou chamariz para novos visitantes. Curiosamente, entre os corruptores que já haviam penetrado as três irmãs-ilhas se incluía um tio do próprio viajante, que tentara, na qualidade de missionário protestante, convertê-las à fé cristã. A coincidência sugere o quanto os camponeses eram reificados como objeto de disputa entre diferentes concepções ideológicas: ao passo que o primeiro dos Synges buscava engravidá-las de civilização frente ao ranço de paganismo ali presente, o segundo aspirava à sua perfeita imobilidade histórica.

No combate à “contaminação” dos camponeses, o escritor por vezes assume uma postura tutelar, como na admoestação a um menino que preferia ser fotografado “in his Sunday-clothes from Galway ao invés de his native homespuns that become him far better, though he does not like them, as they seem to connect him with the primitive life of the island.” (AI, 160). Nessa aversão à modernidade – sinônimo de Inglaterra –, o critério categórico para a degradação do campesinato consistia na introjeção de uma ideologia capitalista que feriria mortalmente sua atratividade, já que “much of the intelligence and charm of these people is due to the absence of any division of labour” (AI, 156-157). A seu ver, os insulanos, precisamente por não se especializarem em um único ofício, eram dotados de habilidades múltiplas, em favorável contraposição à insipidez daqueles que “have always the same occupation” (AI, 157). Em seu idealismo

3 Doravante o texto será referenciado pela abreviação AI, seguida do número da página.

romântico, ao modo de Rousseau – que preconizara o mito do *bon sauvage*, em contestação à razão iluminista, de forma que sua pureza simbolizaria a bondade humana inata que a vida institucionalizada insistia em corromper –, Synge cultua o suposto primitivismo dos camponeses como substrato de um mundo espiritual já extinto em centros urbanos dominados pela Revolução Industrial. Se bem que, por um lado, sua atitude possa ser tomada, em termos marxistas, como contraponto a uma possível alienação do campesinato, por outro consiste em um afã de adequá-lo a um modelo idealizado, o camponês-símbolo, no qual o camponês-indivíduo cada vez menos se conformava.

Com efeito, a personalidade introspectiva que abalizava sua concepção estética – conforme Yeats (1911, p. 22), Synge “belonged to those who like Wordsworth, like Coleridge (...) have little personality (...) but fiery and brooding imagination” – dependia do *input* fornecido pelo bom selvagem, que, para inspiração do literato, deveria permanecer em estado inerte, como que cristalizado em um passado ideal. Um estado que ia exatamente de encontro à necessidade de aperfeiçoamento econômico em um pós-Grande Fome em que a sobrevivência da comunidade campesina dependia, em larga medida, de relações comerciais e subsídios advindos da migração de familiares para grandes centros urbanos, sobretudo nos Estados Unidos. Se, por mais que Synge os preferisse “starving but wonderfully attractive and charming”<sup>4</sup>, os camponeses estariam fadados à penúria, caso não desenvolvessem novas estratégias econômicas. O escritor “resolve” engenhosamente tal impasse ao sugerir que seria exatamente na condição de pauperismo que estes finalmente se aproximariam da aristocracia. Ora, a despeito de “[t]heir way of life has never been acted on by anything much more artificial than the nests and burrows of the creatures that live round them”, eles se encontram muito mais próximos dos “finer types of our aristocracies (...) than to the labourer or citizen” (*AI*, 33). Ao equiparar o campesinato à sua própria classe, o aristocrata faz *tabula rasa* de disparidades ainda existentes entre as classes, obliterando um histórico de opressão social. Consequentemente, a suposta equivalência (simbólica) abre espaço exatamente para a exacerbação da diferença (social) ao sugerir a dispensabilidade da luta de classe.

Decepcionado com o que vira até então, o explorador decide concentrar-se em Inishmaan, “where (...) the life is perhaps the most primitive that is left in Europe” (*AI*, 10), em patente contraste com Aranmor, aquela mais ao norte, que “has been so much changed by the fishing industry” (*AI*, xiii-xiv), de modo que “[t]he charm which the people over there share with the birds and flowers has

4 Em carta escrita em 1905, Synge declara que “[i]n a way it is all heartrending, in one place the people are starving but wonderfully attractive and charming and in another place where things are going well one has a rampant double-chinned vulgarity I haven’t seen the like of” (Synge, *apud* Murphy, 2003, p. 129).

been replaced here by the anxiety of men who are eager for gain” (*AI*, 125). Na mais recôndita das ilhas Syngé, por fim, encontraria o cobiçado primitivismo: “It gave me a moment of exquisite satisfaction to find myself moving away from civilization in this rude canvas canoe of a model that has served primitive races since men first went on the sea” (*AI*, 15). Esse atravessamento de fronteiras implicava, na episteme ocidental em que Syngé se inseria, um instantâneo encontro com um Outro o mais diverso possível. A travessia, enquanto passagem ritualística entre dois mundos, sugere um deslocamento não apenas espacial mas, sobretudo, temporal. Movendo-se da “civilização”, o aventureiro adentra um outro espaço, ora associado à Idade Média – “Every article on these islands has an almost personal character, which gives this simple life (...) something of the artistic beauty of mediaeval life” (*AI*, 18) –, ora mesmo à pré-história, como expresso no fascínio pelo “sense of prehistoric disillusion” de uma nativa (*AI*, 121). Embebido em uma noção imperialista de progresso histórico e, paradoxalmente, contrapondo-se a esta, Syngé espacializa o tempo e tempifica o espaço ao visualizar a ilha como um *espaço anacrônico*.<sup>5</sup>

Essa fantasia de deslocamento temporal é referendada pela ausência de relógios nas ilhas, um detalhe sugestivo de um tempo sempre em desalinho com a modernidade. Como poucos nativos são “sufficiently used to modern time to understand (...) the convention of the hours”, relata o viajante, “when I tell them what o’clock it is by my watch they are not satisfied, and ask how long is left them before the twilight”. Devido a uma general “ignorance of any precise hours” (*AI*, 33), os camponeses são “incapazes” de obedecer ao ritual aristocrático do pôr-se à mesa para refeições periódicas. Contudo, o que o visitante simplifica como mera ignorância envolve uma questão de ordem econômica: frequentemente sondados pela miséria, os camponeses não poderiam entregar-se ao luxo, ainda que assim o desejassem, de alimentar-se religiosamente com pontualidade inglesa. Mais: como ali o tempo de trabalho tampouco era regular, porque dependente não tanto da vontade humana, mas de condições conjunturais como o humor marítimo ou o êxito em uma relação comercial, seria inviável dividir temporalmente a relação trabalho/lazer como nos moldes industriais urbanos. Quando observa a frugalidade com que mesmo os trabalhadores braçais se alimentam, o visitante, em vez de indagar se tal parcimônia se deve ao estado de penúria em que vivem, deslumbra-se

---

5 McClintock denomina *achronistic space* um recurso colonialista em que uma “geographical difference across *space* is figured as historical difference across *time*” (McClintock, 1995, p. 40). Por conseguinte, diferenças de classe, etnia e gênero observadas em deslocamentos espaciais seriam projetadas em uma noção de tempo histórico, na qual o viajante representaria a ideia de progresso socioeconômico e cultural em contraste com a condição historicamente anacrônica de grupos subalternos.

com a pouca importância dada à alimentação: “Often when Michael has been out weeding potatoes for eight or nine hours without food, he comes in and eats a few slices of home-made bread, and then he is ready to go out with me and wander for hours about the island.” (*AI*, 36). Indiferente, pois, a questões socioeconômicas, Synge interpreta – e celebra – determinados comportamentos dos insulanos como valores culturais notavelmente pré/anti-modernos.

Nesse exercício de orientalismo doméstico, a invenção da diferença se vale do deslocamento também espacial. Se os íncolas não são europeus porque se encontram estagnados no tempo, também não o são devido a um deslocamento geográfico que ora os situa à margem da Europa enquanto habitantes “of a wet rock in the Atlantic” (*AI*, 30) e ora os aproxima do “exótico” Oriente. Malgrado, diversamente de orientalistas convencionais, Synge buscasse o exotismo em sua própria terra, também tinha o Oriente como *topos*, tanto que identificava traços orientais em detalhes pitorescos das ilhas, tais como o rubro espetáculo do vestuário das cozinheiras que, em contato com o flamejar ígneo, produzia “a glow of almost Eastern richness” (*AI*, 17), e a música de um bizarro cantor cujo desempenho “reminded me in general effect of a chant I once heard from a party of Orientals I was travelling with” (*AI*, 175).

Quanto à língua, componente identitário categórico na resistência à imposição colonial, a narrativa enseja observar uma flagrante imposição cultural interna. À época das visitas de Synge, a Gealic League se disseminava pelas ilhas, de modo que crianças e jovens passavam tardes às voltas com livros e cadernos enviados de Dublin. Ora, se o gaélico constituía um quesito basilar de nativismo, os camponeses, que não faziam questão alguma de ser primitivos – segundo Synge, “[i]n the older generation that did not come under the influence of the recent language movement, I do not see any particular affection for Gaelic” (*AI*, 123), uma vez que “whenever they are able, they speak English to their children, to render them more capable of making their way in life” (*AI*, 123-124) –, deveriam (re)aprender a sê-lo por iniciativa de intelectuais urbanos, pertencentes, em sua maioria, à Ascendência Protestante anglo-irlandesa. O fato de Synge ser politicamente favorável à regaelicização do mundo Gaeltacht e contrário à reimposição da língua no restante do país, evidencia que o desenvolvimento da Irlanda depende do isolamento cultural, social e econômico de grupos que deverão sempre permanecer à margem do progresso – já que na nova ordem socioeconômica pós-Grande Fome o conhecimento do inglês consistia em uma condição de sobrevivência – enquanto depositários de uma suposta tradição ancestral.

Como demonstração de que os insulanos são movidos por “strange archaic sympathies with the world” (*AI*, 177), Synge ressalta o quanto são hiperbólicos na expressão de emoções e sensações como a dor, haja vista um velho que fizera questão

de levá-lo a uma estrada tão-somente para lhe mostrar “how far down the road they could hear him yelling ‘the time he had a pain in his head’” (AI, 220). Quando o embarque de dezenas de porcos rumo ao mercado inglês, o viajante pôde observar o quanto os animais também eram exagerados: “Probably the pain inflicted was not great, yet the animals shut their eyes and shrieked with almost human intonations” (AI, 168). Teriam os “nativos” aprendido com eles, ou contrário? A distância entre as duas “espécies” parece tão mínima que os animais chegam a parecer humanos, e vice-versa, já que na mais primitiva das ilhas “one is forced to believe in a sympathy between man and nature” (AI, 51), e “[t]he absence of the heavy boot of Europe has preserved to these people the agile walk of the wild animal” (AI, 33).

O fato de os ilhéus estarem tão próximos da natureza bruta quanto os animais explica, ao ver de Synge, as marcas de selvageria expressas em diversas situações: “If two dogs fight at the slip (...) the men are delighted and do all they can to keep up the fury of the battle” (AI, p. 219); “I have sometimes seen a girl writhing and howling with toothache while her mother sat at the other side of the fireplace pointing at her and laughing at her as if amused by the sight” (AI, 218); “They tie down donkeys’ heads to their hoofs to keep them from straying, in a way that must cause horrible pain”. Mais: ao adentrar-se por uma cottage, Synge certa vez encontrara “all the women of the place down on their knees plucking the feathers from live ducks and geese” (AI, 219). Um desses atos de selvageria supostamente peculiar ao extremo-oeste inspiraria o enredo de *Playboy of the Western World*:

He often tells me about a Connaught man who killed his father with the blow of a spade when he was in a passion, and then fled to this island and threw himself on the mercy of some of the natives with whom he was said to be related. They hid him in a hole (...) and kept him safe for weeks, though the police came and searched for him, and he could hear their boots grinding on the stones over his head. In spite of a reward which was offered, the island was incorruptible, and after much trouble the man was safely shipped to America (AI, 88).

Certo de que, longe de contingente ou restrito a uma circunstância específica, “[t]his impulse to protect the criminal is universal in the west” (AI, 89), Synge cogita duas hipóteses para tal condescendência, mas aposta exatamente na que revela a natureza selvagem da gente local: “It seems partly due to the association between justice and the hated English jurisdiction, but more directly to the primitive feeling of these people, who are never criminals yet always capable of crime” (AI, 89). Ainda que o cotidiano dos camponeses não excluísse traços de violência, o viajante se mostra de tal sorte obcecado pelo ex-cêntrico que confere relevo desproporcional à violência como marca de um primitivismo que parece conter “the whole passionate rage that lurks somewhere in every native

of the island.” (AI, 52). Esse entendimento de aspectos culturais como estigmas raciais reforçados pelo meio sugere uma *racialização da cultura* na medida em que diferenças culturais são tomadas como diferenças de ordem racial, o que lhes empresta um caráter de naturalidade enquanto inscrições biológicas. Por conseguinte, maximiza-se a diferença entre o observador comedido e civilizado, quase sempre alheio aos eventos relatados, e o “half-savage temperament of Connaught” (AI, 136). Esse distanciamento em face do universo observado, condição peculiar ao viajante, constitui um mecanismo-chave de distinção entre o Eu e os Outros, evidente em declarações como “[b]elow the sympathy we feel there is still a chasm between us” (AI, 122) e “[i]n some ways these men and women seem strangely far away from me de forma que I cannot talk to them when there is much to say, more than to the dog that whines beside me in a mountain fog” (AI, 120). Um crítico literário contemporâneo de Synge sintetizou com precisão o voyeurismo sádico implicado nessa obsessão pela diferença:

The peculiar charm of the Aran Islands and other books of its class consists not in the identification of the narrator with the life of the people whom he describes, but rather in accentuating the contrast between the sophisticated son of the cities and the simple barbarian. It is the aesthetic charm of looking upon illusions through the eyes of the disillusioned (Sherman, 1917, p. 202).

“[T]here is hardly a day that I do not come upon some new primitive feature of their life” (AI, 243), maravilha-se o visitante que, em uma profusão de adjetivos, projeta o desejo pela diferença na “descrição” de figuras exóticas como um “old half-blind man” que lhe narrara convictamente os pormenores de como um de seus filhos fora abduzido pelas fadas, bem como uma “extraordinary girl cujos curiously-formed nostrils and narrow chin gave her a witch-like expression.” (AI, 37). Já um velho reumático, “dressed in miserable black clothes”, caminhava tão inclinadamente que “looked more like a spider than a human being” (AI, 22). Outro homem, dotado de “extraordinary ugliness” (AI, 173), chamou-lhe atenção por suas gargalhadas ensandecidas, levando-o a conjecturar, com ares científicos, que esses “strange men with receding foreheads, high cheek-bones, and ungovernable eyes” parecem representar “some old type found on these few acres at the extreme border of Europe, where it is only in wild jests and laughter that they can express their loneliness and desolation” (AI, 174). No rastro da etnologia vitoriana, Synge enquadra fisicamente o Outro em um discurso generalizante e classificatório, construindo a alteridade étnica com base em apanágios verificáveis que os camponeses trariam não apenas nos modos e costumes como na própria constituição física. Construído como uma raça diferente, o camponês habita, social e geograficamente, as margens da Europa moderna.

Os incolos tanto haviam internalizado sua condição de subalternidade que

assumiam uma postura subserviente em relação ao visitante aristocrata, fosse pela mesura dos pronomes de tratamento a ele dispensados – frequentemente Syngé é reverenciado como *master, your honour* ou *noble person* –, fosse pelo fornecimento de mão-de-obra braçal: “When I found a man in the darkness and got my bag on his shoulders, he turned out to be drunk, and I had trouble to keep him from rolling from the wharf with all my possessions” (*AI*, 135). A imagem emblemática do bêbado analfabeto, levando nas costas uma mala de livros para o homem letrado, constitui um exemplo contundente de assimetria de lugares sociais e evidencia que as relações de poder são tão visíveis no nível material quanto no discursivo em um processo no qual a hierarquia discursiva naturaliza e codifica a estratificação social. Todavia, essa mesma subserviência pode ser vista, sob outro prisma, como uma forma de negociação sugestiva de que a “colonização” não se deu unilateralmente. Se os turistas se refestelam com a exotização dos modos e costumes locais, os insulanos também encontram formas de tirar proveito do contato, seja pela requisição de propina aos visitantes – “after going with me for a few hundred yards he stopped and asked for coppers” (*AI*, 8) –, seja pela venda de souvenirs: “they guide ‘ladies and gintlemins’ in the summer to all that is worth seeing in their neighbourhood, and sell them pampooties and maidenhair ferns” (*AI*, 8).

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Desde o controverso *Orientalism*, de Edward Said, um veio dos estudos póscoloniais se atenta para sistemas de representação em narrativas de contatos do Ocidente metropolitano moderno com alteridades étnicas e geográficas. Em contraste com a focalização em narrativas de viagens intercontinentais, pouco se atenta para a representação/construção da alteridade no interior do território europeu, o que sugere uma noção essencialista de Europa como uma entidade homogênea, sem desigualdades e tensões internas. *The Aran Islands* – narrativa em que a diferença é construída não somente no território europeu como no interior de uma comunidade nacional pretensamente una – evidencia que os espaços, para além de pontos em mapas, são construtos culturais investidos de significados que não raramente fixam e codificam diferenças.

Escrevendo em um período de Alto-Imperialismo, quando da emergência de uma relação imperial pautada na conquista, anexação e administração de novos territórios, Syngé incorpora em seu *modus operandi* técnicas de representação e estratégias enunciativas comuns a viajantes inseridos no processo civilizatório imperial, mais notadamente a ênfase em diferenças espaço-temporais e etno-raciais entre o *eu* e seus *outros*. Ainda que vinculado a um movimento anticolonial, Syngé partilha, portanto, de códigos linguísticos e mapas conceituais que o inscrevem em

uma formação discursiva imperial. Todavia, em franco contraste com o processo civilizatório, seu projeto é eminentemente anti-civilizador na medida em que, longe de assumir o *white man's burden*, de conectar os “primitivos” à marcha da história e convertê-los aos modos “civilizados”, o viajante atua como o extremo oposto de um agente do Iluminismo na medida em que sua exploração, diferentemente de uma “colonização” convencional, aspira à manutenção do *modus vivendi* nativo em um estado o mais primitivo possível.

Seu “relato”, ainda que pretensamente imparcial e cientificamente objetivo, consiste em não mais do que uma projeção que, situada na fronteira entre a ficção e o registro documental, forja identidades e diferenças mediante o recurso da representação. Todavia, embora Synge invente aquilo que pretensamente descreve com objetividade, não se trata de uma representação distorcida que usurpa o lugar de uma verdadeira, porquanto se a representação é sempre uma inscrição vinculada a relações de poder, o avesso de uma representação racista não consiste simplesmente em uma “verdadeira”, mas em outra representação, engendrada a partir de uma outra posição enunciativa na hierarquia das relações de poder (Silva, 2007).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURGEOIS, Maurice. **John M. Synge and the Irish Theatre**. London: Constable & Company Ltd., 1913.
- JANSSON, David R. Internal orientalism in America: W.J. Cash's *The Mind of the South* and the spatial construction of American national identity. **Political Geography**, n. 22, p. 293-316, 2003.
- MASEFIELD, John. **John M. Synge: a few personal recollections, with biographical notes**. Churchtown: The Cuala Press, 1915.
- McCLINTOCK, Anne. **Imperial Leather: race, gender and sexuality in the colonial contest**. London: Routledge, 1995.
- MURPHY, Paul. J. M. Synge and the Pitfalls of National Consciousness. **Theatre Research International**, v. 28, n. 2, p. 125-142, 2003.
- ORLANDI, Eni P. **Terra à vista: discurso do confronto – Velho e Novo Mundo**. Campinas: Cortez, 1990.
- SHERMAN, Stuart P. The exoticism of John Synge. In: **On contemporary literature**. New York: Henry Holt & Company, 1917, p. 190-210.
- SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SYNGE, John M. **The Aran Islands**. Dublin: Maunsel & Co., Ltd., 1907.
- YEATS, William B. **Synge and the Ireland of his time**. Churchtown: The Cuala Press, 1911.

# DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO À PRÁTICA DECOLONIAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

*Márcia da Cruz Moreira<sup>1</sup>*

*Adriana Claudia Martins<sup>2</sup>*

## **PALAVRAS INICIAIS**

Qual o possível caminho a ser trilhado, na Educação Básica brasileira, se considerada a relação entre variação linguística e ensino de Língua Portuguesa? Quando se propõe um ensino de um modelo único de língua como correto, desconsiderando-se as outras variantes dessa língua, o caminho é o do preconceito linguístico. Diante da questão e dessa suposição inicial, este artigo inscreve-se em uma reflexão crítica, pela necessidade de que os docentes sejam agentes na educação brasileira e capazes de considerar a diversidade linguística, a cultura de outros, as possibilidades múltiplas de textos e contextos como elementos que são base no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

A Língua Portuguesa precisa ser considerada em sua vertente social, pois é na contextura da linguagem, como corpo simbólico e histórico, que os sujeitos sociais se relacionam, comunicam ideias e pensamentos, expressam desejos, intercambiam conhecimentos, significam a experiência de vida em sociedade. E este reconhecimento da língua como múltipla de possibilidades comunicativas é um saber incontestável na linguística variacionista, pois essa considera que a língua apresenta variações, que são determinadas geograficamente, historicamente, estilisticamente e socialmente. Logo, tem-se a variação linguística como valor cultural.

No entanto, é na especificidade do ensino formal da Língua Portuguesa que a comunicação diversificada perde seu valor, porque a escola, por vezes, reconhece

---

1 Acadêmica do Curso de Letras Português e Inglês – Universidade Franciscana – UFN, [marcia.moreira@ufn.edu.br](mailto:marcia.moreira@ufn.edu.br).

2 Doutora em Letras: Estudos Literários (UFSM); Doutora em Educação (UFSM) e Mestra em Letras: Estudos Linguísticos (UCPEL). Professora do Curso de Letras Português e Inglês – Universidade Franciscana – UFN, [adriana.martins@ufn.edu.br](mailto:adriana.martins@ufn.edu.br).

apenas uma única forma correta da língua, segregando socialmente seus falantes, atribuindo maior prestígio aos que se comunicam na forma valorizada. Nesta perspectiva do preconceito linguístico, Possenti (1996, p. 29) explica que “os grupos que falam uma língua, ou um dialeto, em geral julgam a fala dos outros a partir da sua e acabam considerando que a diferença é um defeito ou um erro”.

Ora, a língua é variável, as pessoas falam a mesma língua de modo diferente, pois seus contextos sociais divergem, então, há um paradoxo estabelecido, porque, ainda que a comunicação aconteça de maneiras diferentes, precisa-se formatar um modo de se comunicar na escrita e na fala quando o contexto é formal. E na escola, como organizar essa questão? Como admitir a coexistência das possibilidades múltiplas de comunicação, quando apenas uma forma é considerada a certa, como agregar as formas ditas erradas?

O esforço é pelo respeito às diversidades, pela compreensão do lugar do outro, de sua contextura social, histórica e cultural, sem preconceito linguístico. Mas, de acordo com Bagno (2002, p. 40), comete-se preconceito linguístico, pois entende-se que as pessoas falam tudo errado quando não são instruídas. Para a linguística “o preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogadas nos dicionários.”

A distância social que se estabelece, entre quem estuda a língua e quem não é instruído na língua, gera preconceito linguístico, por conseguinte, este está inscrito no preconceito social e consiste de uma violência simbólica que afeta a sociedade, a identidade individual e coletiva de pessoas. Para Bagno (2002, p. 16), a educação “[...] ainda é privilégio de muito pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio das formas prestigiadas de uso da língua”.

A partir dos autores Possenti (1996) e Bagno (2002, 2003), este estudo tem como proposição refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, realizando considerações sobre o preconceito linguístico em relação às variantes linguísticas e problematizando esse preconceito como violência, na medida em que desconsidera as variantes da língua e determina um modelo único como correto e pertencente à classe dominante.

O texto está organizado a partir desta introdução, apresentando a metodologia do estudo realizado, seguido de um mapeamento de estudos publicados na Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2018 e 2022 e há uma revisão de literatura acerca da Sociolinguística, da variedade linguística e do preconceito linguístico. Na sequência, é realizado um estudo documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), componente da Língua Portuguesa, buscando responder: *o que diz a BNCC quanto à variação*

*linguística?*. Por fim, há um debate teórico-reflexivo e crítico sobre os processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira, considerando a temática do preconceito linguístico como violência simbólica.

## **METODOLOGIA**

A metodologia estabelecida para elaboração deste estudo é de abordagem qualitativa, pois a preocupação é com a compreensão, a explicação e a descrição dos fatos, a partir dos significados, atitudes, valores, razões e aspirações que não podem ser mensuráveis. Para a realização da pesquisa, foi adotada a busca de referencial bibliográfico e do estudo documental. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. De acordo com Fonseca (2002, p.32), os trabalhos científicos começam a partir de uma “pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”.

Neste entorno, a pesquisa bibliográfica consiste de um mapeamento que possibilita que se perceba as pesquisas que ainda são necessárias em um campo específico do conhecimento. Assim, dentro da natureza qualitativa da pesquisa, de base interpretativista, do tipo bibliográfica e documental, foi realizada a revisão de literatura de estudiosos que são referência na área de ensino de línguas, também são mapeadas publicações, como artigos científicos, capítulos de livros e livros, além de estudos publicados na Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2018 e 2022, os quais são estudados e analisados a fim de subsidiarem teoricamente o debate. Já a pesquisa documental, realizada a partir do documento da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, “vale-se de matérias que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda não podem ser reelaborados de acordo com os objetivos de pesquisa” (GIL, 2002, p.45).

Na investigação realizada são referenciais de base os autores que realizaram estudos acerca da Sociolinguística (ALKIMIM, 2001; SILVA, 2013), da variação linguística, do preconceito linguístico (BAGNO, 2002, 2003; POSSENTI, 1996) e violência simbólica (BOURDIEU, 2005, 2008, 2009). No que tange ao estudo da BNCC no componente Língua Portuguesa, o caminho metodológico busca mostrar como a BNCC propõe que seja realizado o trabalho pedagógico com a variação linguística nos componentes curriculares da Língua Portuguesa (BRASIL, 2018; FARACO, 2015, 2017; BORTONI-RICARDO, 2014). Neste método que é interpretativo, o texto apresenta uma reflexão crítica e analítica que considera a teoria estudada, o documento da BNCC e as evidências sociais e educacionais a partir desta pesquisa, considerando-se nesta discussão o preconceito linguístico como violência simbólica.

## MAPEAMENTO NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

Com a proposta de buscar estudos realizados na temática deste artigo, realizou-se um mapeamento bibliográfico, considerando-se as publicações científicas disponíveis na plataforma de pesquisa Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (BDTD), a partir das palavras-chaves: Língua Portuguesa, preconceito linguístico, ensino e Educação Básica. Neste mapeamento obteve-se cinco (5) publicações, nos anos da busca, mas apenas dois (2) desses trabalhos atenderam o objetivo da busca, o qual era encontrar publicações que tivessem como temática estudada a relação entre o ensino da Língua Portuguesa na educação Básica e o preconceito linguístico. Ao se realizar a leitura dos títulos, palavras-chaves e resumos da Dissertações, o passo seguinte foi realizar a leitura dos trabalhos selecionados e a discussão dos dados.

O primeiro trabalho a ser considerado nesta discussão tem como título *A variação linguística nas aulas de língua portuguesa: um estudo à luz da sociolinguística educacional*, Dissertação realizada por Anna Flávia Lenz Freitas, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná Foz do Iguaçu, em 2022, com a orientação da Profa. Laperuta Maridelma Martins. O estudo foi realizado por meio de um questionário online como ferramenta de coleta de dados (durante a pandemia). O objetivo geral da pesquisa de Freitas foi verificar como os professores afirmam que ocorre o ensino de Língua Portuguesa, nas aulas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de colégios estaduais da cidade de Foz do Iguaçu, no que diz respeito às questões de preconceito, variação e mudança linguísticas. Como discussão do estudo, que teve como base a teoria Sociolinguística, Freitas (2022) diz:

[...]concordamos que o alunado necessita conhecer a gramática tradicional e todas as suas vertentes a partir dos ensinamentos que serão construídos dentro do ambiente escolar, pois é seu direito e também forma de adentrar e entender outros contextos de usos linguísticos. No entanto, também salientamos que o educador deve expor, aos discentes, as diversas variações linguísticas que se fazem presentes em nosso dia a dia e procurar mostrar aos alunos que há a possibilidade de se usar diferentes variantes de acordo com o contexto de enunciação, proporcionando-lhes a reflexão acerca do preconceito linguístico, do porquê ele existe e como amenizá-lo (FREITAS, 2022, p. 123).

A autora ressalta que diante das afirmações reveladas pelos docentes que realizaram o questionário, há contradições nas respostas, o que leva à conclusão que parte dos participantes, apenas, tem bases sociolinguísticas. O segundo trabalho a ser considerado neste estado da arte é de Fernanda Palhares Carvalho de Barthaburu, com orientação do Professor Leandro Silveira de Araújo. O título da dissertação é *Contribuições da sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa*

*na educação básica: uma proposta de intervenção a partir da observação da concordância de número*, e foi realizada em 2021, no Programa de Pós-graduação em Letras, Mestrado Profissional, na Universidade Federal de Uberlândia.

A pesquisa de Barthaburu (2021) buscou fazer um estudo com aproximação da Teoria da Sociolinguística Variacionista ao contexto escolar e, dessa forma, propôs conscientização e reflexão quanto à variação linguística, contribuindo para que os estudantes compreendessem os fatores sociais e linguísticos que estão relacionados com determinados comportamentos, a fim de buscar o combate ao preconceito e à intolerância na linguagem. A variação linguística precisa estar associada aos conteúdos e compete “à escola e aos professores, oportunizarem que os alunos compreendam que a língua em uso está sujeita a variação e mudança, e que, por esta ser uma condição inerente à língua, não cabe a perpetuidade do preconceito linguístico (BARTHABURU, 2021, p. 75).

A autora pontua que existe preconceito linguístico por existir valorização do ensino com foco gramatical, o que determina maior dificuldade na aprendizagem já que o aluno terá condições mínimas de associar a gramática as situações reais de uso da língua. Nas dissertações analisadas, observa-se que há movimentos em prol da desconstrução do preconceito linguístico, contudo, o fato desta amostra ter apenas dois trabalhos nos últimos cinco anos que discute o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica e a ocorrência de preconceito linguístico, chama a atenção para que mais pesquisas e estudos se debrucem nesta temática.

Assim, a partir dos resultados das análises realizadas neste estudo bibliográfico, fica evidenciado que ainda existe preconceito linguístico no ensino de Língua Portuguesa. Neste viés, este artigo sinaliza a necessidade de estudos teórico-analíticos e reflexivos à luz da Sociolinguística para que futuros docentes e docentes em formação continuada possam realizar suas práticas pedagógicas de modo mais consciente quanto à variedade linguística no ensino da Língua Portuguesa.

## **SOCIOLINGUÍSTICA, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO**

No decurso deste estudo, busca-se recuperar conceitos importantes trazidos por teóricos que contribuíram nos processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Para tanto, aborda-se a especificidade da Sociolinguística, porque considera-se que a linguagem é um instrumento usado para que exista comunicação entre os componentes dos mais diversos grupos sociais e, por conseguinte, a Sociolinguística traz contribuições para o ensino de língua, porque busca uma prática que está direcionada ao combate do preconceito linguístico.

Ao se adentrar nos estudos das teorias a partir da Sociolinguística, pois é interessante para o entendimento neste trabalho, considera-se a diversidade

linguística. Conforme sinaliza Alkimim (2001, p.28), “o objeto de estudo da Sociolinguística é a diversidade linguística.” Nesta perspectiva, a autora explica que a “Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso” (ALKIMIM, 2001, p.31).

Ao lançar um olhar cuidadoso sobre as peculiaridades de fala de diferentes comunidades linguísticas, a Sociolinguística trouxe à luz o fato de que essas comunidades não são constituídas por pessoas que falam todas da mesma maneira e sim, por falantes que têm interações comunicativas variadas que, por sua vez, obedecem a regras que caracterizam sua oralidade. Nesta perspectiva, Silva (2013) definiu que a Sociolinguística é:

[...]exatamente este objeto de estudo: a variação, princípio geral e universal. As variedades, então, são as variações possíveis da língua (todas elas, sem exceção) e apresentam diferenças originadas de acordo com a região, o sexo, a idade, a condição social e cultural, a evolução histórica da língua etc. Através da análise feita pela sociolinguística, foi possível não somente classificar as variações como citado acima, mas também considerá-las como relevantes dentro do processo interativo no que diz respeito à comunicação entre indivíduos que pertencem a comunidades de fala distintas (SILVA, 2013, p. 20).

Assim, constata-se que a diversidade não é algo prejudicial, inclusive porque pode promover a interação e o reconhecimento do outro. Contrariando uma perspectiva inicial de que somente a homogeneidade da língua pode, efetivamente, dar conta da comunicação entre os pares de um grupo, a Sociolinguística promove a ideia de que o processo comunicativo acontece de forma eficaz ainda que existam diferentes formas de expressão oral entre os falantes da Língua Portuguesa.

Ao se traçar uma relação com a produção de linguagem na interação entre brasileiros natos, seja na fala ou na escrita, é válido lembrar do que diz Calvet (2002, p. 102-103), quando explica: “[...]temos pois variável linguística quando duas formas diferentes permitem dizer a mesma coisa, [...]quando dois significantes têm o mesmo significado e quando as diferenças que eles representam tem uma função outra, estilística ou social”. Com base nisso, apreende-se que um mesmo significante pode referir-se a um mesmo objeto de maneira diferente, ainda que o objeto possa assumir uma função diversa a depender do contexto onde será usado. Por exemplo: cadeira pode ser o móvel que se usa para sentar ou, pode ser uma disciplina que o curso de graduação oferece.

Tarallo (1986) contribui neste debate ao explicar que as variantes linguísticas são distintas formas de se dizer uma determinada ideia ou coisa em um contexto e essa expressão que se dá de uma maneira ou outra que guarda o mesmo valor. Então, é possível fazer essa relação entre as diferentes formas de

se expressar para comunicar o mesmo fato. Nesta direção, Calvet (2002) entende que, exatamente por este motivo, começaram as dificuldades com as variáveis linguísticas, pois houve a necessidade de classificar as palavras.

Na perspectiva de se relacionar a variação linguística com o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, pode-se transpor o que enunciou Calvet (2002) para uma reflexão acerca do reconhecimento de uma palavra como uma variante linguística e não como um erro gramatical, porque é possível identificar que o estudante, no seu processo de aprendizagem, transita entre os conceitos e busca se situar na elaboração de seus conhecimentos, considerando, pelo menos, três parâmetros: social, geográfico e histórico. É um desafio posto para alunos e para a instituição de ensino, já que a escola precisa considerar as subdivisões: variações diastráticas (relacionadas aos grupos sociais), diatópicas (relacionadas aos lugares) e diacrônicas (relacionadas à faixa etária) para situar o planejamento e elaborar sua proposta pedagógica consciente das variações e, o estudante, por conseguinte, precisa saber que essas variações existem para se situar os conhecimentos elaborados sobre a língua que usa e estuda. Logo, a fala e a escrita, a língua padrão ou suas variantes discursivas devem ser contempladas e valorizadas na escola.

Nesta perspectiva e em diálogo com a temática da variação linguística, Possenti (1996, p. 27) entende que “não há dialetos mais simples do que outros”. As diferenças mais importantes entre os dialetos estão menos ligadas à variação dos recursos gramaticais e mais à avaliação social que uma sociedade traz dos dialetos”. Importa sublinhar que o docente deve atentar às especificidades da língua no seu fazer pedagógico, a fim de evitar o preconceito, pois, todo falante de uma língua é capaz de se comunicar de forma efetiva, porque tem saber linguístico sobre essa língua, por ser nativo ou, por ter experienciado esse idioma por longo tempo significativo ou, ainda, por ter realizado interação linguística desde a infância. Nas palavras de Marinho e Val (2006, 17), lemos que o falante “tem saberes que são bastante complexos. O conhecimento que tem da sua língua é construído de forma espontânea, na sua convivência com as pessoas de sua família ou de seu grupo social. Para produzir esse conhecimento, o falante não necessita de instrução formal”.

É fato que o falante da língua já tem um conhecimento internalizado sobre a língua que fala quando vai para a escola estudar de modo formal essa língua, desde o processo inicial de alfabetização. Neste entorno, Faraco (2017) propõe uma pedagogia necessária para a Educação Básica, que é a pedagogia da variação linguística, capaz de dar oportunidade para que o estudante reflita sobre a língua e sobre os usos dessa nos diversos contextos sociais. Para o linguísta, trata-se de uma pedagogia que leva em conta, não só as questões internas à língua, mas também as

questões socioculturais que permeiam o universo no qual ela está inserida. Uma pedagogia da variação linguística tem o foco na garantia de que os estudantes “percebam e entendam a variação linguística; em consequência, sejam capazes de superar criticamente os imaginários da língua única, da língua certa, da língua pura, da língua homogênea; e abandonem, também criticamente, todos os gestos de discriminação e violência simbólica” (FARACO, 2017, p. 134).

Se a comunicação acontece por meio da fala, antes de ocorrer por meio da escrita, é preciso que se reflita sobre o que isso representa em relação ao objetivo de ensinar Língua Portuguesa na escola. Nesse sentido, o objeto de ensino deverá ser a língua propriamente dita: o que ela é e o que representa, como funciona, como é composta, quais as formas de uso e a adequação destas às diferentes situações de interlocução. Cabe ao professor mostrar o que é a variação linguística e como ela deve ser usada a favor da interação entre indivíduos que falam a mesma língua. O conhecimento linguístico do estudante, quando ele chega a escola, precisa ser considerado, sua diversidade comunicativa, sua maneira de se expressar oralmente precisa ser entendida e reconhecida como um instrumento que determinados grupos de falantes usam, porque faz parte de uma bagagem cultural adquirida nas comunidades das quais são oriundos.

Neste ínterim, o professor consciente da variância linguística não fica preso entre o certo e o errado, mas avança na perspectiva de orientar para que seus estudantes tenham autoria, protagonismo e voz a partir dos conhecimentos que já construíram. No sentido de colaborar com as práticas docentes que privilegiam o saber do aluno, a sociolinguística educacional trata da variação linguística e sua contribuição para o ensino da Língua Portuguesa. A proposição é de uma metodologia que ensina o aluno a reconhecer a diversidade no uso da língua, ajudando-o a compreender que isso é algo natural e legítimo e que não há problema algum em lançar mão da variação dentro de um contexto adequado (RODRIGUES; CASELLA, 2014).

Neste entorno, é importante assinalar a variação linguística com a produção de texto, conforme descreve Suassuna (2002), a partir de alguns objetivos que precisam ser atingidos:

[...]a) superar a visão de língua como um sistema homogêneo e de gramática como descrição e julgamento sobre elas; b) entender a dimensão social e cotidiana da prática linguística; c) compreender as condições sócio-históricas de construção das variedades; d) expor-se aos mais diferentes tipos de manifestação linguística; e) apreciar criticamente os diversos usos da linguagem e seus efeitos; f) viver experiências que ampliem a competência para lidar com todos os tipos de variedades linguísticas; g) fazer opções e soluções diante do conjunto do sistema linguístico, em função dos contextos de interação; h) expressar-se através dos mais diversos registros (SUASSUNA, 2002, p. 197).

Então, é possível compreender que o que está em discussão não é se a gramática deve ou não ser ensinada, o importante é que ela precisa estar significada na língua em uso, no cotidiano, nos diferentes gêneros textuais, na literatura, no modo como o processo de ensino é realizado. Neste viés, em que se discute teoricamente acerca das variantes linguísticas, identifica-se que a bagagem cultural do estudante e tudo o que ele já construiu como conhecimento precisa ser considerado, pois as experiências extracurriculares são importantes para que este sujeito que chega à escola valorize sua própria forma de se expressar e deseje construir mais conhecimento para intercambiar socialmente e em quaisquer contextos, informais ou formais, de vida em sociedade.

## PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Diante do fato de que se pode falar em uma mesma coisa de diversas maneiras e em coisas diferentes de uma mesma maneira, fica a certeza de que buscar o certo ou o errado na enunciação não é o melhor caminho para se viver em sociedade e sem preconceito linguístico. No entanto, o preconceito linguístico é uma realidade e ele nasce da intolerância, do “menosprezar, rebaixar, ridicularizar a língua ou a variedade da língua empregada por um ser humano” (BAGNO, 2002, p.36). No contexto brasileiro, o comportamento preconceituoso existe e traz desafios à educação, fato que remete ao estudo desta temática. Conforme explica Leite (2008):

O preconceito e a intolerância linguísticos revelam o comportamento de um falante diante da linguagem de outro e é, pois, um fato de atitude linguística. Como tudo o que diz respeito à linguagem, a atitude linguística não pode apenas ser interpretada como um assunto puramente pertinente ao domínio da língua. Antes de tudo, como sabemos muito bem, a linguagem é social, plena de valores, é axiológica e, por meio dela, consciente ou inconscientemente, o falante mostra a sua ideologia. Por isso, é preciso deixar claro que estudar o preconceito e a intolerância é ir além de fatos e opiniões que dizem respeito à língua e sua realização (LEITE, 2008, p. 13-14).

Por conseguinte, é no processo comunicativo que os falantes negociam os significados, expressam suas ideologias, posicionam-se socialmente e praticam preconceito quando não compreendem a diversidade linguística. Assim, os falantes estabelecem como única ideia aceitável o que tem uma forma *certa* de falar. Neste entorno, Bagno (2003, p. 43) corrobora quando diz que preconceito é quando se defende que há uma única maneira correta “de falar a língua, e que seria aquele conjunto de regras e preceitos que aparece estampado nos livros chamados *gramáticas*”.

É fato que a Língua Portuguesa falada no Brasil possui variações que estão relacionadas às questões geográficas e sociais, mas há ainda mais preconceitos,

aqueles interligados ao prestígio e valor social de um grupo social em detrimento de outro, surgindo, deste modo, o errado na maneira de falar das pessoas que pertencem às classes sociais menos favorecidas. Mas, sabe-se que não existe certo e errado ao se estabelecer uma forma de expressão. O que deve ser considerado é o contexto, a adequação de como se fala em uma determinada situação em que se fala. Esta contextualização nada tem a ver com o nível intelectual ou de instrução do falante. Quando a classe social é usada como parâmetro entre falantes no Brasil, fica clara a manifestação do preconceito linguístico, uma vez que a forma de falar das classes mais baixas é classificada como inferior e incorreta, porque não estão em conformidade com o que prevê a normativa da língua.

Nesta conjectura preconceituosa, é válido questionar: o preconceito linguístico é uma violência simbólica? Em resposta, é possível identificar que sim, pois o preconceito mal trata os seres humanos, exclui, fragmenta a sociedade e define a identidade das pessoas que sofrem preconceito, fazendo com que essas sintam-se, muitas vezes, silenciadas, apagadas, inferiores. Importa destacar que o conceito de violência simbólica foi criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930 – 2002) para descrever o processo pelo qual a classe economicamente dominante impõe, camufladamente, sua cultura aos dominados.

O entendimento de que há regras que norteiam a Língua Portuguesa e que apenas essas prevalessem na comunicação, sob o conceito de norma culta é uma forma de preconceito linguístico. Em seus estudos, Bagno (2003) concluiu que o termo norma culta pressupõe o conceito de uma língua ideal, usada por grandes escritores do passado. Esta é uma visão abstrata que não condiz com a realidade imposta pelas regras que norteiam a atividade linguística daqueles falantes que não pertencem a este seletivo grupo.

Ao se buscar o conceito dicionarizado de norma e culta, identifica-se que norma consiste em um regulamento, é um termo erudito e dos letrados. Diante de norma como regulamento, norma culta pode ser entendida como um conjunto de regras usadas por quem é letrado na língua, o que implica em entender que essa ideia é equivocada, preconceituosa, porque não são apenas os letrados que usam a língua dentro de suas regras de funcionamento, até porque as crianças chegam às escolas se comunicando oralmente, então usam a normativa e conhecem o funcionamento da língua, mesmo sem serem letradas. Bagno (2003) afirma que é possível identificar que ocorre uma tentativa de que regras e normas sejam usadas dentro de parâmetros “vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar” (BAGNO, 2003, p. 65).

Neste ínterim, em muitas salas de aula ainda ocorre preconceito linguístico, pois no lugar da escola há diversidade cultural entre os estudantes e também existe uma proposta pedagógica que pode ser distinta entre fazeres docentes.

Bortoni-Ricardo (2014), entende que a escola não pode e não deve desconsiderar as diferenças apontadas pela sociolinguística como fatores determinantes para o sucesso no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa.

Possenti (1996) corrobora nesta perspectiva, ao afirmar que a Língua Portuguesa precisa ser vista de outra forma, para além do que tradicionalmente acontece em sala de aula para que não seja preconceituosa. Não cabe mais o modelo em que somente o professor é detentor de todas as informações tendo como única prática repassá-las para o estudante, sendo o educando um mero receptor de tudo que é proposto. Embora haja uma intencionalidade nos livros didáticos e na própria pedagogia para que o preconceito linguístico seja extirpado, ainda não houve sucesso nesse sentido, pois, ainda existe a ideia de que a Língua Portuguesa é difícil e que não pode ser aprendida, não por todos (BAGNO,2003). Quem acredita ou defende que a Língua Portuguesa é muito difícil, possivelmente acredite que a única forma de comunicação aceitável é a norma culta. Assim, para Bagno (2003):

No fundo, a ideia de que “português é muito difícil” serve como mais um dos instrumentos de manutenção do *status quo* das classes sociais privilegiadas. Essa entidade mística e sobrenatural chamada “português” só se revela aos poucos “iniciados”, aos que sabem as palavras mágicas exatas para fazê-la manifestar-se. Tal como na Índia antiga, o conhecimento da gramática é reservado a uma casta sacerdotal, encarregada de preservá-la “pura” e intacta, longe do contato infeccioso dos párias (BAGNO,2003, p. 39).

Em consonância Bagno, pode-se dizer que não há um interesse genuíno em desmistificar o que o autor chamou de mito número três quando escreveu sobre o mito de ser difícil aprender o português brasileiro. Por essa ótica, aprendê-la somente será possível para aqueles que têm a sorte de pertencer a uma classe social em que haja privilégios socioeconômicos, culturais e uma rede de relacionamento pautada por pares que pertencem a mesma condição. Afinal, o principal objetivo, segundo a concepção irônica do autor, é manter a linguagem imaculada, livre do contágio que os iletrados possam promover.

Quando se trabalha com regras que regem o uso da língua falada e escrita, sem a preocupação de estabelecer uma conexão com o uso dentro de um cenário, corre-se o risco de tornar este ensino ineficaz. Pois, a gramática, quando dissociada de uma contextualização, tolhe a expressão criativa do aluno. Neste cenário, identifica-se a necessidade de desconstruirmos o preconceito linguístico. Bagno (2003), ao citar Magda Soares (1991), no livro *Linguagem e Escola*, publicado pela Editora Ática, lança um olhar para além da sala de aula, em que o preconceito linguístico também é recorrente.

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, *o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio*, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais (BAGNO, 2003, p. 78) .

Nitidamente, Bagno concorda com Soares na afirmação quanto aos alunos menos favorecidos social e economicamente, e por isso discriminados, pois esses estudantes têm o direito de usarem a linguagem prestigiada, tanto quanto as camadas sociais consideradas superiores usam a norma culta. Porém, o educando não tem como lançar mão deste direito se a escola, leia-se o ensino da língua materna, não o ajuda nesse processo. Um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa precisa ser a desconstrução da ideia de que a língua estigmatizada é a única possível para classes sociais ditas menos favorecidas. Obviamente, não se está abrindo mão do ensino da norma-padrão, considerando-se que uma não deve ser ensinada em detrimento da outra.

Segundo Possenti (1996), é papel da escola ensinar a língua padrão, pois o principal objetivo é ensinar aquilo que o aluno ainda não sabe. Quando começa a frequentar a escola, o nativo de qualquer língua o faz para aprender a norma culta, pois a linguagem informal já lhe é familiar. É, na verdade, a única que conhece e usa, até então.

Bagno (2003), intrigado com alguns fenômenos que classificou como *surrealistas*, investigou as causas pelas quais a norma-padrão vem perdendo espaço nos núcleos sociais. Uma vez que a linguagem estigmatizada é algo considerado próprio dos marginalizados sociais, por que então indivíduos que não pertencem a essas classes a usam cada vez mais? Criou-se um contrassenso que o autor fez questão de examinar. Em suas conclusões, Bagno (2003) enuncia como causas o elevado número de brasileiros que não sabem ler, crianças que não frequentam a escola ou o fazem de forma insuficiente (tornando-se assim analfabetos funcionais), indivíduos alfabetizados que não preservam nem buscam maior habilidade para o uso da norma padrão e, por fim, o autor aponta o impasse quanto a usar a norma culta conforme a gramática e não como de fato a língua é usada na prática.

Neste viés, Bagno (2003) afirma que se chega, por fim, ao entendimento de que indivíduos que optam pelo uso da norma culta considerando-a a única correta, acabam tendo mais dificuldades no processo comunicativo com aqueles que, linguisticamente falando, não são seus pares. Sendo estes achados em grande número no território brasileiro, não é de se estranhar que os ditos letrados

optem por rever sua forma de se comunicar e acabem, então, usando também a língua estigmatizada.

Pelo exposto, a partir das conclusões de Bagno (2003), acredita-se ser possível sugerir práticas pedagógicas que auxiliem no processo que culminará com o emprego adequado da variação linguística. Ainda que haja comunicação efetiva, o fato de considerar a escrita ou a fala como erradas é fator preponderante para que o preconceito linguístico aconteça nas salas de aula brasileiras. Neste entorno, Bechara (2006) não se opõe ao ensino da gramática normativa na escola, pois, segundo o autor, é pertinente ensiná-la como uma variante adquirida, que se agrega a outra transmitida, a modalidade coloquial, contextual ou familiar.

Assim, ao considerar o contexto em que a comunicação acontece, pode-se escolher de forma inequívoca a linguagem que mais se adequa ao que o momento exige. Usando desta prática espera-se que as dificuldades que professores e alunos enfrentam, quanto aos processos de ensino-aprendizagem da língua nativa dos brasileiros, sejam, senão dirimidas, pelo menos atenuadas.

## **O QUE DIZ A BNCC QUANTO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA?**

Busca-se identificar como a variação linguística é considerada no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o qual foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2017, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e que tem sua segunda parte homologada em 2018, para a etapa do Ensino Médio. Juntas, as partes homologadas integram o volume único da Base Nacional Comum Curricular. Na BNCC há a definição de seu caráter normativo, pois define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7). Na BNCC ainda é possível ler que essa assegura e “está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva[...]” (BRASIL, 2018, p.7).

Neste documento, na área das linguagens, no componente da Língua Portuguesa, há a especificidade do fenômeno histórico e cultural dos usuários da Língua Portuguesa, a variação linguística. Nesta conjectura, o texto sugere que exista reflexão crítica no contexto escolar quanto à heterogeneidade da Língua Portuguesa, pois se faz necessário o ensino a partir da concepção de que não existe uma única língua no país e que não cabe uma concepção de ensino com base na gramática normativa da Língua Portuguesa.

Assim, o presente estudo menciona aquelas competências e habilidades que fazem menção à variação linguística. Nesta perspectiva interpretativa do

documento, nas competências seis e nove, é possível ler que é preciso valorizar os saberes e vivências culturais, ter empatia e se colocar em diálogo, na perspectiva de cooperar e resolver conflitos. Conforme o documento da BNCC (2018), vale sublinhar as competências que seguem:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p. 9-10).

Com a leitura dessas competências pode-se apreender que o desenvolvimento dessas pode ser beneficiado quando se reconhece a variação linguística. No item seis das competências, é possível apreender que a construção dos conteúdos considera a diversidade de saberes, as localidades onde os estudantes vivem, os interesses, identidades e valores culturais que são expressos no local. No item nove das competências, entende-se que ao exercitar a empatia, busca-se reconhecer o outro, aquele humano que vive em situação social distinta, com outras vivências e oportunidades, em comunidades vulneráveis e de risco.

O documento, na visão de Bagno (2002, p. 20), pode ser considerado evoluído em relação aos antigos documentos com prescrições normativas, pois “enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua”. Considerando o linguísta e crítico Bagno, retoma-se um dos objetivos deste texto que é mostrar como a BNCC propõe que seja realizado o trabalho pedagógico com a variação linguística nos componentes curriculares da Língua Portuguesa para a Educação Básica. Problematizando, a partir das competências seis e nove, constata-se que o documento tem como direcionamento a pedagogia da variação linguística na Educação Básica, pois é abordada em competências que estão relacionadas às práticas de linguagem.

Contudo, é válido ressaltar que a BNCC, ainda que explicita certa compreensão no que tange à variação linguística, ainda assim não menciona e não enfatiza a variação social da língua, fato que impossibilita que se identifique o efetivo reconhecimento das variantes linguísticas presentes no Brasil. De acordo com o linguísta Faraco (2015, p.26), é necessário que se compreenda a realidade linguística brasileira e se insira no projeto pedagógico, a fim de que

se possa “avançar na construção de uma pedagogia que seja capaz, de fato, de dar acesso à expressão culta sem demonizar as expressões ditas populares”. A variação linguística precisa ter uma pedagogia contemplada, que busque compreender essa variação e possa ampliar o conhecimento linguístico do estudante, respeitando as variedades que esse sujeito tenha conhecimento antes de acessar a escola e ensino formal.

Nesta perspectiva, para o pesquisador Faraco (2017), a proposta pedagógica docente deve considerar os elementos socioculturais, além dos aspectos da língua e, infelizmente, os processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa estão, ainda, sendo realizados na busca pelo certo e pelo errado, em uma concepção pedagógica tradicional.

## **DISCUSSÃO TEÓRICA E ANALÍTICA**

Na perspectiva de uma reflexão teórico-analítica e reflexiva deste artigo, apreende-se que as várias formas de violência presentes na sociedade também podem estar presentes na instituição escolar, com desdobramentos na dimensão do discurso, do currículo, da abordagem pedagógica, das relações interpessoais. A escola passa a assumir neste contexto de violência simbólica um papel que é, muitas vezes, opressor e de extrema negação da cultura e diversidade humana. Encontra-se estudantes com medo, sem oportunidade e sem coragem para se expressarem, silenciados pela incapacidade que o certo e o errado na escola foram impondo em suas formas de se reconhecerem como estudantes.

O preconceito linguístico como violência simbólica é este que tem uma roupagem linguística que segrega, que exclui e maltrata estudantes de diferentes classes sociais, em especial aos menos favorecidos culturalmente, por terem uma acentuada dificuldade econômica, por terem suas famílias vivendo em situação vulnerável, sem estrutura mínima e condições humanas de vida digna. Então, o preconceito linguístico é uma violência, porque impõe um modo de comunicação linguística arbitrária e o faz sem reconhecer outras possibilidades de uso da língua. Na prática pedagógica, os programas de ensino têm caracter arbitrário quando dificultam e negam outras formas linguísticas, quando não encoraja, o estudante a reconhecer sua variante linguística com valor, quando invisibiliza e silencia esse estudante.

Em consonância com Possenti (1996, p. 87), entende-se que é “no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina”. Assim, a heterogeneidade da Língua Portuguesa é reconhecida e o estudante não precisa abandonar sua forma de se

expressar, mas compreender o funcionamento das variantes em sociedade, os quais estão imbricados aos contextos de produção de linguagem, às necessidades comunicativas, formais ou informais. No entanto, no contexto educacional há outras variantes que estão relacionadas às diversidades linguísticas de uma mesma língua e essas estão interligadas à sociedade e suas distintas classes sociais.

Assim, no que tange à escola, este é, por vezes, um espaço de reprodução das desigualdades sociais, pois na medida em que da escola participam os sujeitos sociais, as discriminações e preconceitos que envolvem a sociedade se fazem presentes na escola. Na perspectiva de Bourdieu (2005, 2008, 2009) existe uma correlação entre a sociedade e a escola, pois na escola também se fazem presentes as desigualdades sociais. Para o sociólogo, a sociedade, por ser dividida em classes, proporcionalmente marca diferenças culturais que atingem o sistema educativo. Bourdieu compreende que o capital cultural é valor social, capital e recurso que alguns indivíduos têm em uma relação direta que parte da família e alcança a instituição escolar.

Neste viés, Bourdieu (2008) destaca que a escola tem um papel fundamental e importante, pois “a escola tende a ocupar um lugar cada vez mais importante na medida em que o aparelho econômico se desenvolve e ganha uma complexidade cada vez maior” (BOURDIEU, 2008, p. 130). Ainda, segundo o mesmo autor:

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a “distinção” – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como “cultura” (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes (BOURDIEU, 2009, p. 221).

Com base nos estudos de Bourdieu, pode-se compreender que o capital cultural é determinante na sociedade. Com isso, para o autor, a cultura dominante:

[...] contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (BOURDIEU, 2005, p. 10).

Nesta engrenagem que exclui na organização hierárquica da sociedade, fica imperceptível uma ordem já pré-estabelecida. Essa possibilidade de existir e incorporar aparência subjetiva e simbólica, mostra que nas sociedades, a exemplo da brasileira, há estruturas impostas, há violência simbólica, que para Bourdieu (2005, p.5) é uma violência, “suave, insensível, invisível a suas próprias

vítimas que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou em última instância, do sentimento”.

Neste estatuto legalizado socialmente, a violência se desdobra e, neste ínterim, pode-se aproximar a violência simbólica com o preconceito linguístico, com a realidade do ensino de Língua Portuguesa na educação Básica Brasileira, pois no dia a dia das salas de aulas, o discurso parte da ordem dada na organização curricular do ensino. É fato que, nesta ordem dada, também a formação de professores e os padrões de ensino estão estruturados para identificar o certo e o errado na participação oral e/ou escrita dos estudantes nas diferentes realidades sociais do Brasil.

A violência simbólica vivenciada no ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira pode ser o elemento que norteia a evasão escolar, por segregar, discretamente, os estudantes, entre aqueles que são procedentes de classes sociais desfavorecidas e aqueles advindos de culturas e níveis socioeconômicos distintos, mais favorecidos e com melhores oportunidades sociais e educacionais. Nesta discussão que o texto se inscreve, cabe a reflexão acerca da formação de professores de línguas, em que se assinala o depoimento de Faraco (2022) a ser considerado. Faraco diz:

Para mim, é particularmente paradoxal observar que uma parte dos alunos que se formam em Letras ainda saem de seu curso universitário sem terem superado criticamente a visão de senso comum sobre a variação linguística. São profissionais de Letras que ainda repetem os velhões bordões que demonizam a variação, em especial a variação social; e ainda nos classificam, a nós linguístas, como perigosos defensores de um vale-tudo em língua (FARACO, 2022, p.51).

No que tange à formação de professores, há cursos e cursos, mas o alerta deste estudo é que é necessário “intensificar os debates referentes à organização dos cursos de Letras e à formação dos professores de português” (FARACO, 2022, p. 51). Assim, ocorre um questionamento que ainda é tão imprescindível a partir do que o linguísta alerta: Por que se precisa pensar reflexivamente e criticamente acerca da formação de professores? O autor corrobora na compreensão sobre o tema, quando declara que ainda há senso comum quanto ao pensamento de que se tem apenas uma língua em um país tão geograficamente enorme como o Brasil. Faraco conta que:

No senso comum, prevalecem as certezas de que a variação linguística – em especial a variação social – é um mal a ser combatido. Prevalecem certezas de que há uma só língua certa, homogênea e uniforme e todo o resto são aleijões linguísticos, formas de falar desprovidas de lógica e gramática, como lemos, muitas vezes, na mídia (FARACO, 2022, p. 53-54).

Faraco (2015) destaca que, nas escolas brasileiras, ainda se tem uma concepção mais tradicional da variação linguística, visto que o ensino ainda é regido sobre a noção do certo e do errado. É consenso dos sociolinguistas que é necessário avançar em termos da inserção da variação linguística na escola, no viés do ensino da língua e sobre a língua.

## **PALAVRAS FINAIS**

A partir do objetivo de trazer um estudo sobre o preconceito linguístico, a variação linguística e de problematizar quanto ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira, é possível afirmar que, na medida em que a escola desconsidera as variedades da língua e determina um único modelo como correto, o qual é pertencente à classe dominante brasileira, há violência simbólica. Assim, o estudo mostra como a desconstrução do preconceito linguístico pode ser realizada, a qual se faz possível quando a proposta pedagógica considera a cultura e o conhecimento comunicativo que o estudante elabora ao longo de suas interações sociais, para, então, apresentar a normativa da língua e ensinar essa como uma variante da comunicação formal, que é necessária, mas não é a única aceita na comunicação social em Língua Portuguesa.

No trajeto deste artigo, foi realizado o estudo da BNCC para se compreender o componente da Língua Portuguesa a partir deste documento e de como a BNCC considera a variação linguística. Assim, partir deste estudo, tem-se como proposta que os processos de ensino-aprendizagem não anulem as variantes linguísticas que estão presentes nas salas de aula da escola brasileira, mas que, de modo pontual, considerem que a língua padrão é uma variedade necessária para que o estudante participe de todas as esferas formais da sociedade. Neste ínterim, o ensino da Língua Portuguesa respeitaria as diferenças e forma cidadãos que também são capazes de considerar a diversidade, pois é um ensino que propõe conscientizar quanto à importância da norma padrão sem anular as outras formas de comunicação e variantes linguísticas. A própria BNCC propõe, em certa medida, no componente da Língua Portuguesa, que o trabalho pedagógico considere a variação linguística.

De forma resumida, pode-se dizer que no Brasil inteiro todos os nativos falam português, porém, não há homogeneidade e não há nada de errado nisso. As comunidades de fala são compostas por pessoas que têm origens geográficas distintas, idades diversas e outros fatores que concorrem para que se fale distintamente e, ainda assim, o processo comunicativo é possível sem que haja prejuízos em função da diversidade linguística.

Fica evidenciado no estudo que a linguagem não se dá de forma homogênea, pois é importante se considerar o fato de que, tanto indivíduos

cultos, quanto iletrados têm condições de estabelecer um processo comunicativo profícuo. Na direção conclusiva deste texto, evidencia-se que há necessidade de mais pesquisas que conscientizem professores e educandos no que tange ao uso da língua, a qual deve ser realizada em consonância com as variedades, distintas culturas e diferenças sociais.

Diante destas constatações, a pergunta inicial do estudo se faz necessária para ser retomada: Qual o possível caminho a ser trilhado, na Educação Básica brasileira, se considerada a relação entre variação linguística e ensino de Língua Portuguesa? Em resposta, pode-se afirmar que o caminho é ensinar a língua a partir da tomada de consciência de que há distintas variantes linguísticas e que a forma considerada padrão de comunicação oral e escrita é apenas mais uma variante da Língua Portuguesa, que deve ser trabalhada na escola sem desconsiderar as demais variantes linguísticas.

## REFERÊNCIAS

- ALKMIN, T. Sociolinguística: parte 1. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina. **Introdução à Sociolinguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 28.
- BAGNO, M. **A Norma Oculta** – língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico** – o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2002.
- BARTHABURU, Fernanda Pallhares Carvalho de. Contribuições da sociolinguística para o ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta de intervenção a partir da observação da concordância de número. **Dissertação de Mestrado** apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Uberlândia, 2021.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**: revista, ampliada e atualizada conforme o novo acordo ortográfico. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal) – 8ª ed – Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2005.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). 10 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Sérgio Miceli (Org.). São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.p df](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 junho. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALVET, L-J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.

FARACO, C. A. **O desafio da implementação de uma pedagogia da variação linguística no ensino de língua materna**. Entrelinhas, v. 11, n. 1, p. 132-134, 2017. Entrevista realizada por Carolina Knack. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/entr.2017.11.1.09>. Acesso em 02 Abr. 2020.

FARACO, Carlos Alberto. Pedagogia da variação linguística: desafios e paradoxos. In: BRANDÃO-SILVA, Flávio; ROMUALDO, Edson Carlos; PEREIRA, Hércius Batista[Orgs.] **Da Variação Linguística à “Pedagogia da Variação”: descrição e ensino de português**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 248p.

[https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/08/EBOOK\\_Da-Variacao-Linguistica-a-Pedagogia-da-Variacao.pdf](https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/08/EBOOK_Da-Variacao-Linguistica-a-Pedagogia-da-Variacao.pdf).

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

FREITAS, Anna Flávia Lenz Freitas. A variação linguística nas aulas de língua portuguesa: um estudo à luz da sociolinguística educacional. **Dissertação de Mestrado** apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná Foz do Iguaçu, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE, M. Q. **Preconceito e Intolerância na Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARINHO, J. H.C; VAL, M. da G. C. **Variação linguística e ensino: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006. [https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2015%20Variacao\\_Linguistica.pdf](https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2015%20Variacao_Linguistica.pdf) .

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas: Mercado e Letras: Associação de Leituras do Brasil, 1996.

RODRIGUES, J. A; CASELLA, C. A. Contribuições da Sociolinguística Para o Ensino de Língua Portuguesa: por uma prática pedagógica em favor da diversidade linguística. In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA, 2.,

2015, Goiás. **II Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão. [S.L.]Go**: Revista Eletrônica Acervo Científico, 2015. v. 3, p. 74-82. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/siacad/article/view/3117>. Acesso em: 10 set. 2022.

SILVA, R. do C. P. **A Sociolinguística e a Língua Materna**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1991.

SUASSUNA, L. **Variação Linguística e Produção de Texto** – um estudo de caso. In: VALENTE, André (org.). **Aulas de português – perspectivas inovadoras**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

# VISÃO DECOLONIAL NA PERSPECTIVA DOS PADRÕES CORPORAIS NA CONTEMPORANIEDADE

*Thais Aparecida Santos<sup>1</sup>*

*Julia Maria Fernanda Machado Fernandes<sup>2</sup>*

## **PALAVRAS INICIAIS**

A presente interlocução conversa com a patologização e modificações corporais nos entornos das suas significações e construções que se inscreve na particularidade e dualidade que estabelece na visão corporal na contemporaneidade, cujo “o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nas quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator” (Le Breton, 2007, p. 7), nas construções e desconstruções impostas singularmente, culturalmente e socialmente que são estabelecidas na visão corporal.

A interseção que se desprende configura a identificação da valorização do corpo na sociedade contemporânea. A imagem corporal que vem sendo estimulada e influenciada pela mídia, vem gerando sofrimentos incessante por aprimoramento e santificações acerca do corpo, entre articulações físicas, psíquicas que o corpo se apresenta e pela visão atribuída pela mídia.

Através da perspectiva decolonial, salientamos três vieses a colonialidade do ser, do poder e do saber na conversação da patologização e romantização para determinados tipos de corpos nas inscrições corporais que se revelam no saber colonial, partindo no construto do ideal do corpo e preconizando a singularidade corporal de cada indivíduo. Tencionamos buscar a constituição que se desprende na visão corporal através da anulação do próprio indivíduo nas marcas que cruzam a visão social, influenciados pelo poder da mídia que impõe visões corporais “corretas” que camuflam a opressão e normalização ditadas pela mídia

---

1 Bacharelado em Psicologia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Especialista em Psicologia da Educação -Aprendizagem e Neuropsicologia pela Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP) E Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). E-mail: thais.psicologia2017@gmail.com.

2 Mestra em Ensino de História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora na Educação Básica.

e marketing na patologização e percepções submissas pelo viés da propaganda.

O culto, a forma física corporal e a busca pela sua perfeição surgem na capacidade intelectual e física. O culto pela estética corporal abrange aspectos culturais, sociais e culturais, tornando-se a referência primordial do corpo do indivíduo, entendida como consumismo da mídia e suas propagandas, apoiando a discursos pautados no embelezamento, perfeição e encantamentos acerca no campo consumista e avassalador.

A valorização corporal atribui-se a fatores econômicos do sistema capitalista, gerando nesse campo a sustentabilidade de corpo perfeito, na questão estética gerando preocupações com a saúde, tornando-se pessoas mais” eficientes e saudáveis”, trazendo gozo incessante e ao mesmo tempo adoecimento gerados pelas frustrações perante ao corpo.

No entanto com o crescimento das indústrias da beleza, a mídia dá ênfase aos cuidados com o corpo que valorizou a estética, surgindo novos padrões de beleza amplamente difundidos em toda sociedade tornando-se obsessão em quase todo mundo, levando muitos a colocarem suas vidas em risco pelo desejo e busca do “corpo perfeito” e do gozo que acreditam ser ele capaz de proporcionar, buscando objetivar a decolonidade imposta socialmente pelos padrões sociais na visualização corporal.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A escolha foi motivada por indagações acerca dos temas do início da história do corpo até a nossa atualidade nas academias através de uma entrevista semi-estruturada de cunho qualitativa o objetivo considerado era encontrar o fenômeno não verbalizado, ambivalente presente nos indivíduos.

Foram realizadas buscas Foram pesquisados Scielo, Capes e Google acadêmico, visando melhores argumentações com os principais descritores: Decolonidade, emagrecimento, mídia, corpo, beleza. Na perspectiva de indagar e aprimorar possibilidades e desafios na condução da visão corporal desafiadoras e manipuladoras na visão corporal e de inúmeras barreiras diante do assunto referente a romantização corporal na modernidade.

Corroborando tais apontamentos na demonstração da patologização e romantizações corporais, enquanto determinadas e estabelecidas por instituições e mídias sociais que atravessam a modernidade/colonialidade na produção de julgamentos que se inscrevem e dialogam através das violências e ideais normatizados e padronizados que se configuram dos ideais e perfeccionismo associado ao corpo e suas epistemologias culturais devem ser cultivados pelo saber universalizado.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

*“[...] realmente faço academia para me sentir bem...mas às vezes não me sinto bem... é muita cobrança... do tipo: Nossa.. Você ainda não emagreceu como deveria... o mundo nos cobra muito... seja as pessoas, televisão e até mesmo aqui mesmo na academia... (Maria, 32 anos)*

As intersecções que se agrupam no viés decolonial nos fazem dialogar através das nomeações corporais, das mídias e nos marketings pré- estabelecidos que cruzam narrativas grupais e manipulam coletivamente, pois a sociedade é um campo social que sobrepõe ao individual na alienação ditadas pelo outro. Através dessa narrativa estamos considerando que o corpo individual é extensão do corpo do coletivo na centralização da unificação que interacionam com a coletividade. O sujeito é separado pela sua singularidade, mas seu corpo é ditado por uma instância coletiva. De tal modo, que demarca o individualismo e dissocia o corpo e permite um viés de posse social em detrimento do coletivismo preconizado por sociedades tradicionais (Le Breton, 2003).

A imagem corporal agrega-se as crenças e mitos acerca da busca incessante de um corpo perfeito pelos ideais de beleza e perfeição, atribuídas pela perfeição, inseridos pelos ditos sociais. Atribuindo-se valorizações e santificações sociais, exprimindo-se em cuidados e culto pelo corpo revelando-se a alma e a essência individualizada pelo social. Atribuímos a seguinte fala:

*“não sinto bem dentro do meu corpo... Na verdade me sinto gorda! Preciso emagrecer. Sempre fui gordinha e com isso veio o preconceito do outro, do mundo.. minha imagem foi sempre destorcida na infância e agora adulta. Faço academia para me sentir bem mesmo, mas às vezes é muita pressão para emagrecer (Ana, 37 anos).*

A imagem corporal é estabelecida através de nomes e significações que são articuladas no nosso meio social. Desde o nascimento, somos pautados pelos ditos sociais, nesses sentidos e significados vão formando o nosso ser no mundo, influenciados fortemente pelos pais e cuidadores, passando a vivenciar e experimentar novas sensações e sentimentos após o seu nascimento, possibilitando representações, significações e ressignificações para esse corpo e nessas experiências de mundo, incorpora-se noções de si mesma e nas relações sociais e pela mídia (Frois, Moreira e Stengel, 2011).

As imagens do corpo são construídas e reconstruídas ao longo do desenvolvimento, a partir das referências apresentadas pelos cuidados. Em todo processo do desenvolvimento são importantes quais significações são pautadas perante o corpo, pois as mudanças corporais poderão ocasionar a necessidade de reorganização da imagem corporal.

No processo do desenvolvimento as relações sociais trazem significações corporais sejam elas subjetivas, psíquicas e sociais pelo movimento corporal e

suas transformações. As exigências contemporâneas, são fornecidas pela mídia, articuladas por um corpo irreal, gerando conflitos no ajustamento corporal. A cada instante recebem demandas sociais, necessitando a construção de novas imagens ditas pela mídia.

O corpo é a interface entre o social e o individual, e como o apelo da mídia aponta um modelo ideal, os indivíduos partem em busca desse corpo. O modelo de corpo estipulado por uma sociedade é adquirido pelos membros desta, por meio da imitação prestigiosa, ou seja, imitam pessoas que se sobressaem na tentativa de igualar-se a essas pessoas. Fato facilmente observável atualmente, ao adentrarmos em academias, clínica de estética, de cirurgias plásticas, salões de beleza etc. ou mesmo confortavelmente, assentados no sofá de casa assistindo a programas televisivos (Goldenberg, 2005).

A intervenção das tecnociências nos arranjos corporais e também para a interferência do biopoder que submetem o sujeito a ideologias dominadoras do aperfeiçoamento não só físico, mas também uma representação do corpo na ordem de valores onde o corpo passou a ser visto como composto por partes o que possibilita alterações, trocas, melhoras, enfim ele tornou-se um acessório e como tal pode ser modificado de acordo com a atualidade (Le Breton 2003).

As demandas colocadas pela mídia são dilacerantes, inserindo-se discursos doentios para os indivíduos, pautando na fragilidade da essência desse corpo, inserindo-se buscas constantes pelo corpo ideal, perfeito, ultrapassando limites pela perfeição, buscando trocas de valores e prejudiciais, pois infelizmente a sociedade, inclusive a juventude está amadurecendo com a ideia de que é preciso tornar o corpo perfeito. Ilustramos:

*“O fato de ser homem também pesa.. pois a mídia expõe muito, as pessoas também... cada vez mais para ser aceito socialmente o corpo gera uma inscrição de “poder”. Homens musculosos, forte! Uma fantasia de corpo real mesmo...(Antônio, 29 anos)*

A essência vai ficando escondida, sendo aprisionadas pelos discursos da mídia. Ressaltamos os valores corporais que direcionam com a seguinte fala: “O corpo humano é considerado fator crucial para a sociedade desde a Antiguidade, seja em sua utilização como instrumento de trabalho e instrumento de comunicação até os cuidados estéticos na busca incansável pela beleza perfeita.” (Vargas, 2014, p.74). O corpo marcado pelo social, pelo trabalho, pela comunicação, pela busca enfreada pelos discursos da sociedade.

As representações de gênero presentes nos discursos de homens e mulheres. A autora compara os desejos, os comportamentos sexuais e suas expectativas e o que ambos esperam ou esperavam do sexo oposto. Discrepantes foram às respostas entre os sexos masculino e feminino, relatando que os homens se interessam diretamente pelo corpo em primeiro lugar, já as mulheres

apontaram outros aspectos como a inteligência e caráter, mas de forma indireta caíram também nos aspectos corporais, ou seja, a categoria corpo aparece sem nenhum adjetivo. Ambos os sexos estão preocupados com uma categoria de corpo (Goldenberg, 1998).

Os relacionamentos são baseados primeiramente no corpo, no sentir-se desejado pelo outro, seja de uma forma direta ou indiretamente. Nesse contexto as relações tornam-se fragilizadas, pois “homens traem por uma afirmação de sua virilidade, para provar que são homens de verdades” e “(...) mulheres que traem por não se sentirem mais desejadas pelos parceiros. Para elas, ser desejadas é a prova de que seus corpos são capazes de despertar o interesse masculino”. (2000, p.41-42). As sociedades seguem suas padronizações guiadas culturais pelo corpo perfeito no anseio de se tornarem desejados pelo “outro”. Deixando de explorar qualidades pelo o outro, pela mídia, priorizando o estímulo visual. A mídia tem contribuído e vem contribuindo cada vez mais no exercício de despertar no outro o desejo pelo “outro”.

Visto que nesse exercício, para chamar a atenção, tecendo as rotinas e exercícios penosos para serem desejados e aceito pelo outro e pelo social. Nessa busca incessante pelo corpo perfeito vemos corpos fragilizados, pautada pelos discursos do outro como forma de aceitação pelo outro, inseridos pelos desejos fragmentados, inserindo-se ao outro das demandas ditadas e dilaceradas, preocupados em chamar a atenção do outro sobre si, passando a viver em função desse “outro”, atributos como a inteligência, o humor, o charme, o carisma e outros mais do ser humano, tornam-se ocultos nas relações.

Em um ensaio sobre o culto ao corpo na contemporaneidade, “o corpo tem se configurado cada vez mais como dos principais espaços simbólicos na construção dos modos de subjetividade de nossa época”. (Dantas, 2011, p.25). Assim como Dantas, vários outros autores têm apontado a dimensão que o corpo possui a ocupar em nossa sociedade.

Os indivíduos abafam suas qualidades primordiais, como: inteligência, carisma, entre outros, atribuindo-se ao nivelamento do corpo. Em um relato, podemos observar:

*“Não tenho a menor dúvida, que meu namorado me trai, sou estou acima do peso e com isso fora dos padrões que ele deseja, e sei que ele gosta de mulheres magras, mas desde que comecei a namorar engordei um pouco. No início do namoro era tudo perfeito, nunca me magoava, dizia que meu corpo era bonito, agora tudo mudou, ele não me elogia mais, minha autoestima já era baixa, agora piorou de vez. Muitas vezes, penso em trair ele, mas tenho medo de deixa-lo” (Tereza, 29 anos).*

O relato, discorre a incerteza e as frustrações perante a relação desse casal, a mulher inserida pelos discursos do namorado, sentindo-se impotente perante a situação, gerando sentimentos inseguros diante de si mesma e do namorado.

A valorização do corpo perfeito, tornou-se obsessão, diante dos discursos sociais entre julgamentos de perfeição e ideais que buscam transformações físicas na busca da perfeição. Ressaltando, que nesses discursos atribui-se ao adoecimento cada vez mais alarmante pela sociedade e nesse contorno as pessoas põem em risco suas próprias vidas, pela procura de ideais de beleza, tornando-se um corpo que afeiçoam e moldam pelas pressões sociais, sendo como objeto que moldam e padroniza-se através de valores colocados pela sociedade (Santos e Mezzarola, 2013).

No relato seguinte, observamos o culto pelo corpo, cercado de contemplações e desencantos, contemplações aqui, apresenta no desejo do marido e desencantos pela esposa, não apresentando, nenhum desejo pela cirurgia. Vieira, 27 anos, ressalta: *“Meu marido pagou minha cirurgia “lipoaspiração”, ele desejava uma barriga magra, bem magra mesmo.... Mas, eu sempre me sentia bem, foi uma vontade dele e não minha...”*

Nesse contexto a ascensão do individualismo interrelacionam com o capitalismo passando pela aprofundamento da percepção corporal pelo saber biomédico que interseccionam com consonâncias do corpo com os dizeres culturais e como funcionamento de uma máquina, relacionando com a academia. O corpo não como um sujeito, mas como uma instância que o integra; está separado da pessoa, o que permite sua dissecação deliberada, separa-se do mundo, mas a partir da socialização no “imerso na singularidade de sua história pessoal, numa espécie de hùmus social e cultural de onde retira a simbólica da relação com os outros e com o mundo” (Le Breton, 2007, p. 34). A sociedade demarcada pela busca incansável e insaciável pelos modelos propostos de corpo “perfeito”, produzido pela mídia, pelas modelos nas propagandas de televisão, articulada pelo gozo incessante. Saúde virou sinônimo de imagem de força, beleza, atribuindo-se algo demarcado e aprimorado pela cultura e pelo capitalismo, refletimos tal discursão:

O sistema capitalista, agregado ao discurso científico, alimenta nessa sensação nostálgica de completude seu modo de funcionamento e de produção, ou seja, por meio da rotatividade de produtos potencialmente descartáveis dá ao sujeito a ilusão de que há algo que poderá preencher totalmente seu vazio. Nisso configura-se a cultura do consumo (Macedo, Paravini e Prochno, 2014, p.157).

A verdade é que as pessoas colocaram o corpo como sendo o centro de tudo, inclusive de sua existência, o corpo perfeito é o foco, mesmo que sendo inalcançável. A busca incansável pelo corpo perfeito e pela boa forma é de certa forma uma busca por sucesso, status e dinheiro, tornando-se a cena principal da contemporaneidade, gerando sofrimentos, frustrações e insatisfações.

Os discursos pelo corpo perfeito assumem sofrimentos e frustrações na contemporaneidade, assumindo-se que a magreza virou doença, uma epidemia,

dizendo melhor, refletindo que a busca pelo corpo perfeito, regrediu as mulheres atuais. Tornando-se escravas e submissas pelo corpo ideal (Goldenberg, 2005).

O indivíduo tem como motivação de suas ações a busca da forma ideal, o que é transmitido pelos meios de comunicação, porém é algo inalcançável, pois se arraigar-se em padrões abstratos. Na verdade, por mais trabalhado que esteja o corpo do indivíduo, ele nunca estará satisfeito, daí então entram outros recursos, como o uso ilegal de drogas, as chamadas “bombas”, buscando formas incansável na academia, ultrapassando limites do seu próprio corpo. No relato abaixo, descreve tal situação:

*Eu já ultrapassei meus limites...Estou no máximo de todos os exercícios e velocidades dos aparelhos. A cada dia que se passa faço, mais e mais exercícios. As vezes sinto dores, algumas torções, mas nem me importo, quero conquistar um corpo bonito, a boa “forma”, é tudo! (Medeiros, 24 anos).*

Visualizamos a musculação como uma técnica solitária, em que o indivíduo não necessita estar em contato com o outro, pois essa competição diária se dá diretamente entre o praticante e os aparelhos sim à prática de exercícios mas, sem o exagero de viver em função dessa prática, sem a cobrança de um corpo perfeito e sem a doença de cultuar o corpo.

Diante da investigação estamos considerando singularidades, culturas e saberes que cruzam com a universalidade, cujo o corpo centraliza e refletem uma identidade ocidental que cruzam os conceitos universalizados que se inscreve “A corporeidade é socialmente construída” (Le Breton, 2007, p. 18-19). Nas construções pautadas pelas dicotomias sociais e pelo reflexo que o corpo se apresenta socialmente.

A prática de exercícios na academia sobre a aplicação discursiva das características do corpo, são hipóteses que interferem na interpretação que extrapola os fatos à cerca dos problemas que envolvem a sociedade a qual vivência o momento capitalista e que se compara ao outro perdendo sua própria identidade.

Infelizmente a sociedade, discorre nos ditos sociais pela mídia e suas propagandas atribuindo-se formas alienantes, rotulando o que é “bonito, perfeito e belo”, gerando indivíduos frustrados pelo seu corpo, abolindo e escravizando cotidianamente seus corpos. Enfim estão vivendo todos na busca desenfreada pelos encantamentos e perfeição, na busca interminável e frustrante.

A forma como se olha no espelho e se autoconceitua pode estar intimamente ligada a algumas normas da sociedade, afinal os seres humanos são frutos de uma imagem social, respondem as exigências de uma normativa sociológica de forma e aparência. É na sociedade e na cultura que aprendem a ser (Floriani, Marcante e Braggio, 2014, p.3).

Os usuários estão atrelados a um discurso que associa academia com saúde, assim utilizam a academia de forma objetiva porém forjam sua subjetividade o

que os impossibilitam de corresponder ao ideal que ainda desconhecem. Com isso a sociedade se encontra beneficiada em pontos considerados positivos pois, com a contribuição da mídia houve conscientização a uma parte da população que nunca havia praticado nenhum tipo de atividade, motivando-os ao real objetivo considerado que é a saúde.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apresentamos, neste artigo, um breve histórico sobre a construção do corpo na contemporaneidade e suas relações dualistas na patologização e as construções sociais atribuídas pelo corpo que atravessa a dominação socialmente imposta que cruzam com a dicotomia das das modificações corporais atravessam todo o tecido social através das significações subjetivas, culturais e coletivas. As motivações e desconstruções que traduzem as modificações dos corpos por seus inúmeros significados e ressignificações estigmatizadas.

Por meio da análise e interpretações das discussões sobre o culto ao corpo e os padrões de beleza impostos pela mídia na atualidade, observamos que cada vez mais homens e mulheres de diferentes idades buscam atividade física não somente como forma de manter o físico e melhorar a saúde, mas também como forma de serem reconhecidos pela sociedade por meio do seu corpo.

Mesmo que em primeiro momento o usuário esteja ali por prescrição médica, aos poucos seus discursos são voltados para as gorduras localizadas, passando a preocupar mais com a estética do que sua real necessidade. Foi possível perceber nas entre linhas das suas falas que a subjetividade é algo desconhecido por eles, não percebem estar alienados aos padrões estereotipados ditados pela mídia, são vítimas do capitalismo que trabalha de maneira a surpreendê-los, tornando cada dia menos completos, sempre dependentes do mecanismo que movimentam seus desejos, despertando o ter e não o ser. Os relatos e as observações contidas nesse artigo devem ser considerados com cautela, uma vez que cada sujeito traz consigo uma história de vida que foi desconsiderada para a realização da pesquisa.

Portanto, as inscrições corporais inscrevem na dominação contemporânea, na incorporação da diversidade, processo de rejeição das abstrações universais modernas, deve abarcar a rejeição do ideal do corpo, assim como a dicotomia entre inscrições corporais legítimas ou socialmente aceitáveis e inscrições corporais aberrantes ou consideradas “primitivas” e alienadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANTAS, Jurema Barros. Um ensaio sobre o culto ao corpo na contemporaneidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* 2011; 11(3):898-912. Disponível em: <http://www.revipsi.uerj.br/v11n3/artigos/pdf/v11n3a10.pdf>. Acesso: 30 abr. 2024.

FLORIANI, Flavia Monique; MARCANTE, MÁRGARA Dayana da Silva; BRAGGIO Laércio Antônio. Auto-estima e auto-imagem a relação com a estética. 2014 Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Flavia%20Monique%20Floriani,%20M%C3%A1rgara%20Dayana%20da%20Silva%20Marcante.pdf>. Acesso em: 31 abr.2024.

FROIS, Erica; MOREIRA, Jacqueline; STENGEL, Márcia. Mídias e a imagem corporal na adolescência: o corpo em discussão. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 71-77, mar. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S14133722011000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14133722011000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 30 abr. 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000100009>.

GOLDENBERG, Mirian. *Nu e Vestido*. Rio de Janeiro. Editora Record, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. *Os novos desejos*. Rio de Janeiro. Editora Record, 2000.

GOLDENBERG, Mirian. *De perto ninguém é normal Estudos sobre corpo, sexualidade, gênero e desvio na cultura brasileira*. 2. Ed. Rio de Janeiro. Editora Record, 2005.

MACEDO, Sybele; PARAVIDINI, João Luiz Leitão; PROCHNO, Caio César Souza Camargo. Corpo e marca: tatuagem como forma de subjetivação. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 14, n. 1, p. 152-161, abr. 2014. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S235907692014000100014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S235907692014000100014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 31 abr. 2024.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo*. 1ª ED. São Paulo – Campinas: Editora Papirus, 2003. 9 – 99 p.99.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VARGAS, Elisa Goronci Alves. A influência da mídia na construção da imagem corporal. *Rev Bras Nutr Clín*. 2014. Disponível em: <http://www.sbnpe.com.br/wp-content/uploads/2016/12/12-A-influencia-da-midia-na-construcao-da-imagem.pdf>. Acesso em: 30. abr. 2024.

SANTOS, Veronica Moura; MEZZAROLA, Cristiano. A percepção da imagem corporal. FDeportes. com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 18- nº 182- Julho de 2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd182/a-percepcao-da-imagem-corporal-na-juventude.htm>. Acesso: 30 de abr. 2024.

# DESCOLONIZANDO A MODA: A CARTOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE PRESERVAÇÃO DAS CULTURAS NEGRA E PERIFÉRICA

*Cristiany Soares dos Santos<sup>1</sup>*

*Daniela Novelli<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a indústria da moda tem sido dominada por narrativas hegemônicas que tendem a marginalizar e desvalorizar as expressões culturais e estéticas das comunidades negras e periféricas, um cenário marcado por estereótipos e exclusões.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo compreender a cartografia como uma ferramenta significativa para mapear e promover as culturas e estéticas negligenciadas pela indústria da moda. Iniciativas como o *Coolhunter Favela*, o *Vivência Lab* e o *Trendices* representam um movimento crescente de profissionais e pesquisadores que buscam desafiar os estereótipos e reivindicar espaços para as práticas das comunidades periféricas e negras por meio do mapeamento.

A pesquisa realizada se classifica como básica, descritiva e qualitativa, cuja coleta de dados foi realizada pelos procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Na abordagem teórica, evoca-se primeiramente o conceito de cartografia e sua relação com as produções de moda das comunidades negras e periféricas; em seguida, apresenta-se iniciativas criativas que mapeiam estéticas culturais e negras e periféricas na indústria das brasileiras; finalmente, procura-se compreender a relevância do mapeamento feito por esses atores para o desmonte de conceitos coloniais e para a potencialização das comunidades negras e periféricas na moda.

---

1 Especialista em Branding, Instituto Europeu de Design; Mestranda em Design de Vestuário e Moda, Universidade do Estado de Santa Catarina, soarescrisf@gmail.com.

2 Doutora em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina e École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHES/CAPE/COFECUB 8854/12- 2), daniela.novelli@udesc.br.

Destaca-se a relevância da pesquisa ao explorar como a cartografia enquanto um instrumento de representação e análise espacial que desempenha um papel fundamental na promoção da diversidade e na construção de uma moda representativa. Ao mapear as estéticas e tendências das comunidades marginalizadas, esses profissionais reivindicam suas identidades, bem como fortalecem sua presença na indústria, inspirando futuras pesquisas relacionadas a culturas e estéticas negras e periféricas na moda.

## **2. MODA E CARTOGRAFIA – SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES**

A moda, em sua abordagem multifacetada, transcende o âmbito da indumentária, passando a exercer influência significativa que permeia aspectos sociais, culturais e econômicos. Ao longo da história, este domínio tem-se caracterizado pela consolidação de narrativas hegemônicas que tendem a marginalizar e desvalorizar expressões culturais e estéticas associadas às comunidades negras e periféricas.

Os espaços periféricos, assim como as corporeidades negras, são subjugados devido à sua estética e estilo que, constantemente, entram em conflito com os interesses estéticos das classes dominantes. A concepção ocidental de beleza, fundamentada no equilíbrio harmônico das formas, está intimamente associada à noção de ordem. Em outras palavras, tudo aquilo que é considerado belo é também percebido como legítimo, bom e produtivo, adquirindo, assim, um julgamento de valor positivo, em consonância com o poder estabelecido (Chaumont, 1987 apud Sant'anna, 2007, p. 38). Nesse contexto, as expressões culturais associadas aos corpos negros e periféricos são frequentemente estereotipadas, tornando-se alvo de um discurso carregado de (Vilela, 2022).

A fim de combater tal marginalização, é imprescindível que construa-se novas abordagens que permitam mapear e promover o surgimento de talentos, tal qual as estéticas, tendências, estilos e culturas emergentes dessas comunidades. Nesse sentido, a cartografia, bem como suas metodologias de campo, pode desempenhar um papel significativo ajudando a identificar e conectar criativos, além de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento e reconhecimento das potencialidades das comunidades negras e periféricas. Em outras palavras, possibilitando não apenas desafiar as narrativas hegemônicas que perpetuam a marginalização, mas, ainda assim, criar espaços na qual as expressões das comunidades negras e periféricas sejam potencializadas.

A cartografia, enquanto ferramenta de representação e análise espacial, pode desempenhar um papel crucial no mapeamento de estéticas negras e

periféricas, muitas vezes marginalizados pelo *mainstream*<sup>3</sup> da indústria da moda, ao considerar que a “confecção de mapas, do levantamento de dados espaciais e seu mapeamento, está saindo das mãos dos especialistas.” (Crampton e Krygier, 2008, p. 85). Para Seemann (2009, p. 55), a “[...] a cartografia em um contexto cultural mais amplo, com as suas inúmeras histórias, discursos e “carto-fatos”, ajuda a aproximar os mapas da nossa realidade. A cartografia, de fato, é uma prática que deve ter uma ampla aplicação na nossa sociedade”. Assim, subentende-se que o campo da moda tem vasta autonomia para permear o universo da cartografia para além das especificidades geográficas.

E outras palavras, “a cartografia, como prática espaço-cultural, com toda sua ambiguidade, representa um elo muito forte entre espaço e cultura” (Seemann, 2001, p. 67). O autor enfatiza, ainda, que na interação entre a cartografia e a sociedade, lida-se com a criação de mapeamentos em vez de simplesmente mapas (Seemann, 2009).

Neste sentido,

mapear é de uma ou outra maneira tomar a medida do mundo, porém mais do que meramente tomá-la, figurando a medida tomada em tal maneira que possa ser comunicada entre pessoas, lugares ou tempos. A medição do mapeamento não é restrita ao matemático, ela igualmente pode ser espiritual, política ou moral. Pelo mesmo sinal, o registro do mapeamento não é confinado ao que é para arquivar, mas também inclui o que é lembrado, imaginado, contemplado. O mundo figurado através do mapeamento assim pode ser material ou imaterial, existente ou desejado, inteiro ou em partes, experimentado, lembrado ou projetado em várias maneiras. (...) Atos de mapeamento são criativos, às vezes inquietos, momentos de chegar ao conhecimento do mundo, e o mapa é ao mesmo tempo a incorporação espacial do conhecimento e um estímulo para mais encontros cognitivos (Cosgrove, 1999, p.2-3).

Crampton e Krygier (2008), pontuam, ainda, que as práticas críticas de mapeamento expandem as possibilidades de desenvolvimento de mapas, fazendo com que indivíduos que estejam distantes da academia possam explorar suas diferentes perspectivas. Ao invés de se limitar à representação de territórios físicos, a cartografia pode ser ampliada para mapear as identidades, as histórias, as experiências e as expressões estéticas das corporeidades negras e periféricas.

A fim de corroborar com essa ideia, Couto (2023) apresenta a cartografia enquanto uma ferramenta que desafia os padrões de pensamento eurocêntrico-coloniais, ao revisitar e, principalmente, resgatar o conceito de território sob uma perspectiva “periférica”. E ainda assim, “potencializar a capacidade criativa

---

3 É um conceito em inglês que caracteriza o consentimento dos grupos dominantes.

das sujeitas e sujeitos periféricos e, ao mesmo tempo, valorizar, fortalecer e articular os coletivos artísticos periféricos e suas práticas” (Raimundo, 2017, p. 243).

Nesse contexto, adota-se uma abordagem de mapeamento de estéticas negras e periféricas enquanto uma ferramenta política a fim de desconstruir as hegemonias na indústria da moda, que muitas vezes excluem ou apropriam-se indevidamente da cultura desses grupos. O presente processo, enquanto instrumento de resistência e transformação social, questiona as estruturas de poder que sustentam as práticas coloniais e eurocêntricas na indústria da moda, bem como abre espaço para a reconstrução de narrativas e práticas a partir de perspectivas decoloniais.

### **3. MAPEANDO ESTÉTICAS CULTURAIS: INICIATIVAS CRIATIVAS NEGRAS E PERIFÉRICAS**

A fim de exemplificar o conceito cartográfico na moda, apresenta-se o *Coolhunter* Favela, o *Vivência Lab* e o *Trendices* enquanto iniciativas lideradas por criativos negros e periféricos que utilizam o território como elemento central para mapear estéticas e tendências, bem como estimula a redefinir e reimaginar seus espaços para além dos estereótipos imputados pelas concepções das elites dominantes.

O *Coolhunter* Favela constitui-se como um laboratório especializado no mapeamento estéticas, dedicados na identificação da origem de sinais e movimentos contemporâneos cujas raízes se encontram em expressões culturais e estéticas emergentes nas margens, ou seja, nas periferias do Rio de Janeiro, bem como nas periferias brasileiras. O escritório criado pela diretoria criativa, antropóloga e *sylist*, Rafaela Pinah, natural de Realengo, Zona Oeste do Rio de Janeiro, tem como propósito explorar suas próprias experiências e compreensões sobre brasilidade, examinando o Brasil que é frequentemente marginalizado e pouco explorado, especialmente sob as perspectivas estéticas e, principalmente, da moda. Além de mapear estéticas, Pinah constrói imagens a fim de potencializar os resultados de suas pesquisas e os atores que fazem parte dos territórios mapeados.

[...] Eu quero mostrar enquanto diretora criativ meu samba, minha música, meu povo, meu pagode, minha gente. É isso que eu gosto de mostrar enquanto visualidades. Falar com jovens negros, falar com a favela, remontar novos imaginários que sempre queriam esconder da gente. Então eu gosto de falar do nosso compasso, do jeito da gente sambar, do jeito da gente viver e como que a gente se alegra (Pinah, 2024).

Neste sentido, por meio de suas criações, Rafaela busca ampliar o repertório visual da moda contemporânea, inserindo elementos simbólicos que refletem a autenticidade das vivências das periferias e da juventude negra, reinterpretando e subvertendo as estéticas convencionais a fim de criar imaginários que desafiam estereótipos preconceituosos enraizados pelas mídias de moda hegemônicas.

O Laboratório de Vivências Periféricas, assim como o *Coolhunter* Favela, visa promover o mapeamento de comportamentos e hábitos de consumo periféricos na cidade de São Paulo, com o intuito de revelar o potencial criativo latente nessas territorialidades. A abordagem adotada visa contrapor e desmistificar os conceitos negativos frequentemente associados à história das comunidades periféricas brasileiras.

Neste contexto, a cartografia proporciona uma visualização clara e precisa das dinâmicas espaciais e sociais dessas comunidades, permitindo uma compreensão mais profunda dos padrões de comportamento e consumo, identificando as necessidades e demandas dessas populações, bem como as suas expressões criativas e formas de resistência cultural. Para o pesquisador e criador do laboratório, Wesley Xavier, o mapeamento

[...] é a escolha de caminho que reafirmo todos os dias! E almejo levar cada vez mais narrativas e olhares para corpos favelados, porém bem longe dos holofotes da violência e escassez ou singularidade. Mas, em locais de valor, honra, prestígio, propriedade intelectual, acadêmico, científico, artístico e toda a potência que se encontra nas ruas das periferias (Xavier, 2023, não paginado).

Em uma perspectiva macro, a agência Silva emerge comprometida com a produção de peças de comunicação que representem a essência do Brasil real, dedicando-se em ampliar as representações pretas e pardas tanto para *castings* de moda quanto para campanhas publicitárias distantes de estereótipos de raça, classe e gênero. Para alcançar seu objetivo de representar o Brasil real de forma autêntica e atualizada, a Agência Silva desenvolveu o *Trendices*, uma plataforma que tem como objetivo mapear estéticas e comportamento em diferentes regiões brasileiras, fornecendo resultados valiosos para marcas e comunicadores interessados em se conectar com esse Brasil diverso e multifacetado.

Em outras palavras, o mapeamento pode ser compreendido enquanto

Uma mistura de pesquisa, arquivo visual e troca de vivências. Pra nomear essa novidade, assumimos o neologismo. Crendice é tudo aquilo que a gente acredita e a experiência quase sempre comprova. Trend é tentar enxergar o amanhã observando o que existe agora. “Trendices da SILVA” nasce assim. Pela certeza que a maior tendência para o nosso futuro é o Brasil real (Silva, 2023, não paginado).

A Agência Silva, ao desenvolver o *Trendices* para mapear estéticas e tendências de comportamento em diferentes regiões brasileiras, realiza-se uma cartografia cultural. Em vez de simplesmente reproduzir os estereótipos preexistentes sobre o Brasil, a Agência Silva adota uma abordagem mais profunda que busca compreender e mapear os matizes culturais, comportamentais e sociais que permeiam as diversas regiões do país.

Ao se distanciar dos estereótipos hegemônicos visuais a agência desafia as narrativas imagéticas predominantes na mídia, que por um longo período foram moldadas por perspectiva coloniais, uma tentativa para contribuir na promoção de um diálogo em torno da decolonização dos campos da moda e da publicidade. Além disso, ao mapear o Brasil real e sua diversidade, a plataforma *Trendices* contribui diretamente para uma narrativa que valoriza e fomenta as tendências de comportamento e estilos presentes nas diferentes comunidades periféricas brasileiras.

#### **4. O MAPEAMENTO ENQUANTO POTENCIALIDADE PARA ESTÉTICAS CULTURAIS NEGRAS PERIFÉRICAS NA MODA**

Ao longo da história, o imaginário social relacionado às regiões periféricas tem sido predominantemente marcado por símbolos que rotulam negativamente seus habitantes, por sua vez, este é o resultado de uma sociedade historicamente estruturada em torno da escravidão, perpetuando relações sociais baseadas em hierarquias que marginalizam esses espaços e ignoram suas potencialidades. Conforme Villaça (2010), as periferias e suas características distintivas desafiam as percepções conservadoras e as reconstróem através de uma nova perspectiva, que inspira os indivíduos a conceber novas formas de representação do espaço, indo além da dicotomia entre centro e margem.

A autora reitera, ainda, que esses espaços podem ser encarados como um potencial de experimentação tanto para os atores que os moldam quanto para aqueles que os habitam (Villaça, 2010). As presentes regiões desempenham um papel crucial na geração de soluções inovadoras, criativas, autossustentáveis e sustentáveis, apesar de terem sido durante muito tempo silenciadas em termos de suas representações culturais por um sistema midiático que não as reconhecia como produtoras de discursos culturais (Faustini, 2009).

Ao se basear em fundamentos coloniais, o sistema da moda tem, historicamente, perpetuado aspectos simbólicos que estão associados aos corpos brancos. Os comportamentos sociais e culturais dessa população têm servido como base de inspiração para produtos de moda em termos tanto físicos quanto visuais. De acordo com Rech e Gomes (2018), as expressões sociais que

emergem a partir de valores e desejos, manifestando-se de forma visível através de comportamentos sociais, são classificadas como tendências. No entanto, Campos (2018, p.15) acrescenta que são fenômenos relacionados ao gosto e ao estilo. Por sua vez, este

[...] vai englobar elementos estéticos e subjetivos que seguem uma espécie de concisão ou forma singular de encontro entre variáveis de naturezas diversas, que caracterizam um movimento, um agrupamento, um modo de escrever, de tocar, de se expressar, entre outras manifestações (Mesquita, 2009, p. 9).

Ao analisar a história das representações culturais e estéticas na moda brasileira, nota-se que, por muito tempo, estas estiveram dominadas por arquétipos de branquidade<sup>4</sup>. De acordo com Novelli (2014), a naturalização do corpo [branco] da moda (predominante e com a intenção de satisfazer os desejos do colonizador), impõe à branquitude hegemônica, sociocultural e economicamente privilegiada, todas as responsabilidades de uma violência simbólica - uma vez que esse *ethos* é usado para legitimar os poderes simbólicos do grupo branco.

No entanto, pensar em uma moda brasileira a partir do viés negro e periférico é uma forma de desmontar as estruturas de uma indústria que nos últimos anos vem sendo construída por meio de concepções que mistifica toda e qualquer representação que não esteja atrelada às características de um imaginário social popular europeu. Assim, ao utilizar a cartografia como aliada para o mapeamento de culturas e estéticas negras e periféricas, é fundamental que os profissionais estejam atentos para que tal processo não seja imposto ou conduzido por agentes externos, pelo contrário, este deve ser uma iniciativa colaborativa que envolva membros das próprias comunidades, respeitando seus conhecimentos e perspectivas.

Diante disso, o Coolhunter Favela, o Vivência Lab e o Trendices se apresentam enquanto iniciativas que colocam as populações dos territórios mapeados no centro de suas pesquisas, garantindo a autenticidade e a legitimidade do processo de mapeamento. A abordagem participativa adotada assegura que experiências das comunidades locais promovam uma representação mais precisa e profunda das realidades culturais, sociais e econômicas desses territórios. Por sua vez, esta é uma prática que pode ser levando em consideração visto que o mapeamento participativo caracteriza “o conhecimento espacial e ambiental de populações locais e os insere em modelos mais convencionais de conhecimento” (Herlihy e Knapp, 2003 apud

---

4 O termo é adotado por Novelli (2014) para se referenciar à expressão em inglês *whiteness*, que por sua vez faz alusão aos privilégios dos indivíduos histórica e socioculturalmente posicionados como brancos.

Acelrad e Coli, 2008).

E, ainda assim, podendo ser assimilada enquanto

uma ferramenta poderosa, tanto para o controle, a organização e a criação de estratégias comunitárias quanto para transmitir as visões locais ao exterior. O mapeamento pode ajudar a trazer coerência para o seio da comunidade e reafirmar o valor e a relevância do conhecimento tradicional ao infundir respeito pelos anciãos e pelas práticas tradicionais de manejo dos recursos. (Colchester, 2002 apud Acelrad e Coli, 2008)

Além disso, a abordagem decolonial na interpretação das tendências implica em questionar e desafiar as estruturas de poder e os padrões de conhecimento que perpetuam a marginalização e a dominação. Nesse sentido, a cartografia a partir de território periféricos busca descolonizar as representações do espaço e do território, dando voz e visibilidade às perspectivas e experiências das comunidades periféricas. Segundo Hall (2016), representar alguém ou alguma coisa de uma determinada forma faz parte do exercício de poder dentro do “regime de representação”. O autor completa ainda que “o poder simbólico através das práticas representacionais e a estereotipagem é um elemento-chave deste exercício de violências simbólica” (Hall, 2016, p. 193). O mapa, nesta perspectiva, pode-se apresentar enquanto alternativa para desafiar os estereótipos existentes dentro do universo estético-cultural da moda.

A cartografia oferece uma maneira tangível de registrar e documentar territórios culturais e estéticos, podendo traçar o reconhecimento da história, da geografia, das práticas culturais e das influências que moldam suas visualidades. O mapeamento de estéticas negras e periféricas, enquadrado dentro de uma perspectiva decolonial, é fundamental para a reconfiguração das narrativas culturais e estéticas dentro dos limites moda, mas também contestar as estruturas de poder que historicamente marginaliza suas práticas. A partir disso, as corporeidades negras e periféricas se deparam com a possibilidade marcar suas narrativas nas histórias da moda através do mapeando das múltiplas perspectivas presentes em seus territórios, reconhecendo as especificidades, os conflitos, de cada região participante desse processo, levando em consideração tanto as influências históricas quanto as contemporâneas. Assim, compreende-se, portanto, que o papel da cartografia não é

isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. (Kastrup; Barros, 2009, p. 57)

Ao se apoiar no mapeamento de estéticas negras e periféricas o *Coolhunter* favela, o Vivência Lab e o *Trendices* exploram novas perspectivas com a intenção de desafiar os estereótipos hegemônicos e preconceituosos que os excluíram, e marginalizaram, dentro da indústria da moda. Kastrup e Barros (2009), enfatizam, portanto, que o mapeamento transforma, bem como produz novos efeitos sob as realidades das quais são inseridas. Em outras palavras, ao traçar um mapa visual e, ou, conceitual de suas culturas e estéticas, os profissionais aqui apresentados desempenham um papel crucial na afirmação de visualidades que estão em torno de referências negras e periféricas dentro do panorama cultural e social da moda brasileira.

Neste contexto, os mapeamentos podem ser lidos enquanto um ato político ao considerar a cartografia enquanto um projeto de resistência política (Crampton; Krygier, 2009). Contudo, através dos mapeamentos os profissionais de moda negros e periféricos podem fortalecer sua presença na indústria, desafiar estereótipos e criar um espaço mais inclusivo e representativo para futuras gerações.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o mapeamento se revela uma ferramenta potente e inspiradora para os profissionais de moda negros e periféricos que buscam reivindicar suas culturas e estéticas na indústria da moda. Ao se apropriarem dessa abordagem é possível mapear territórios culturais e estéticas, revelando as raízes profundas de suas identidades e explorando suas origens, tradições e símbolos que pode ser traduzido em criações e campanhas autênticas e impactantes. É importante ressaltar, ainda, que a cartografia é apenas uma das muitas ferramentas disponíveis para esses profissionais, combiná-la com outras práticas decoloniais é fundamental para construir uma base sólida para construir a representatividade dentro do campo da moda.

A cartografia enquanto uma ferramenta dá voz aos profissionais e pesquisadores de moda negros e periféricos, bem como fortalece sua identidade e representa uma política de transformação. Ao mapear suas culturas e estéticas, os pesquisadores tornam-se protagonistas de sua própria história na indústria da moda, construindo pontes entre passado, presente e futuro. Assim, em cada território explorado, constroem-se legados duradouros que inspiram futuras gerações a potencializar suas culturas e estéticas no campo da moda.

## REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri; COLI, Luis Régis. Disputas cartográficas e disputas territoriais. In: ACSELRAD, Henri (org.). **Cartografias Sociais e Território**. Rio de Janeiro: A 4 Mãos Comunicação e Design Ltda., 2009. p. 13-45.
- BARTHOLL, Timo. **Pesquisa em movimento: investigação militante**. In: Por uma Geografia em Movimento: A Ciência como Ferramenta de Luta. ed. Consequência, 2018.
- CAMPOS, Amanda Queiroz; WOLF, Brigitte. O Conceito de Tendência na Moda: significado, histórico, conotação the concept of fashion trend: meaning, history, connotation aman. **Moda Palavra**. Florianópolis, p. 11-30. 06 mar. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5140/514056552004/html/>. Acesso em: 22 out. 2022.
- COSGROVE, D. **Introduction: mapping meanings**. In: COSGROVE, Denis (Org.). **Mappings**. London: Reaktion Books, 1999, p. 1-23
- COUTO, Gabriel Ribeiro. **Cartografia das insurgências periféricas: diretrizes para as ocupações culturais do Distrito Federal**. 2024.
- CRAMPTON, Jeremy W.; KRYGIER, John. Uma introdução à cartografia crítica. In: ACSELRAD, Henri (org.). **Cartografias Sociais e Território**. Rio de Janeiro: A 4 Mãos Comunicação e Design Ltda., 2008. p. 85-163.
- FAUSTINI, Marcus Vinícius. **Guia Afetivo da Periferia**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009. 95 p.
- FORAIN DE VALENTIM, Renata Patricia; MARTINS, Mariah. Breve cartografia do Instituto Municipal Nise da Silveira: o cuidado pela arte e cultura. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, [S. l.], v. 22, n. 54, 2024. DOI: 10.12957/rep.2024.80332. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/80332>. Acesso em: 28 abr. 2024.
- HALL, Stuar. **Cultura e Representações**. Rio de Janeiro: Editora Apicuri, 2016. 246 p.
- KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **PISTAS DO MÉTODO DA CARTOGRAFIA: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.
- MESQUITA, Cristiane. O império do estilo. **Revista Iara**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-29, nov. 2009. Disponível em: [http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wp-content/uploads/2015/01/02\\_IARA\\_vol2\\_n2\\_Dossie](http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wp-content/uploads/2015/01/02_IARA_vol2_n2_Dossie). Acesso em: 21 out. 2022.

NOVELLI, Daniela. **A branquidade em Vogue (Paris e Brasil):** imagens da violência simbólica no século xxi. 2014. 345 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123183>.

Acesso em: 05 jun. 202

PINAH, Rafaela. **Editorial - Funk**. 2023. Instagram: rafaelpinah. Disponível em: <https://www.instagram.com/rafaelpinah/>. Acesso em: 21 Abril. 2024.

PINAH, Rafaela. **Editorial - Bate Bola**. 2023. Instagram: rafaelpinah. Disponível em: <https://www.instagram.com/rafaelpinah/>. Acesso em: 21 Abril. 2024.

PINAH, Rafaela. **Editorial – Farm Carnaval**. 2023. Instagram: rafaelpinah. Disponível em: <https://www.instagram.com/rafaelpinah/>. Acesso em: 21 Abril. 2024.

RECH, Sandra Regina; GOMES, Nelson Pinheiro. Sistema, princípios e práticas. **Alceu**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 37, p. 66-82, 10 dez. 2018. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.46391/alceu.v19.ed37.2018.93>. Disponível em: <http://revistaalceu.com.puc-rio.br/index.php/alceu/article/view/93>. Acesso em: 29 out. 2022.

SANT'ANNA, Mara Rúbia. **Teoria da Moda:** sociedade, imagem e consumo. Barueri: Estação das Letras, 2007. 106 p.

SEEMANN, Jörn. “**Cartografias Culturais**” Na Geografia Cultural: Entre Mapas Da Cultura E A Cultura Dos Mapas. Boletim Goiano De Geografia, Vol. 21, n 2, p. 61- 82, 2001.

SEEMANN, Jörn. **A Cartografia na Formação de Professores:** Entre “Carto-Fatos” e “Cultura Cartográfica”. Anais do VI Colóquio de Cartografia para Crianças. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

SILVA. **Postagem Instagram Silva**. 2023. Instagram: \_\_\_\_\_Silva. Disponível em: [https://www.instagram.com/\\_\\_\\_\\_silva/](https://www.instagram.com/____silva/). Acesso em: 21 jul. 2023.

RAIMUNDO, Sílvia Lopes. **Território, cultura e política: movimento cultural das periferias, resistência e cidade desejada**. Tese (doutorado em geografia humana). São Paulo, Universidade de São Paulo, 2017.

Xavier, W. **Postagem Vivencia Lab**. 2023. Instagram: Vivencia.lab. Disponível em: <https://www.instagram.com/vivencia.lab/>. Acesso em: 21 abril. 2024.

VILELA, Verdi Lazaro Alves. **Moda Afro-Brasileira E A Arte De (Re) Existir:** mapa de ativismo e aquilombamento no desenvolvimento de mar-

cas antirracistas. 2022. 239 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Design de Vestuário e Moda, Pós- Graduação em Design de Vestuário e Moda, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

# **A ACCOUNTABILITY NO BRASIL: O CONTEXTO ECONÔMICO, A BONIFICAÇÃO E O EFEITO NA ESCOLA**

*Carla da Conceição de Lima<sup>1</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

As propostas dos mecanismos oficiais de avaliação e prestação de contas para avaliar o desempenho das instituições públicas, suas políticas e programas têm sido empregadas em praticamente todo o mundo, convertendo-se em uma prática comum no setor público. Embora seja imperativa a importância e a necessidade de se avaliar o desempenho das organizações, por outro lado, existe um grande e variadíssimo debate acerca do que e como medir, acerca de quem avalia, quem ou o que é avaliado, e quais são ou devem ser as consequências das avaliações, entre uma série de outras questões fundamentais para o delineamento e a implementação de um sistema de avaliação de desempenho.

Nesse ponto, também é necessário considerar que nenhuma organização pública, por mais eficaz ou eficiente que possa vir a ser, consegue obter um poder total sobre o seu próprio resultado final, ou seja, por maiores que sejam os poderes de uma dada organização sobre seus insumos, ainda é preciso considerar que a realidade social é de uma complexidade tal que o alcance dos resultados de fato obtidos dependem também, ao menos em parte, substancialmente, de outras realidades ou atores sociais sobre os quais a organização em questão possui pouco ou nenhum controle.

A qualidade do aprendizado educacional, por exemplo, pode depender – e, de fato, depende – de fatores diretamente escolares, como o trabalho dos

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia (2021) pelo Centro Universitário ETEP, mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP - 2010) e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio - 2019). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e no Mestrado Profissional em Educação. É coordenadora do Laboratório de Tecnologias e Políticas Educacionais (LATEPE). É integrante do grupo de pesquisa Gestão e Qualidade da Educação (GESQ) e Discursos da Educação e Tecnologia (DEdTec), ambos da PUC-Rio. Sua pesquisa na área educacional envolve os seguintes temas: políticas públicas em educação, gestão escolar, tecnologias digitais na educação e uso dos dados educacionais. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0929-5450>.

docentes, a gestão e a coordenação dos estabelecimentos educacionais, a infraestrutura física das escolas etc. Todavia, também é influenciada por vários outros agentes e fatores, como os gestores de nível mais elevado nas instâncias educacionais – funcionários das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, autoridades federais etc, além de fatores extraescolares, como, por exemplo, as comunidades e as famílias dos estudantes. (BROOKE, 2013)

Todos esses fatores têm o potencial de afetar o desempenho educacional que se mensura em testes externos, como os empregados nas avaliações em grande escala. No entanto, além de mensurar o desempenho, geralmente, é preciso elaborar, teoricamente, mecanismos para explicar de que modo as ações dos diversos atores e os fatores que levam a determinados resultados. (FREITAS, 2013)

Esse assunto é de particular interesse no campo da educação, vez que a responsabilização pelos resultados educacionais vem se revestindo de uma importância cada vez maior nas políticas públicas de diversos países, entre os quais o próprio Brasil. Dessa forma, um ponto que tem sido alvo de uma acesa polêmica é a responsabilização dos docentes e de outros profissionais escolares pelos resultados de seus respectivos alunos, conforme aferidos pelos atuais sistemas de avaliação da educação em grande escala. (AFONSO, 2012)

Nessa perspectiva, ressalta-se a necessidade de se estabelecerem diálogos com diferentes autores que apresentem distintas abordagens envolvidas com os resultados das políticas de avaliação, buscando-se, também, apontar evidências que possibilitem compreender as perspectivas e as influências que direcionam os órgãos centrais, as escolas e os atores envolvidos. Com esse propósito, foram selecionados os seguintes artigos: (i) *Accountability* e Avaliações em Larga Escala: um olhar a partir das novas configurações do Estado Neoliberal, de Marilda Pasqual Schneider e Camila Regina Rostirola (2013); (ii) O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil, de Nigel Brooke (2006); (iii) As Avaliações Externas Mineiras: contexto de políticas de responsabilização, de Margareth Conceição Pereira (2009); (iv) Avaliação e Responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores, de Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista (2011); (v) Autonomia e Responsabilização: um desafio para a gestão escolar, de Márcia Cristina da Silva Machado e Josélia Barbosa Miranda (2012); (vi) Sobre a Equidade e Outros Impactos dos Incentivos Monetários Para Professores, de Nigel Brooke (2013); (vii) Políticas de Responsabilização: entre a falta de evidências e a ética, de Luiz Carlos de Freitas (2013); (viii) Para uma Conceptualização Alternativa de *Accountability* em Educação, de Almerindo Janela Afonso (2012). Esse conjunto de artigos versa sobre a associação entre avaliação, *accountability*, prestação de contas e bonificação, abordando os seguintes temas: avaliação em larga escola, Estado,

neoliberalismo, qualidade educacional, autorresponsabilização dos atores envolvidos, gestão por resultados, governabilidade, ideologia gerencialista, sistemas estaduais de avaliação de desempenho, descentralização e premiação.

Dentre os oito artigos, foram escolhidos três – Políticas de Responsabilização: entre a falta de evidência e a ética, de Luiz Carlos de Freitas (2013); Sobre a Equidade e Outros Impactos dos Incentivos Monetários para Professores, do Nigel Brooke (2013); Para uma Conceptualização Alternativa de *Accountability* em Educação, de Almerindo Janela Afonso (2012). Os três autores dialogam sobre o impacto mercadológico das políticas de *accountability*, as consequências das políticas de incentivos monetários para o sistema educacional e o efeito da *accountability* na escola.

Este texto encontra-se organizado em quatro seções. Na primeira, apresenta-se a relação econômica e política que consolida a avaliação em larga escala associada à *accountability*. Na seção seguinte é exposta a política de bonificação atrelada ao desempenho dos estudantes. Em seguida, são mostrados alguns dos principais efeitos da *accountability* na atuação dos docentes. Na conclusão são apontados os principais impactos e alguns caminhos para a *Accountability*.

## **2. AS POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY NO BRASIL**

Desde a década de 1990, com a centralidade crescente de organizações internacionais, sob a égide de um Estado-avaliador cujas orientações político-ideológicas interferiram ativamente na construção “de um sistema de avaliação comparada internacional, cujas consequências, mais imediatas, permitem vincular e legitimar muitos discursos e muitas políticas nacionais para a educação e a formação”. (AFONSO, 2012, p. 475)

No Brasil, a educação foi ressignificada e redimensionada por políticas neoliberais que propiciam o crescimento de atividades empresariais no campo educacional, buscando diagnosticar e aperfeiçoar os resultados encontrados nos sistemas de ensino, além de satisfazerem às expectativas de setores da sociedade civil, ao promoverem a transparência dos resultados que apontam a qualidade educacional. Nesse sentido, a mensuração da aprendizagem se torna um tema relevante para toda a sociedade que, através de seus diferentes grupos, pressiona o Estado a promover maior eficiência e equidade na aprendizagem formal da população.

A qualidade educacional associada à necessidade de mensurar a aprendizagem dos discentes, no Brasil e em várias outras partes do mundo, tornou-se um dos motivos que propiciaram o surgimento e a expansão de mecanismos de avaliação de desempenho, muitas vezes atrelando consequências, maiores ou

menores, aos resultados dessas avaliações. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA – é um efeito da preocupação em se comparar a educação, atuando como um comparativo e regulador internacional dos sistemas de ensino.

Um desses mecanismos de comparação e regulação é a *accountability*, que se destaca pelo viés político-ideológico ao indicar:

uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. (AFONSO, 2012, p. 472)

A *accountability* emerge como um instrumento capaz de fornecer resultados rápidos na formação dos indivíduos e na padronização do sistema educacional, constituindo-se, segundo Freitas (2013), em três elementos: (i) testes para os estudantes e eventualmente também para professores; (ii) divulgação pública do desempenho; (iii) recompensa e sanções. O cerne desses elementos está na existência de teste e de recompensa, instituídos de forma verticalizada, buscando atingir algum resultado positivo e impondo a lógica do mercado pautada na produtividade, desempenho, competitividade e meritocracia.

Na concepção de Brooke (2013), as políticas de *accountability* se distinguem entre políticas *Low Stakes* e *High Stakes*. Nas primeiras, as consequências dos resultados para docentes ou escolas são simbólicas, pois afetam pouco a vida desses atores, enquanto o outro tipo apresenta consequências significativas para o indivíduo ou para sua instituição, em termos funcionais e/ou econômicos, acentuando o caráter punitivo da *accountability*.

As políticas de *High Stakes* abrangem os incentivos monetários, intitulados sistemas de bonificação ou premiação. Elas englobam uma variedade de bonificações, metodologias, distintos níveis de abrangência e premiação, utilizados para calcular a remuneração adicional variável para os docentes, considerando o resultado em uma ou mais avaliações em larga escala. Por outro lado, conforme assinalado por Freitas (2013), o aumento progressivo dos resultados dos alunos nesse tipo de avaliação, denominado inflação (BROOKE, 2013), não necessariamente significa uma elevação no nível de aprendizagem dos estudantes. Não raro, pode se constituir como um indicativo de práticas improdutivas, chegando até mesmo ao estreitamento do currículo ministrado nas escolas.

As provas standardizadas, cujos resultados permitem a comparação e a competição entre as escolas, assim como a sua responsabilização, consubstanciam-se, junto com o desempenho dos alunos, como um critério para avaliar os professores e o próprio sistema educativo. Essas consequências são percebidas desde o início da utilização da *accountability* no contexto educacional.

Podemos citar o caso dos Estados Unidos que a utilizam há aproximadamente trinta anos com os mesmos ou idênticos dispositivos, tais como:

avaliação externa baseada em testes estandardizados estaduais e/ou nacionais, explicações privadas para superar défices da escola pública, publicitação dos resultados e *rankings* escolares, responsabilização das escolas e dos gestores, avaliação e responsabilização de professores fortemente conectadas com os resultados acadêmicos dos alunos, entre outros. (AFONSO, 2012, p. 474)

Inicialmente, no Brasil, a *accountability* se fundamenta em um contexto político e econômico que visa fornecer visibilidade para a superação dos desafios educacionais, tais como a elevação do nível de desempenho dos alunos em avaliação em larga escala como a Prova Brasil ou o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB -, dentro de um período de um mandato político, a formação dos indivíduos com conhecimentos e habilidades essenciais para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho. Além disso, na perspectiva de Freitas (2013), mensurar a aprendizagem interessa ao setor produtivo, visto que o crescimento econômico de uma sociedade vem dependendo da capacidade técnica e científica de sua população, visando fazer frente às demandas da economia dependente da comunicação, da informação e da tecnologia. Nesse sentido, teriam os empresários o direito de opinar acerca dos conhecimentos e habilidades requeridos no mundo do trabalho, mas não lhes cabe decidir sobre currículos e políticas a serem desenvolvidos nas instituições escolares.

Em relação aos propósitos da educação, cabe à escola garantir aos alunos as competências e as habilidades para promover o exercício da cidadania, a consciência crítica, o domínio das habilidades e a formação dos indivíduos inseridos social e economicamente no mercado de trabalho.

No entanto, a *accountability*, com sua concepção típica da área empresarial, pode assumir, no interior das unidades de ensino, uma conotação negativa orientada para impor procedimentos e práticas específicas que tenham como consequência resultados mensuráveis, sem preocupação com os objetivos educacionais, os processos organizacionais e as singularidades dos atores. Em virtude disso, padroniza-se a atuação do docente, indicando o modo que ele deve proceder no processo de ensino, além de estreitar os conteúdos curriculares a serem trabalhados com os alunos.

### **3. AS POLÍTICAS DE BONIFICAÇÃO NOS ESTADOS DO BRASIL**

Alguns Estados brasileiros, como Ceará, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo, e recentemente alguns municípios, que possuem avaliação em larga escala atreladas a políticas de bonificação associadas aos

resultados dos alunos, convivem com os efeitos positivos e negativos da bonificação. Como efeito positivo, Brooke (2013) afirma que a bonificação contribui para a melhoria da qualidade da educação, sendo não apenas um reconhecimento individual e/ou coletivo do desempenho dos professores, mas também um indicativo para possíveis melhorias no nível de aprendizagem dos alunos. Já os efeitos negativos seriam a possibilidade do falseamento dos dados das avaliações em larga escala, a desonestidade, a substituição do ensino pela preparação para os testes e o estreitamento do currículo por conta de as escolas se concentrarem somente nos conteúdos que são cobrados nos testes em larga escala. É importante destacar, entretanto, que tais dados não possuem evidências empíricas. Para Afonso (2012) o lado negativo pode originar a culpabilização dos profissionais da educação pela qualidade do ensino.

Em virtude de ambos os efeitos, as reações dos docentes quanto à implementação das políticas de bonificação variam conforme os critérios e as práticas de cada Estado. No Ceará, a bonificação tem sido incorporada após frequentes ajustes nos critérios de distribuição visando suprimir injustiças ocasionadas por conta da fórmula de cálculo. Apesar da polêmica, no Rio de Janeiro, Minas Gerais e em São Paulo, houve nos dois primeiros, a permanência da política, tendo havido no segundo a reformulação da metodologia. No Espírito Santo, a bonificação se baseia no esforço dos docentes a partir de dois critérios: nível socioeconômico dos discentes – renda, ocupação e escolarização dos pais – coletados pelo Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) – e o ano de escolaridade dos alunos testados.

Segundo Brooke (2013), ao implementar uma política de bonificação, alguns apontamentos precisam ser considerados entre os quais se destacam:

- A avaliação longitudinal deve ser usada para acompanhar a evolução na aprendizagem dos mesmos alunos em um período, atribuindo ao resultado dessa variação o trabalho dos professores e o esforço da escola.
- As metodologias devem considerar um elemento de equidade que incentive a melhora dos resultados em todas as turmas, em vez de se fixar nos melhores alunos visando somente à melhoria da média geral.

As políticas de bonificação também podem gerar uma concorrência entre as escolas, estimulando as desigualdades entre os estudantes das redes públicas pertencentes a diferentes camadas sociais. Se essa escola for um espaço de reprodução social e cultural e, conseqüentemente, de legitimação das desigualdades, todos os profissionais da educação são responsáveis, direta ou indiretamente, pelas conseqüências justas ou injustas da bonificação. (AFONSO, 2012)

Entretanto, nos Estados Unidos, as pesquisas apontam que os programas de bonificação não têm influenciado os níveis de desempenho dos alunos de

forma significativa (FREITAS, 2013). No Brasil, como existem diferentes desenhos das políticas de incentivo e as pesquisas ainda são incipientes, torna-se temerário chegar a alguma conclusão geral, já que os benefícios são bem menores do que os esperados e pouco convincentes para combater os obstáculos e melhorar os resultados das unidades de ensino.

Por outro lado, os resultados mais significativos das políticas de bonificação acontecem em países onde os salários dos docentes são consideravelmente menores. Levanta-se, então, a hipótese de que para os professores que se sentem mal remunerados, o bônus é percebido como fator positivo, independente de sua proporção no salário total. (BROOKE, 2013) (FREITAS, 2013) (AFONSO, 2012)

## 5. O EFEITO DA *ACCOUNTABILITY* NA ESCOLA

De acordo com Freitas (2013), há uma questão ética envolvida com a implementação das políticas de *accountability*, já que não se sabe ao certo quais efeitos elas desencadeiam na escola. Esse autor afirma: “não podemos aplicar procedimentos duvidosos a redes inteiras com base em uma petição de princípio: pede-se que se acredite, que se tenha fé de que se alcançarão bons resultados” (FREITAS, 2013, p. 356). Segundo pesquisas, conforme apontado por Freitas (2013), de 50% a 60% das variáveis de proficiência dos alunos são externas à escola e de 17% a 20% são referentes aos professores. No entanto, ao implementar a política, a pressão recai sobre os docentes.

Para compreender esses efeitos na atuação docente, a partir das impressões de Freitas (2013), Afonso (2012) e Brooke (2013), é proposta uma análise que abrange três vertentes: pressão, tendência de centro, efeito pedagógico do bônus. As Secretarias de Educação do Município e Estado, além dos órgãos oficiais educacionais da União, sociedade civil, empresários, comunidade, pais e alunos podem constituir um “núcleo de pressão” por melhores resultados educacionais (AFONSO, 2012). Essa pressão acarreta um constante desconforto para os professores e gestores escolares, ocasionando uma necessidade frequente de aperfeiçoamento educacional por meio de estratégias que visam ao controle de todo o processo de ensino e à proposição de metas condizentes com o padrão de qualidade vigente. (FREITAS, 2013) Essa pressão também pode ser direcionada aos professores que ministram disciplinas avaliadas nos testes em larga escala. Nesse caso, a pressão é exercida pela própria equipe escolar, principalmente os outros professores, que desejam melhorar os resultados da escola e obter, aumentar e/ou manter o bônus. (BROOKE, 2013)

Segundo Freitas (2013), depois da entrada das políticas de *accountability*, pode haver uma tendência de um afunilamento em direção ao centro, ou seja,

“o professor passa a se preocupar com os estudantes que estão próximos da média [...] e isso significa lançar ao mar tanto os que já estão muito distantes da média para cima quanto os que estão muito abaixo da média, por uma questão de esforço e tempo do professor” (FREITAS, 2013, p. 352). A causa dessa tendência é que, como o docente não consegue atender individualmente a todos os alunos de sua turma, acaba concentrando sua atenção nos que estão próximos do nível de proficiência. Essa é uma forma de realizar a seletividade no sistema educacional, já que aqueles que estão distantes do nível de proficiência, principalmente os com resultado abaixo da média, recebem menor atenção do professor e, conseqüentemente, têm poucas chances de melhorar seus desempenhos educacionais.

O efeito pedagógico do bônus sobre a prática dos professores está relacionado ao uso efetivo do tempo em sala de aula. De acordo com Brooke (2013), as diferenças no “tempo em que os professores tratavam de assuntos não relacionados à aula ou que se ausentavam da sala, estavam altamente correlacionadas com a probabilidade de a escola ganhar o bônus” (BROOKE, 2013, p. 54). Ou seja, os professores que mudam seu comportamento e sua aula para um procedimento padronizado, mecanizado, que objetiva transmitir os conteúdos essenciais para as avaliações em larga escala em tempos rigidamente estabelecidos, são os que mais têm chance de ganhar a bonificação. Essa postura coloca em detrimento o trabalho coletivo, alterando a relação entre a equipe escolar, ao privilegiar atitudes individuais para conseguir bons resultados nas avaliações em larga escala.

A qualidade técnica da política, a metodologia baseada em medidas de aprendizagem e a consideração dos fatores fora do alcance das escolas como influenciadores de seus resultados são elementos que devem ser considerados para entender os efeitos da *accountability* na escola.

## 6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A *accountability* como instrumento para aumentar a qualidade educacional e para estimular a responsabilização dos estabelecimentos de ensino e dos atores responsáveis por tais melhorias educacionais tem realizado uma (re)definição e uma delimitação dos conteúdos ministrados na educação básica, uma vez que os testes de avaliação em larga escala podem promover o estreitamento do currículo. Além disso, existe o interesse político de se buscarem melhores resultados que possam ser divulgados no tempo da política – um mandato.

Para os órgãos oficiais e o empresariado, ela busca formar mão de obra fornecendo um ensino fundamentado em conteúdos básicos que permitam

apenas ocupar uma posição no mercado de trabalho, sem desenvolver a criticidade, a cidadania ou a consolidação dos conteúdos para dar continuidade à trajetória acadêmica. Essa mesma perspectiva se insere na escola por meio de testes de avaliação em larga escala que visam promover competitividade, produtividade, desempenho e meritocracia sem considerar as especificidades da escola e de seu público. Dessa forma, evidenciam-se as desigualdades sociais, culturais, geográficas que estão inseridas no contexto educacional.

Para tentar reverter esse quadro proporcionado pela *accountability*, é preciso alocar os melhores professores em escolas com grandes desigualdades educacionais, visando usar a meritocracia como política de equidade para melhorar a proficiência dos alunos. A política de meritocracia para as escolas com população com renda mais baixa pode mudar os resultados dos alunos com origens sociais diferentes, combatendo, indiretamente, o abandono ocasionado pelo baixo desempenho. Além disso, precisa-se estimular o trabalho coletivo, em detrimento das ações fragmentadas, buscando a melhoria das relações no interior da escola, o maior comprometimento entre os profissionais da educação, que, por meio de uma pactuação de metas, possam planejar suas ações em conjunto.

Portanto, apesar dos efeitos perversos que a *accountability* pode proporcionar, é possível apresentar uma forma alternativa de responsabilização e prestação de contas fundamentada na autonomia, na promoção da confiança nos professores e das unidades de ensino, baseada em procedimentos e instrumentos de avaliação mais diversificados que buscam metas mais realistas para uma determinada escola.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma Concetualização Alternativa de *Accountability* em Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.
- BROOKE, Nigel. Sobre a Equidade e Outros Impactos dos Incentivos Monetários para Professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. de 2013.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p.348-365, abr. 2013.

# REIVINDICAR O DIREITO À PALAVRA: DESCOLONIZANDO A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

*Marília Claudia Favreto Sinãni<sup>1</sup>*

*Carina Alves Torres<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A ação de produzir a pesquisa em educação, por seu caráter interdisciplinar, traz reflexões importantes para pensarmos as áreas do conhecimento de forma interligada e horizontal. O campo da educação é atravessado por saberes construídos por áreas distintas que, muitas vezes, se inter-relacionam, tornando-se aberto a discussões e diálogos que apontam a produção do conhecimento como ação interdisciplinar, plural e relacional. No entanto, por estarmos em um contexto histórico-cultural marcado pelos efeitos do colonialismo, as metodologias e epistemologias empregadas nas pesquisas tendem a reproduzir a perspectiva ocidental que, há séculos, se impõe como superior a todos os modos alternativos àquele que está estabelecido no campo epistêmico como verdade legítima.

Este cenário vem sofrendo transformações significativas, pois as metodologias e epistemologias têm caminhado juntas rumo a um horizonte que está sendo construído de forma coletiva, em um movimento de constante recriação na busca pela libertação dos cânones. A criação de alternativas metodológicas e epistemológicas decoloniais/descoloniais<sup>3</sup> são um exemplo do quanto o campo epistêmico vem sofrendo transformações, resultado das lutas dos movimentos sociais, dos pesquisadores/as e dos educadores/as que, cada qual da sua maneira, buscam maneiras de resistir aos processos de

---

1 Mestra em Educação, arte-educadora e artista visual. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Endereço eletrônico: profmariliasinani@gmail.com.

2 Mestra em Estudos de Cultura e Território e Graduada em Ciências Sociais pela UFT. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Endereço eletrônico: carinatorres123alves@gmail.com.

3 Compreendemos que o termo decolonial também parte dos movimentos históricos de descolonização e, por aparecer das duas formas nas obras de autores citados neste texto, optamos por utilizar decolonial/descolonial, no intuito de mostrar que esta perspectiva se encontra em construção e aberta às plurais formas de interpretação.

dominação, questionando as estruturas e reivindicando espaço na produção do conhecimento.

Conforme elaboramos as nossas pesquisas em educação, somos invadidas pelo sentimento da contradição e por reflexões críticas que vão ao encontro do pensamento decolonial/descolonial, ambos fomentados pelas constantes leituras e discussões realizadas no grupo Mariposas: minorias sociais, resistências e práticas de transformação. Partindo da perspectiva decolonial/descolonial (Dussel, 2005; Smith, 2016; Curiel, 2020), em diálogo com o pensamento freiriano (Freire, 2013; Brandão, 2006), no presente estudo, refletimos sobre a forma como as nossas pesquisas vêm sendo produzidas e, para isso, buscamos também realizar um movimento de desprendimento das normas voltadas à ação de pesquisar, intrinsecamente ligadas e legitimadas pelo pensamento ocidental, ainda presentes no campo epistêmico. Assim, construímos este texto motivadas pelos seguintes questionamentos: como estamos produzindo as nossas pesquisas? De que forma estamos reproduzindo a tradição hegemônica ocidental em nossas pesquisas em educação?

Na intenção de descolonizar as nossas pesquisas, aproximamos as propostas dos estudos decoloniais/descoloniais das contribuições do pensamento freiriano, pois estas têm pontos de convergência importantes para vislumbrarmos outros caminhos metodológicos-epistemológicos em nossas pesquisas. Assim, buscamos maneiras de valorizar a escrita de si na pesquisa – atitude decolonial/descolonial – como forma de reivindicar o direito à palavra, de pronunciar o mundo, movimento proposto por Freire (2013), mesmo quando as condições sociais tendem a nos limitar nos parâmetros da cultura do silêncio.

Apesar deste texto trazer questionamentos e exemplos voltados à pesquisa em educação – nosso campo de estudos –, ele também é atravessado por discussões pertinentes a outras áreas das ciências humanas, portanto, pode instigar problematizações sobre a própria ação de produzir a pesquisa, pois reivindicar o direito à palavra é urgente a todos os seres humanos. O direito à palavra, que Paulo Freire defende, a cada dia mais vem sendo debatido em nossas pesquisas, para que a produção do conhecimento transcenda a bolha acadêmica e elitista, rompendo com o silêncio em que foram submetidos os saberes de grupos historicamente oprimidos.

Neste estudo, iniciamos as discussões problematizando as marcas do colonialismo na elaboração da pesquisa científica, questionando o *modus operandi* legitimado pela tradição moderna ocidental em relação à produção do conhecimento. Este primeiro momento é responsável por confrontar os conceitos enraizados na ação de fazer pesquisa para lhe dar credibilidade ou não, assim, questionamos os instrumentos de naturalização e legitimação da ordem social, como a neutralidade, a objetividade e a universalidade no intuito de nos

desprendermos desse viés excludente. No segundo momento, apresentamos alguns movimentos de decolonização/descolonização da ação de pesquisar, partindo de experiências e leituras que apontam para a criação de pesquisas mais plurais.

## **AS MARCAS DO COLONIALISMO NA PRODUÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA**

Em nossas vidas cotidianas, é comum nos depararmos com violências cada vez mais naturalizadas e incorporadas na ciência, história e religião. Tais violências são uma herança histórica da práxis da dominação que afeta a existência da população mundial e instaura um padrão de poder central moderno, colonial e eurocêntrico em diversas esferas da sociedade. Este padrão de poder central tem suas raízes na Modernidade que, ao final do século XV, configurou-se como um novo paradigma para a vida cotidiana, formando uma grande totalidade que coloca a Europa como mais superior e mais desenvolvida em relação a todas as outras culturas, consolidando, assim, o eurocentrismo<sup>4</sup> (Dussel, 2005).

Quando identificamos que estamos sendo alvo de injustiças sociais, silenciamento de saberes e constantes práticas de exploração, se torna evidente que o colonialismo<sup>5</sup> não acabou. O *modus operandi* do colonialismo apenas sofreu atualizações, adaptando-se às demandas dos tempos atuais, mas o controle se mantém cada vez mais vivo. Não é normal que nossos territórios, corpos e informações sejam diariamente explorados, mas, mesmo assim, isso tudo ainda é naturalizado, demonstrando que o nosso passado marcado pela dominação causa efeitos até a contemporaneidade, uma herança colonial com a qual nos habituamos a conviver.

Há séculos, a “civilização” moderna ocidental alimenta a práxis da dominação que, ao ser naturalizada, não parece de fato uma dominação, e tende a ser compreendida como parte inquestionável da totalidade da vida humana. Sustentada no eurocentrismo, a totalidade se fecha na reprodução dos instrumentos de naturalização e legitimação da ordem social, a neutralidade, a objetividade e a universalidade radicalmente excludente da “civilização” moderna ocidental que, por sua vez, permanece dominando seres e saberes. Nesse processo, os instrumentos de naturalização da dominação tendem a

---

4 O termo eurocentrismo se refere ao fato de a ‘civilização’ moderna colocar a Europa como centro de tudo, o que alimenta noções de que ela é superior e fortalece a falácia desenvolvimentista na sociedade. O eurocentrismo diz respeito, então, à Europa como centro geográfico da produção do conhecimento, cultura e história.

5 Optamos por utilizar o termo “colonialismo” porque, ao nosso ver, as práticas coloniais seguiram sendo atualizadas e mantendo o colonialismo vivo até hoje. As práticas de exploração, extrativismo ilegal, inferiorização, desumanização, entre tantas outras, ganharam novas adaptações para justificar violências que se estendem aos dias atuais.

recair sobre as nossas pesquisas, pois estas são produzidas desde um contexto histórico-cultural repleto de marcas coloniais.

Ao discutir sobre as marcas do colonialismo na produção da pesquisa, é preciso problematizar o conceito de totalidade que se mantém ligado aos preceitos da “civilização” moderna ocidental. Nós, latino-americanos, desde cedo, aprendemos que a nossa totalidade social é subdesenvolvida e dependente dos grandes “centros”. Nosso olhar sobre as violências tende a se conformar quando estamos diante de situações de exploração dos nossos territórios e corpos. Consoante a uma visão fatalista de mundo, acabamos aceitando as violências como algo natural, que independe de nós, justificando-as com falácias desenvolvimentistas herdadas do passado histórico de colonização.

A grande totalidade construída desde o passado histórico se mostra como um sistema fechado e organizado dentro dos parâmetros do colonialismo, pois, a formação de nosso contexto histórico-cultural, há séculos, se estrutura nos processos de classificação, estabelecimento de padrões de poder e métodos que justificam a dominação (Zimmermann, 1986). Ao impor sua cosmovisão eurocêntrica como verdade absoluta e afirmar-se como totalidade ‘universal’ na formação histórica e cultural da América Latina, o conhecimento da “civilização” ocidental também foi selecionado como ‘universal’ e classificado como superior para narrar uma História<sup>6</sup> fechada em um discurso totalizante (Smith, 2016).

Em nosso contexto, a produção histórica do conhecimento tende a priorizar a perspectiva do colonizador, algo que provoca distorções em relação a como vemos o mundo, a nós mesmos e aos outros. Para seguir exercendo hegemonia, o pensamento ocidental é afirmado como absoluto e os saberes alternativos produzidos pelos grupos historicamente oprimidos são negados. Até os dias atuais, existe uma totalidade do saber, do poder e do ser cujas raízes são eurocêntricas e corroboram para a manutenção do controle na sociedade. Nesse sentido, o conceito de totalidade se fecha nas crenças imperialistas inscritas na história ocidental para classificar todos os saberes alternativos como inferiores.

Os saberes modernos ocidentais que se pretendem ‘universais’ corroboram para a construção discursiva neutralizadora (Lander, 2005) e totalizante (Smith, 2016) que organiza o poder e provoca separações para manter-se no domínio. A legitimação dos discursos neutralizadores e totalizantes está ancorada na “racionalidade técnico-científica, epistemológica, que se coloca como o modelo válido de produção do conhecimento. O conhecimento, nessa visão, deve ser neutro, objetivo, universal e positivo” (Curiel, 2020, p. 132).

---

6 A palavra História aparece neste texto em letra maiúscula para se referir à historiografia hegemônica, cujas bases se sustentam na tradição moderna ocidental, na perspectiva do colonizador. Diz respeito à História que foi imposta e silenciou as demais histórias que estavam sendo construídas pelos grupos historicamente oprimidos.

Os instrumentos de naturalização da ordem social legitimam determinadas verdades no campo epistêmico que, conseqüentemente, também organizam nossas produções acadêmicas. Para serem dignas de crédito, geralmente, nossas pesquisas costumam adotar a neutralidade científica e a objetividade do conhecimento, consoante à concepção de Descartes sobre o método, sendo permeadas por escolhas epistemológicas pertencentes ao pensamento moderno ocidental que se desenvolve no viés da universalidade.

Ao formular o método cartesiano, Descartes consolida uma tradição “de pensamento que se imagina produzindo um conhecimento universal, sem determinações corporais nem determinações geopolíticas” (Bernardino-Costa *et al.*, 2018, p. 12) e os saberes que são produzidos dentro dos limites dessa tradição passam a ser validados como conhecimento “verdadeiro”. A classificação que divide a sociedade entre grupos superiores e inferiores desde a colonização se desdobra para a produção do conhecimento, desqualificando os saberes dos povos que não seguem a tradição ocidental, que se justifica no método cartesiano.

O conhecimento, então, é construído a partir da separação entre quem é capaz de produzir o saber científico válido/verdadeiro e aqueles que são incapazes disso. Para afirmar um conhecimento “verdadeiro” e “universal”, a “civilização” moderna ocidental nega ontologicamente e epistemologicamente os grupos que não fazem parte da tradição cientificista e eurocêntrica. Conseqüentemente, instala-se um privilégio do conhecimento em que determinados saberes se sobrepõem sobre os outros, ação que, até hoje, marca nossas pesquisas, nossas percepções de mundo, nossas vidas. Uma prática de violência ainda naturalizada que mascara a práxis da dominação incorporada no campo epistêmico.

As estruturas do conhecimento nas universidades ocidentalizadas tendem a reproduzir aquilo que foi construído pelo privilégio epistêmico do homem branco ocidental, em detrimento dos conhecimentos produzidos por outros corpos políticos do conhecimento (Grosfoguel, 2016). A neutralidade que divide sujeito-objeto, a imparcialidade na escrita que ignora particularidades, a escolha de referenciais teóricos com seus saberes “universais” e a reprodução do conhecimento “verdadeiro” que define se nossas pesquisas são científicas ou não, fortalecem mitos sobre a ação de fazer pesquisa. Mitos estes que são combustíveis para a manutenção da cultura do silêncio (Freire, 2013), que silencia os conhecimentos alternativos para se auto legitimar, se debruçando sobre as nossas existências, a História que aprendemos a reproduzir, nossos modos de fazer pesquisa científica.

O cientificismo de viés positivista da tradição científica eurocêntrica permanece inscrito na forma como produzimos nossas pesquisas. Termos como *objeto de pesquisa*, *neutralidade*, *universalidade* e *objetividade* atravessam

nossas produções acadêmicas e alimentam o esquema tradicional ocidental, demonstrando o quanto o conhecimento científico se desprende do corpo e se consolidam mitos que incitam demais separações. A ideia de que existe um pesquisador e um pesquisado, por exemplo, por si só já evidencia a separação social entre as pessoas envolvidas na pesquisa.

Ao problematizar as pesquisas que envolvem os povos indígenas, por exemplo, Smith (2016) denuncia o quanto ainda existe a noção de que o pesquisador detém um conhecimento superior e, por isso, traz consigo o progresso intelectual para os “pesquisados”. Isso também ocorre em outros espaços. Nas escolas, por exemplo, é comum ouvir reclamações sobre o quanto os pesquisadores da área da educação utilizam os espaços educativos para construir suas pesquisas, tratando as pessoas de forma coisificada, como meros “objetos de pesquisa”.

Nossas escolhas metodológicas e epistemológicas limitadas à tradição moderna ocidental, nossa escrita afastada e em terceira pessoa, a forma como coisificamos os envolvidos na pesquisa ao nomeá-los como meros pesquisados, entre tantas outras ações, demonstram o quanto as nossas pesquisas carregam marcas do colonialismo. Tais ações, além de manterem vivas a tradição ocidental, também nos impelem de criarmos pesquisas mais próximas de nossas realidades e agregando nossas visões de mundo, pois cultivamos o medo de que nossas produções sejam delegadas à inferioridade epistêmica.

Por sermos seres histórico-sociais que pesquisam desde nossas regiões e vivências, precisamos estar atentos às reproduções da tradição ocidental e às práticas, embora naturalizadas, ainda alimentam processos de inferiorização epistêmica. Repensar a forma como produzimos nossas pesquisas no tempo presente, desprendidos dos métodos ocidentais validados desde o passado, é um desafio, mas também abre possibilidades para possíveis transformações que projetam um futuro mais justo e plural.

## **DESCOLONIZANDO NOSSOS MODOS DE FAZER PESQUISA**

Por muito tempo, acreditamos que as nossas pesquisas precisavam girar em torno dos ideais estabelecidos pela tradição ocidental, como se estes fossem os únicos possíveis para validar a produção do conhecimento científico. A neutralidade e a objetividade ainda aparecem como critérios que definem o grau de validação das nossas pesquisas, fazendo com que tentemos ser cada vez mais imparciais e distantes ao produzi-las. Embora este pensamento ainda seja preponderante e provoque marcas no campo epistêmico, este cenário também vem sendo composto por questionamentos que geram mudanças nos modos de pensar, ver, sentir, ser e criar.

As perspectivas decoloniais/descoloniais vêm propondo reflexões críticas para compreendermos a profundidade e a relacionalidade nos vínculos entre passado, presente e futuro. Trata-se de um pensamento crítico em construção, aberto a discussões de diferentes áreas sobre o quanto o colonialismo ainda se faz presente na sociedade. No intuito de refletir sobre diferentes formas de transformar esse cenário, autoras e autores têm proposto movimentos de decolonização/descolonização das metodologias e epistemologias, questionando a legitimidade da tradição moderna ocidental na ação de fazer pesquisa.

Em nosso grupo de pesquisa, temos partilhado experiências e buscado formas de descolonizar as metodologias de pesquisa. A ideia que permeia nossas escritas é a de que precisamos estar presentes na produção da pesquisa, pois, há uma pessoa com percepções de mundo que está pesquisando, então, existe, de fato, neutralidade? Assim como existem outras pessoas que estão envolvidas na construção da pesquisa e estas também têm suas perspectivas de mundo e vivências, o que demonstra o quanto a ação de pesquisar trabalha com a pluralidade de significações, existências e saberes.

A respeito do conceito de neutralidade, com base nas leituras e discussões em grupo, refletimos sobre o quanto o mito da neutralidade e da objetividade corroboram para uma ciência “neutra, apolítica e descomprometida” que atua como ferramenta de controle social, portanto, não é garantia de cientificidade (Rosiska *et. al.*, 2006, p. 21). Afinal, quais são os parâmetros responsáveis por medir o grau de cientificidade de nossas pesquisas? Se revisitarmos toda a nossa formação, é evidente a preponderância das heranças coloniais em nossas produções.

Os pesquisadores e as pesquisadoras em educação são também educadores e educadoras, seres sociais que constroem e compartilham as suas vivências na relação com outros seres humanos. A ação de pesquisar é política e não pode ser descolada do mundo real, por isso, Brandão (2006, p. 11) sugere que os participantes de pesquisa estejam abertos a “conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da sua história”. Tal pensamento vai ao encontro do que os estudos decoloniais/descoloniais defendem sobre a importância de, ao produzir o conhecimento científico, não se distanciar “dos valores, interesses particulares e emoções geradas por sua classe, sua raça, seu sexo ou por outra situação específica” (Collins, 2018, p. 159).

Do ponto de vista da tradição moderna ocidental, sujeito e objeto, pesquisador e “pesquisado” são entidades separadas. Estar presente na produção da pesquisa, com nossos valores, emoções e interesses particulares é recusar a falsa noção de neutralidade que nos foi inculcada, evocando nossas histórias

e experiências que foram negadas. Por sermos constituídos de memórias e histórias, somos capazes de reescrever a História através da nossa história, conforme sugere Brandão (2006), mas também podemos, juntos, romper com essa separação entre os participantes da pesquisa, para que estes também sejam coautores, pesquisadores de si e do mundo.

Pesquisar é uma ação coletiva que necessita estar próxima da realidade e, assim como nós, pesquisadores, podemos estar presentes na pesquisa, os participantes da pesquisa também podem reivindicar o direito a ser e compreender o que é ser sujeito “tanto do ato de conhecer de que têm sido o objeto, quanto do trabalho de transformar o conhecimento e o mundo que os transformaram em objetos” (Brandão, 2006, p. 11). Coletivamente, a pesquisa pode colaborar para a criação de outras metodologias e seleção de epistemologias desprendidas da universalidade moderna ocidental.

Um outro aspecto que vem sendo discutido e transformado em nossas pesquisas é a forma como as escrevemos. Se, durante séculos, a perspectiva do colonizador narrou nossas histórias com base nas suas ideologias e o privilégio epistêmico dos homens brancos ocidentais definiu como deveríamos escrever nossas pesquisas, desde o presente, nós buscamos realizar movimentos de recriação para reivindicar o direito à palavra através da escrita de si. Não é possível pesquisar sobre igualdade, justiça, respeito e reinvenção do mundo aceitando normas que negam a nossa liberdade de falar, de criticar, de escrever, de ser na pesquisa.

Defendemos, então, a reivindicação do direito à palavra em nossas pesquisas, pois somos seres no mundo, com o mundo e com os outros, portanto, viver isso na prática, como pesquisador e educador, nos permite “reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra” (Freire, 1989, p. 17). A escrita de si, proposta nos estudos decoloniais/descoloniais, vai ao encontro daquilo que o pensamento freiriano tanto defende: o direito a pronunciar a nossa palavra. É notável o quanto a tradição moderna ocidental de fazer pesquisa, ao negar os demais saberes e existências para se auto afirmar como “verdadeira”, corrobora para a cultura do silêncio ao longo da história. Freire (2013) já tecia discussões sobre o quanto a invasão cultural, com seus processos violentos de colonização, nos colocou no papel de herdeiros da exploração, seres coniventes com a cultura do silêncio gerada na estrutura opressora.

Levando em consideração que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2013, p. 86), em nossas pesquisas, tentamos romper com o silêncio e o distanciamento para pronunciarmos a nossa palavra e, conseqüentemente, o mundo, reivindicando o nosso lugar de pessoas pronunciantes que questionam a História. No entanto, este

movimento exige o desprendimento, práticas desobedientes que desassossegam todos os conhecimentos hegemônicos ocidentais que nos impuseram a aprender como ordem mundial (Borsani *et al.*, 2014, p. 17).

Na ação de fazer pesquisa, compreendemos a potência de decolonizar/descolonizar nossas escritas, construindo caminhos metodológicos-epistemológicos que se recusam a imitar os modelos ocidentais e suas exigências fechadas nos cânones. Em nossas discussões, aprendemos com as escritas de Conceição Evaristo (2007), a narração de episódios de Grada Kilomba (2019), a auto-mediação e a proposta de escrita de si (Pereira, 2019), a pesquisa participante de Brandão (2006), os debates sobre descolonização das pesquisas desde a experiência com povos indígenas sugeridas por Smith (2016), entre tantas outras propostas reflexivas-metodológicas, que provocam fissuras no campo epistêmico para que possamos “explorar as brechas e contradições que abrem caminho para as rupturas de mudanças, eis o itinerário a ser percorrido pelo pesquisador que se quer deixar educar pela experiência e pela situação vividas” (Rosiska, 2006, p. 25).

Buscar outras formas de produzir a pesquisa em educação nos permite construir brechas que abrem caminhos para a decolonização/descolonização das nossas pesquisas. Nesse processo, o pensamento freiriano e os estudos decoloniais/descoloniais podem se entrelaçar na realização de movimentos de criação e transformação capazes de confrontar a práxis da dominação e a cultura do silêncio inscritas nas tradições acadêmicas. Construir brechas em nossas pesquisas, adotando referenciais e práticas para além da tradição moderna ocidental, é também provocar fissuras em toda uma estrutura que ocidentaliza o conhecimento nas universidades e para além dela.

Das nossas discussões realizadas em grupo, vêm surgindo Teses e Dissertações que confrontam o privilégio epistêmico nas universidades ocidentalizadas e desvelam as contradições e a reprodução dos instrumentos de naturalização e legitimação da ordem social incorporados na produção do conhecimento científico. Além disso, também possibilitam a criação de novos caminhos teórico-metodológicos na pesquisa, que contribuem para debates capazes de provocar transformações abertas a aprender com os saberes alternativos produzidos por grupos historicamente silenciados.

Nesse processo de desprendimento e desobediência na produção de nossas pesquisas, as discussões que as atravessam nos levam a compreender que a libertação só será possível se estivermos abertos a aprender com os saberes alternativos ao ocidental, pois estes trazem o histórico de resistência ao poder central, desacreditando suas narrativas e discursos totalizantes que tanto mascaram violências. Para isso, decolonizar/descolonizar nossas pesquisas

é promover a ruptura com a tradição moderna ocidental, questionar a sua própria genealogia, pois o tempo e espaço da decolonização/descolonização não é considerado pela perspectiva moderna. Trata-se de um movimento de construção da história de forma plural e não “universal”, como aprendemos desde cedo a reproduzir.

As transformações nascem de perguntas, dos desassossegos, das dúvidas. E encaminhar nossas pesquisas no sentido da libertação necessita de perguntas capazes de nos colocar em movimento de constante recriação do mundo. Por isso, um primeiro movimento de decolonização/descolonização a ser realizado em nossas pesquisas, sejam elas da área da educação ou não, nasce do seguinte questionamento: estamos contribuindo para a manutenção do privilégio epistêmico ocidental em nossas pesquisas? Deste questionamento surgirão muitos outros, que nos convidarão a sair da zona de conforto com a qual nos habituamos, transformando, assim, entre brechas e fissuras, a produção do conhecimento em nosso contexto. Desvelando as violências naturalizadas e os instrumentos que as legitimam, mesmo que em passos curtos, reivindicamos o direito à palavra e à construção de um mundo mais plural e mais justo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em nossas pesquisas, nem sempre a teoria condiz com a prática, ou vice-versa, e para traçarmos caminhos para a libertação, é necessário compreender a teoria e a prática como indissociáveis, em um movimento de ação-reflexão. Há muitos desafios que atravessam nossos modos de produzir a pesquisa, desde as escolhas epistemológicas-metodológicas até a apresentação dos seus resultados. Existe uma tradição moderna ocidental bem consolidada que se debruça sobre as nossas pesquisas, nos conceitos nela empregados, na sua organização, na sua escrita, na sua credibilidade no campo epistêmico. Muitas vezes, a forma como produzimos as pesquisas caem em reproduções de um pensamento moderno “universal”, fechado em si mesmo e legitimado por instrumentos de naturalização da práxis da dominação.

No mundo contemporâneo, o que mede o grau de conhecimento produzido em nossas pesquisas ainda se limita à hegemonia da tradição moderna ocidental. Muitos de nós acreditamos que a pesquisa precisa estar entrelaçada às noções de objetividade e neutralidade, um viés amarrado ao método cartesiano que fortalece a ideia de que há conhecimentos superiores e inferiores. A proposta do pensamento crítico decolonial/descolonial é, justamente, questionar os discursos totalizantes que alimentam essa estrutura epistêmica ocidentalizada e suas dicotomias, buscando outras maneiras de pensar e produzir a pesquisa.

Com o intuito de romper com as separações, classificações e os demais processos de dominação incorporados na ação de pesquisar, diante de mudanças significativas no campo epistêmico provocadas por pensamentos transgressores das normas estabelecidas, é possível construirmos brechas em nossas pesquisas para vislumbrarmos outras possibilidades de produção do conhecimento científico. Desprendidos das noções de cientificismo, eurocentrismo e suas normas ocidentalizadas, em grupo, discutimos sobre como decolonizar/descolonizar a pesquisa. Neste processo de diálogo sobre leituras e experiências, coletivamente, apontamos para a importância da escrita de si como um movimento de reivindicação do direito à palavra, entrelaçando o pensamento freiriano com as perspectivas decoloniais/descoloniais para tecer alternativas à tradição acadêmica eurocêntrica.

Ao desobedecermos às normas estabelecidas “universalmente”, encontramos abertura para repensar toda a estrutura que dá vida às nossas pesquisas, sendo movidos por questionamentos que desassossegam os silêncios e retomam a palavra para pronunciar o mundo desde nossas vivências e saberes. Deste movimento, surgem mais questionamentos e, principalmente, a abertura a aprender com os saberes silenciados historicamente, ação que rompe não apenas com o silêncio, mas também com as violências naturalizadas que nos habituamos a aceitar. Nesse processo, aquilo que estava separado e hierarquizado passa a ser estudado como uma problemática de controle social, podendo ser reinventada de forma indissociável. Em um giro decolonial/descolonial, pesquisadores se tornam parte da pesquisa, “pesquisados” se tornam pesquisandos/pesquisadores de si e do mundo, as escolhas metodológicas-epistemológicas se expandem para integrar saberes alternativos ao hegemônico, as palavras passam a dar sentido àquilo que foi silenciado, as tradições e a história podem ser recriadas desde as nossas histórias.

Evidentemente, o pensamento crítico decolonial/descolonial ainda se encontra em construção e é alvo de muitos debates, mas há grande potência nisso, pois está aberto a contribuições de diversas áreas e conhecimentos, o que aponta para a sua abertura em aprender com saberes plurais e experiências distintas. Assim, pensar a pesquisa pelo viés da coletividade e da criticidade nos permite revisitar os vínculos entre passado, presente e futuro, compreendendo a relacionalidade entre as temporalidades e os seus efeitos naquilo que produzimos na contemporaneidade. Questionar as tradições desde nossas pesquisas abre espaço para construirmos outras histórias, narrativas mais plurais e adotarmos posturas cada vez menos excludentes, contribuindo para que a produção do conhecimento caminhe junto com ações que visam a liberdade e se desvinculem da naturalização da dominação.

## REFERÊNCIAS

- BERNARDINO-COSTA, Joaze *et al.* (Orgs.). Introdução. Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. *In:* BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 9-30.
- BORSANI, Maria Eugenia *et al.* (Comp.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-participar. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 9-16.
- COLLINS, Patrícia Hill. Epistemologia feminista negra. *In:* BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 153-188.
- CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. *In:* HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 124-145.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. *In:* LANDER, Edgardo *et al.* (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales = Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005. p. 25-34.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In:* ALEXANDRE, Marcos A. (org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- GROSGOQUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 25-49, 2016.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In:* LANDER, Edgardo *et al.* (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales = Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005. p. 7-24.

PEREIRA, D. A. Escritas de si – sobre alteridades e mediações. **Revista de Literatura, História e Memória**, Unioeste, Cascavel, v. 14, n. 23, p. 43-57, 2018.

ROSISKA, Darcy de Oliveira *et al.* Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 17-33.

SMITH, Linda Tuhiwai. **A descolonizar las metodologias**. Investigación y pueblos indígenas. Santiago: Lom ediciones, 2016.

ZIMMERMANN, Roque. **América Latina – o Não Ser**: uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976). São Paulo: Petrópolis: 1986.

# EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS: PERSPECTIVAS E DISCUSSÕES RACIALIZADAS E A PLURIVERSALIDADE

*Júlio César Medeiros da Silva Pereira<sup>1</sup>*

*Everton Bonato Pacheco<sup>2</sup>*

*Renatta da Silva de Oliveira<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, pretendemos esboçar algumas categorias referentes ao pensamento decolonial e sua relação com as questões raciais, discutindo aspectos e possibilidades para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Primeiramente, iremos situar o contexto do colonialismo<sup>4</sup> que, além do controle territorial e econômico, diz respeito também à imposição de uma hierarquia racial que justifica a exploração e a subjugação dos povos colonizados.

Em seguida partiremos para o entendimento que, embora o colonialismo tenha antecedido a colonialidade, esta última continua a permear diversos aspectos da sociedade contemporânea. Suas manifestações são encontradas em textos educacionais, nos critérios estabelecidos para a produção acadêmica de qualidade, na cultura, no senso comum, na auto percepção dos povos e

---

1 Doutor em História da Ciência e da Saúde pela Fiocruz, Professor de História Contemporânea com ênfase em África, na Universidade Federal Fluminense (UFF), professor no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino da UFF (PPGEN, UFF), Professor de África Antiga na Pós graduação em História da África, no Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN) e líder do Núcleo de Pesquisa e Estudos SANKOFA: E-mail: juliocesarpereira@id.uff.br;

2 Mestrando em Ensino na Universidade Federal Fluminense (PPGEN, UFF), integrante do Núcleo de Pesquisa e Estudos SANKOFA, professor de Sociologia da SEEDUC RJ, pós-graduado em Políticas Públicas e Gestão Social – UFJF, graduado em Ciências Sociais – UFJF e em Filosofia – UFSJ, E-mail: professeverton@gmail.com;

3 Mestranda em Ensino na Universidade Federal Fluminense (PPGEN, UFF), integrante do Núcleo de Pesquisa e Estudos SANKOFA, professora de Língua Portuguesa da SEEDUC RJ, pós-graduada em Língua Portuguesa e Didática do Ensino Superior- PRONAFOR-MG, graduada em Letras: Português/Inglês – PRONAFOR-MG e História – ESTÁCIO-RJ, E-mail: renattaoliveira@id.uff.br.

4 A colonização da África e a dominação portuguesa no Brasil são exemplos de colonialismo.

nas aspirações individuais. A colonialidade se mantém presente e atuante, influenciando nossa experiência moderna em múltiplos níveis.

Visto isso, destacaremos a importância dos estudos pós-coloniais que se configura na ruptura com a história única, pois trata-se de um exercício de resgate da pluralidade de perspectivas e de reconhecimento da complexidade das relações históricas e atuais.

Não obstante, em consequência, surge o pensamento decolonial enquanto transposição dos estudos pós-coloniais buscando desafiar os modelos de pensamento estabelecidos ao longo das gerações, que foram influenciados pela tradição eurocêntrica das culturas greco-romanas, rompendo com esses padrões impostos e apresentando outras possibilidades epistêmicas e culturais.

## **2. COLONIALISMO, COLONIALIDADE, PÓS-COLONIALISMO E DE-COLONIALIDADE**

O colonialismo não se limita apenas a uma imposição de poder político, militar, jurídico ou administrativo, ele vai muito além. Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão de Candau (2010) em “Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil” nos diz que através da colonialidade, o colonialismo consegue penetrar nas raízes mais profundas de um povo e persistir, mesmo após processos de descolonização e emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. Mesmo com o fim dos colonialismos modernos, a colonialidade continua a existir e exercer influência.

Segundo os autores, ao analisarem o exposto sobre colonialidade e colonialismo em “Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, de Nelson Maldonado-Torres (2007), a colonialidade além de permear o universo das questões políticas ou econômicas, ela se manifesta em diversos aspectos da vida de um povo colonizado. Ela está presente nas relações sociais, culturais, econômicas e até mesmo mentais dos indivíduos afetados por ela. Mesmo após a independência de um país colonizado, a colonialidade se mantém de forma sutil e muitas vezes disfarçada, perpetuando desigualdades e injustiças.

É preciso lembrar que, com a emancipação jurídico-política da África e da Ásia, processos que culminam nos anos 1970, foram produzidas densas e consistentes reflexões sobre uma época denominada pós-colonial (BHABHA, 1999; SAID, 2001; HALL, 1997; entre outros), indicando que o colonialismo teria terminado. Apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, para os autores do grupo “Modernidade/ Colonialidade” as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes. (Oliveira; Candau, 2010, p. 18-19).

Para Torres (2007), a colonialidade é um fenômeno que perpassa o colonialismo tradicional, tendo se estabelecido como um padrão de poder que persiste mesmo após o fim do domínio colonial direto. Surgida como resultado do colonialismo moderno, a colonialidade não se restringe a uma relação formal de subjugação entre dois povos ou nações, mas abarca a maneira como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se entrelaçam no contexto do mercado capitalista global e da construção social da raça.

Com isso, segundo Oliveira e Candau (2010), criou-se uma colonialidade do poder, com base no conceito proposto por Quijano (2005), na qual uma estrutura de dominação foi submetida pelo colonizador, a partir da conquista e ocidentalização, para a América Latina, a África e a Ásia, subalternizando e inviabilizando o colonizado.

Nesta perspectiva, a colonialidade do poder exerce sua influência de maneira opressiva sobre os processos de produção e disseminação do conhecimento, os diferentes saberes, a construção do mundo simbólico e as representações do colonizado, promovendo a imposição de novas narrativas e perspectivas hegemônicas. Esse fenômeno culmina na naturalização da visão eurocêntrica, na marginalização dos saberes não europeus e na supressão da memória e reconhecimento de histórias não eurocêtricas. (Oliveira; Candau, 2010).

Frantz Fanon (2008) argumenta que o colonialismo não se baseia apenas no poder econômico, mas principalmente na diferença de raça. Descreve como os colonizados adotam os valores do colonizador, resultando em uma inferiorização cultural, linguística e racial. Em seu livro “Pele Negra, Máscaras Brancas”, discute a transformação dos indivíduos colonizados que absorvem os valores colonizadores e buscam se assimilar culturalmente.

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será. (Fanon, 2008, p.34).

Depreende-se que o colonialismo não se resume apenas ao controle territorial e econômico, mas também à imposição de uma hierarquia racial que justifica a exploração e a subjugação dos povos colonizados. A ideia de superioridade racial dos colonizadores é utilizada para justificar a sua dominação sobre os povos colonizados, perpetuando assim um sistema de opressão baseado na diferença de raça. Fanon também argumenta que a luta pela independência dos povos colonizados passa pela necessidade de descolonizar as mentes dos indivíduos colonizados, libertando-os dos valores e ideologias impostas pelo colonizador.

A partir dessas concepções advindas da colonialidade e do colonialismo e suas possíveis implicações e imposições no que diz respeito à forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados, destaca-se os estudos pós-coloniais que,

é, sem dúvida, a ruptura com a história única, sustentada pelas metanarrativas que legitimaram as ideologias do processo de colonização, naturalizando a dominação do homem pelo homem, a partir das diferenças raciais hierarquizadas como justificativa para o “processo civilizatório”. (Pezzodipane, 2013, p.88).

Sendo assim, com o pós-colonialismo, período posterior aos processos de descolonização na segunda metade do século XX, surgiram uma série de teorias críticas, que buscam questionar a lógica mundial instalada. Segundo Cavallari e Ballestrin (2014) “ eventos ocorridos no século XX, como por exemplo, a descolonização da África e a intensificação da globalização, colaboraram para que se possibilitasse um estudo desse novo sistema que surgia”.

Os estudos pós-coloniais se concentraram em entender como o mundo colonizado foi construído a partir do olhar do colonizador. Na América Latina, o neocolonialismo também se instalou, levando à resistência anticolonialista.

De acordo com Reis e Andrade (2018), transpondo os estudos pós-coloniais, o pensamento decolonial busca romper com os padrões de pensamento impostos ao longo das gerações, como os derivados da influência eurocêntrica das tradições greco-romanas. Em seu lugar, propõe-se a incorporação das epistemologias dos povos originários e da diáspora africana como legítimas para a construção cultural dos povos colonizados (apud Costa Neto, 2016, p. 51).

O pensamento decolonial, neste caso, propõe romper com esses valores hegemônicos eurocentrados impostos e garantir vozes às experiências históricas dos povos colonizados, incorporando epistemologias indígenas e afrodescendentes como legítimas. É necessário reconhecer a importância dessas narrativas para a compreensão da cultura dos povos colonizados.

Por meio desta pluriversalidade<sup>5</sup>, busca-se promover uma maior diversidade de perspectivas e saberes, valorizando as múltiplas formas de conhecimento e promovendo um diálogo intercultural mais igualitário. Isso significa reconhecer que não existe uma única forma de produzir conhecimento e que as diferentes epistemologias podem coexistir de forma harmoniosa,

---

5 A pluriversalidade implica em reconhecer a diversidade de filosofias e visões de mundo existentes, para além das perspectivas ocidentais dominantes. É importante considerar práticas pluriversais, que reconheçam e valorizem as diferentes formas de conhecimento e sabedoria presentes no mundo. De acordo com Ramose, a interconexão entre as filosofias nos convida a explorar e compreender aquilo que está fora do nosso contexto usual. (Lara, 2021, p.61).

enriquecendo-se mutuamente. Ao adotar uma abordagem pluriversal, abre-se espaço para a valorização e inclusão das vozes subalternizadas e a promoção de uma maior justiça epistêmica, que reconhece a validade e legitimidade de todos os saberes, sem hierarquias ou exclusões. Dessa forma, a pluriversalidade desafia os padrões estabelecidos e propõe uma reconfiguração dos modelos tradicionais de produção e legitimação do conhecimento, contribuindo para a construção de uma epistemologia mais inclusiva e democrática.

Destarte, a pluriversalidade promove o diálogo entre diferentes tradições de conhecimento, criando um ambiente de trocas e aprendizado mútuo, convidando a pensar e repensar para além das fronteiras disciplinares e culturais, abrindo caminho para uma abordagem mais holística e interconectada do conhecimento. Isso possibilita a emergência de novas formas de compreensão do mundo, que integram e articulam saberes diversos em um processo de enriquecimento mútuo.

Assim, com o pensamento decolonial e suas práticas, este surge como resposta às estruturas de poder e conhecimento impostas pelo colonialismo, que perpetuam relações de opressão e subalternização dos povos colonizados. Nesse sentido, a reestruturação das nações africanas passa pela necessidade de romper com essas lógicas coloniais e construir uma autonomia sociocultural que respeite e valorize a diversidade étnica, cultural e histórica desses povos. A aquisição da consciência política é essencial para a emancipação dos povos africanos e descendentes, permitindo que eles se vejam como sujeitos ativos na construção de seu próprio destino. Isso envolve também a valorização e resgate das tradições e saberes ancestrais, que foram muitas vezes desvalorizados e marginalizados pela imposição da cultura ocidental hegemônica.

O principal desafio ético-político epistemológico trazido pela razão decolonial é a consciência da geopolítica do conhecimento, a partir da qual se trata de rejeitar a crença iluminista na transparência da linguagem em prol de uma fratura epistemológica capaz de inserir uma perspectiva inédita e libertadora tanto no campo discursivo como na esfera da ação, assumindo a impossibilidade de qualquer ciência falar em nome de coletividades heterogêneas e multifacetadas mas a premência de se insurgir contra quaisquer estruturas de poder e opressão que silenciem alguém. A denúncia da geopolítica do conhecimento é condição de afirmação, dentre outros, também da América Latina, ou melhor, da América Indo-Afro Latina como lócus de enunciação (Miglievich-Ribeiro, 2014, p.78).

Na construção gnosiológica da emancipação, a decolonialidade propõe a revisão dos paradigmas hegemônicos e a valorização de outras formas de conhecimento e epistemologias não ocidentais. Isso envolve também a desconstrução das hierarquias de poder que sustentam a colonialidade do poder, permitindo uma maior horizontalidade e participação dos povos africanos e descendentes na tomada de decisões que afetam suas vidas. Os debates sobre a

decolonialidade têm uma relevância global, uma vez que as lógicas coloniais e as estruturas de poder hierárquicas ainda estão presentes em diversas sociedades, incluindo a brasileira e a latino-americana. A reflexão sobre a interseccionalidade das opressões e a necessidade de uma abordagem intercultural e transcultural também são fundamentais nesse contexto.

### **3. PERSPECTIVAS DE EPISTEMOLOGIAS ANTIRRACISTAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS INCLUSIVA**

Por outro lado, a produção de autoras negras como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo, entre outras, explicitam a colonialidade, tornam a decolonialidade complexa e tencionam a modernidade, trazendo no bojo desta produção epistêmica e ontológica, uma perspectiva de resistência. Articulam não apenas a luta, mas a (re) significação do sistema eurocentrado e que se quer hegemônico. Estas pensadoras negras e indígenas contribuem de forma significativa para o pensamento social brasileiro. Tais Mulheres têm produzido análises profundas e inovadoras sobre a sociedade brasileira, colocando em questão as estruturas de poder e apontando alternativas para a construção de epistemologias pluriversais. Desse modo, buscam romper com a lógica do panteão masculino e branco do pensamento social brasileiro, abrindo espaço para a pluralidade de vozes e perspectivas que enriquecem o debate e contribuem para a transformação social.

No entanto, observamos que o pensamento hegemônico predominante no nosso país, por vezes, insistiu na inviabilização das vozes femininas negras em relação à contribuição destas para a compreensão da formação social brasileira. Segundo bell hooks, há a existência de uma lógica do “patriarcado capitalista com supremacia branca” (1995, p.468), em que a sociedade patriarcal dominante busca o impedimento das mulheres, em especial, das mulheres negras. De acordo com a autora, o sexismo e o racismo “incutiram na consciência de todos a ideia de que as negras eram só corpo sem mente” (hooks, 1995, p.469).

A escravidão foi a instituição responsável pela construção e estruturação do nosso país, primeiramente dos indígenas, que após, dizimados, foram logo substituídos pelos povos africanos escravizados. Assim, inseridos na lógica do Tráfico Negreiro que tão rentoso foi, a empresa colonial nos trópicos se estabeleceu enriquecendo os mercadores de alma e exaurindo o solo africano (Florentino, 1985). O fato é que, com a captura, compra, venda e traslado para o Brasil, houve a exploração da mão de obra africana, fazendo com que, do século XVI ao século XIX, milhares de escravizados fossem trasladados e usados para alavancar a economia da Coroa portuguesa e enriquecer os seus colonos.

A construção do Brasil, uma vez que fora alicerçada no racismo, mesmo após a abolição da escravidão, com a libertação formal dos escravizados em 1888, não foi capaz de prover o apoio necessário para inserção do negro na sociedade (Santos, 2022). Sem moradia, alimentação ou condições econômicas adequadas, os ex-escravizados foram deixados à própria sorte e colocados à margem da sociedade, sem acesso aos bens sociais que lhes possibilitariam a tão desejada ascensão social. O emprego que deveria ser garantido para eles acabou sendo direcionado aos imigrantes europeus, o que os deixou em desvantagem desde o início. Sem solidariedade do meio social, foram prejudicados pela segregação racial, enquanto os imigrantes estrangeiros, igualmente pobres, eram beneficiados.

Segundo Beatriz Nascimento (2006), o racismo existe e não se encontra inserido na sociedade somente na forma agressiva e, sim, nas inúmeras maneiras mais sutis possíveis existentes nas relações da sociedade. Ela argumenta que o negro só tem seu lugar reconhecido de forma subalterna, e, que mesmo na literatura, os próprios literatos o veem como “criado doméstico” ou em “relação à mulher”, no período colonial, era “concubina”. Assim, na citação ulterior, Nascimento faz uma consideração de como o negro deve se apresentar na história.

Devemos fazer a nossa História, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os enganando. Só assim poderemos nos entender e fazer-nos aceitar como somos, antes de mais nada pretos, brasileiros, sem sermos confundidos com os americanos ou africanos, pois nossa História é outra como é outra nossa problemática. Num país onde o conceito de raça está fundado na cor, quando um branco diz que é mais preto do que você, trata-se de manifestação racista bastante sofisticada e também bastante destruidora em termos individuais. (Nascimento, 2006, p. 97).

Em consonância com Nascimento, Lélia Gonzalez (2018), em sua obra “Primavera para suas rosas negras”, no capítulo “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, a autora retrata perfeitamente a situação do racismo, da perpetuação da escravização, de uma forma “mascarada” e sobre o sexismo presentes na sociedade brasileira. Gonzalez, já no século XX, possuía uma visão crítica em relação ao preconceito racial que via e “sentia” em sua pele. Ela retrata que as pessoas achavam natural um negro ser pobre, “miserável”, empregado doméstico, morar em lugares desprivilegiados, sem condições sanitárias e de difícil acesso, já que são vistos como “irresponsáveis”, “incapazes intelectualmente” e infantis, ou melhor, sem condições de terem opiniões próprias e inteligentes devido a cor da pele. Sendo assim, de acordo com a visão da sociedade, eles serão “perseguidos pela polícia” e, conseqüentemente, presos, pois são “malandros” e “ladrões”.

Além disso, Gonzalez demonstra neste capítulo o preconceito com a mulher negra, que é vista desde o tempo da escravidão como um “objeto

sexual”, que satisfazia os desejos dos seus senhores e, hoje em dia, continua sendo percebida e desejada quando desfila no carnaval, entretanto quando acaba a festividade, acabou o encanto, assim como aconteceu com “Cinderela” nos contos de fada. A realidade do racismo encontra-se disfarçada por hipocrisia, sofisticação, falsos moralismos e discursos “sutis” que romantizam ao dizer que existe democracia racial, todavia, para essa parcela da sociedade, não existe um entendimento humanizado acerca das questões raciais, de classe e de gênero.

No caso, a invisibilidade da mulher, e principalmente da mulher negra, é algo recorrente, desde a escravização, uma vez que tais mulheres não eram vistas na rua, e, sim, nos bastidores, na cozinha, na lavoura, e muitas nem podiam amamentar seus filhos, pois tinham que cuidar dos filhos dos senhores. Mesmo conferindo importância para que o sistema econômico funcionasse, elas eram invisibilizadas, sem direito à terem vida própria, suas vozes silenciadas e seus corpos violados. Mesmo o feminismo tendo surgido no Brasil, na virada do século XIX para o século XX, constituindo-se um movimento que buscava a igualdade de direitos para as mulheres, ainda hoje, em pleno século XXI, com as mulheres presentes em vários espaços da sociedade, ainda existem diversos desafios a serem ultrapassados, tais como a discriminação salarial, a violência doméstica e a pouca representatividade na política.

A narrativa dominante marginaliza e invisibiliza as mulheres negras, fazendo com que cada vez mais, seja necessário que as vozes dessas mulheres sejam ouvidas e suas reivindicações por espaço possam subverter os estereótipos e representações preconceituosas. Através da apropriação da escrita, essas autoras afirmam sua identidade e suas experiências, construindo narrativas e epistemologias que refletem suas vivências, lutas e historicidade.

Assim, a literatura feminina negra é um espaço de resistência e empoderamento, onde as protagonistas são as próprias mulheres negras, narrando suas histórias e reivindicando seu lugar no mundo das letras. Podemos citar, então, a obra “Becos da Memória” (2006), de Conceição Evaristo, que é um romance memorialista e ficcional, que retrata a vida em uma comunidade na favela e as dificuldades enfrentadas pelos moradores após o desfavelamento. A protagonista, Maria-nova, observa e amadurece ao ouvir histórias trágicas de sua vizinhança. Essa obra aborda diversos problemas sociais presentes nessas regiões, como falta de infraestrutura, violência doméstica, preconceito racial e de gênero. O desfavelamento e a perda das memórias causam solidão em Maria-nova, que decide colocar tudo no papel como forma de “escrevivência”. A autora aborda de forma sutil, mas impactante, questões complexas da sociedade brasileira, como racismo, misoginia, violência, alcoolismo, gentrificação e luta de classes, fazendo o leitor simpatizar com as experiências dos personagens (Evaristo, 2006).

Ao resgatar essas memórias silenciadas e marginalizadas, Conceição Evaristo desafia as narrativas hegemônicas e questiona o processo de construção da história oficial. Através de sua escrita, ela destaca a resistência e a luta dos povos negros e marginalizados, reafirmando a importância de suas vozes e experiências para a compreensão da realidade brasileira. A memória, para Conceição, não é apenas um resgate do passado, mas também uma forma de resistência e de construção de identidade. Ela valoriza as narrativas individuais e coletivas, as lembranças e as vivências que foram apagadas ou silenciadas ao longo da história. Através da memória, a autora busca reconstruir e recontar as histórias dos subalternos, dando visibilidade a essas trajetórias de vida marcadas pela opressão e pela resistência, configurando como uma ferramenta de empoderamento e de transformação social.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio da pluriversalidade, busca-se promover o diálogo entre diferentes tradições de conhecimento, criando um ambiente de trocas e aprendizado mútuo. Isso possibilita a emergência de novas formas de compreensão do mundo, que integram e articulam saberes diversos em um processo de enriquecimento mútuo. Assim, a pluriversalidade convida a pensar para além das fronteiras disciplinares e culturais, abrindo caminho para uma abordagem mais holística e interconectada do conhecimento.

Destarte, a pluriversalidade representa um convite para repensar nossas formas de produzir e validar o conhecimento, valorizando a diversidade e a complexidade do mundo. Ao reconhecer a pluralidade de saberes e perspectivas, podemos ampliar nossas capacidades de compreensão e transformação da realidade, promovendo uma sociedade mais justa, inclusiva, sustentável e antirracista.

Em suma, o pensamento decolonial se apresenta como uma ferramenta teórica e política essencial para a reestruturação das nações africanas e seus descendentes em diáspora, e a construção de uma sociedade antirracista. Rompendo com a história única, abrimos espaço para a diversidade de vozes e experiências, para a valorização das culturas e conhecimentos ancestrais, e para a reconstrução das relações.

Aliado a este movimento, dentro desta perspectiva teórica, a produção de mulheres negras brasileiras como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo, entre outras, têm produzido análises profundas e inovadoras sobre a sociedade brasileira, questionando as estruturas de poder excludentes e apontando alternativas para a construção de epistemologias plurais não eurocêtricas.

A concepção epistemológica em curso, é uma fermenta poderosa para o questionamento das narrativas hegemônicas que têm sido, amplamente,

utilizadas para justificar a exploração e opressão de povos colonizados, e buscar resgatar e reconhecer as histórias e memórias silenciadas e marginalizadas ao longo do tempo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALLARI, Bruna; BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Pós-colonialismo e relações internacionais: diálogos, críticas e contribuições. In: **XVI Encontro de Pós-Graduação UFPEL**, 2014, Pelotas. Disponível em [http://www.cti.ufpel.edu.br/cic/arquivos/2014/CH\\_02606.pdf](http://www.cti.ufpel.edu.br/cic/arquivos/2014/CH_02606.pdf). Acesso em: 27 de abril de 2024.

COSTA NETO, Antônio Gomes da. A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial. **Revista EIXO**, Brasília – DF, v. 5, n. 2, julho-dezembro de 2016.

EVARISTO, Conceição. 2006. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza.

FANON, Frantz. [1963]. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLORENTINO, Manolo Garcia. **Em Costas Negras: Uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVII e XIX)**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as Rosas Negras**. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

HOOKS, B. (1995). Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, 3(2), 464-478.

LARA, Jessica. A Pluriversalidade como resistência filosófica no ensino da Filosofia. **Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica**. 2021 – Ano VII – Volume VII – Número XXII. Disponível em [https://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/\\_files/ugd/8dda86\\_332f224e-384948dca9724aaffa7f3dcd.pdf?index=true](https://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/_files/ugd/8dda86_332f224e-384948dca9724aaffa7f3dcd.pdf?index=true). Acesso em 28 de abril de 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. ( Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.p.127-167.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Por uma História do Homem Negro. In: RATTIS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial/ Kuanza, 2006. p. 93-98. Disponível em: < [https://www.academia.edu/35348079/Eu\\_sou\\_atl%C3%A2ntica\\_sobre\\_a\\_trajet%C3%B3ria\\_de\\_vida\\_de\\_Beatriz\\_Nascimento](https://www.academia.edu/35348079/Eu_sou_atl%C3%A2ntica_sobre_a_trajet%C3%B3ria_de_vida_de_Beatriz_Nascimento)>. Acesso em: 26 de abril de 2024.

PEZZODIPANE, Rosane Vieira. Pós-colonial: a ruptura com a história única. **Revista Simbiótica**, UFES, v.ún., n.3., p. (87 – 97), junho, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidade del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.p.227-277.

RAMOSE, M. B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaaios Filosóficos**, Volume IV - outubro/2011, p. 6-20

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico Ano XVII**, n.202., p. (1- 11), março 2018. Disponível em file:///C:/Users/profe/Downloads/O\_PENSAMENTO\_DECOLONIAL\_ANALISE\_DESAFIOS.pdf. Acesso em: 28 de abril de 2024.

SANTOS, Ynaê Lopes. **Racismo brasileiro: uma história da formação do país**. São Paulo: Todavia, 2022. 345 p.

# **“SEJA O QUE DEUS QUISER. EU ESCREVI A REALIDADE”: A CIDADANIA ATIVA E A DECOLONIALIDADE DOS ESCRITOS DE CAROLINA MARIA DE JESUS**

*Luana Bezerra Silva<sup>1</sup>*

*Luiz Gomes da Silva Neto<sup>2</sup>*

*Francisco Elionardo de Melo Nascimento<sup>3</sup>*

*Francisca Lopes de Souza<sup>4</sup>*

## **DOS PERCURSOS INICIAIS**

Durante todo o percurso histórico brasileiro, notam-se variadas alterações na base da formação educacional no país. Este ensino é modificado de modo a tocar questões como disciplinas a serem ofertadas, métodos de ensino e organização da matriz curricular. O novo ensino médio traz com ferrenha veracidade que as mudanças no modo de ensino brasileiro perpassam não somente questões que se pautem às metodologias de ensino, mas também de maneiras estruturais de organização.

Embora haja uma adesão relativamente maior na oferta de temáticas que vão para além de materiais conteudistas estáticos, ainda é bastante visível que o modelo europeu de escrita obtém uma significância e visibilidade maior no ambiente educacional, carregado de epistemicídio. Este que nega, desfavorece e deslegitima a escrita e as produções que se distanciam do nomeado como ideal e correto, deixando que a história de minorias, como pessoas negras e indígenas,

---

1 Acadêmica do Curso de Psicologia da Faculdade Ieducare, Tianguá, Ceará. E-mail: bezerrasluana@gmail.com.

2 Professor da Faculdade Ieducare, Psicólogo e Mestre em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: luiz.gomes@fied.edu.br.

3 Professor do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará (PPGS-UECE), da Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Sertão de Canindé (FECISC-UECE) e da Faculdade 05 de Julho (F5). É Mestre e Doutor em Sociologia pelo PPGS-UECE. E-mail: elionardo.nascimento@uece.br.

4 Docente e Diretora Acadêmica da Faculdade 05 de Julho, Assistente Social e Mestra em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: fran.lopesdesouza@gmail.com.

não tenham a oportunidade de ser contadas por elas próprias, mas traduzidas sob a ótica colonial (CARNEIRO, 2023).

Nessa perspectiva, há uma destruição simbólica dos conhecimentos e de culturas distantes do que foi produzido pelo europeu branco, que priva autores e autoras, fora desse modelo, de alcançarem espaço devido à inferiorização intelectual de suas produções (CARNEIRO, 2023). O que se nota é uma temporalidade que não se apresenta tão somente na modernidade, mas desde o Brasil Colônia, em que determinados povos eram considerados impróprios para exercerem estudo e eram, por sua vez, direcionados a trabalhos braçais sem espaços intelectuais, como destacou Lélia Gonzales (1984), ao considerar as práticas racistas e sexistas no cenário brasileiro, sinalizando uma hierarquização social existente entre homens e mulheres, mas também entre mulheres brancas e mulheres negras.

Partindo desta perspectiva, existe a necessidade de democratizar a produção literária para evitar o elitismo nesse campo do saber, favorecendo espaço para produções que atravessem ancestralidades, culturas e singularidades variadas (DALCASTAGNÈ, 2008). Para além disso, tal democratização é necessária para que minorias negras, indígenas, quilombolas e LGBTQIA+, por exemplo, tenham espaços oportunizados de se constituírem e terem assegurados a potência de escrita com visibilidade. Dessa forma, favoreça espaços para que novos autores e autoras em potencial possam se desenvolver, não existindo interrupções de suas obras por não compactuarem com a língua culta e erudita.

Obras como de Carolina Maria de Jesus em *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (2020), *Casa de alvenaria, volume 1: Osasco* (2021) e *Casa de alvenaria, volume 2: Santana* (2021) afastam-se desse padrão eurocentrista e podem, com grande maestria, contribuir para a formação de sujeitos conscientes de sua realidade e do seu papel social, capazes de transformá-los a partir de uma cidadania ativa (DEMO, 1996). Dessa maneira, produções nesse cunho favorecem aos indivíduos distanciarem-se da subcidadania (SOUZA, 2003) que lhes é submetida, por trazerem à tona temáticas pertinentes e fundamentais para a dinâmica social de maneira crítica, política, econômica, social e psicológica diante de uma realidade que se descortina frente a escrita pulsante e [extra]ordinária de Carolina.

Esse capítulo busca discutir o potencial da escrita de Carolina Maria de Jesus para a formação acadêmica crítica e cidadã, destacando as obras *Quarto do Despejo: diário de uma favelada* (2020) e os volumes 1 e 2 de *Casa de Alvenaria* (2021) como materiais propícios a formulação deste debate. Para tanto, utilizamos como metodologia a revisão bibliográfica, onde buscamos uma noção formativa-discursiva na análise das potencialidades de produção nos escritos de Carolina, demonstrando como os processos de educação popular, antirracistas e

cidadania ativa podem contribuir para uma formação cidadã e acadêmica. Nesta perspectiva, propomos a Análise do Discurso como uma dimensão analítica capaz de trazer as concepções de sujeito, discurso, ideologia, silenciamento, memória, formação discursiva, resistência e deslizamentos (ORLANDI, 2010).

Segundo Orlandi (2010), a análise discursiva remete a observar e compreender o discurso do sujeito que fala. Diante disso, tomaremos as falas de Carolina Maria de Jesus com o intuito de problematizar e analisar os processos trazidos em sua obra, sustentando-se nas teorizações de autores decoloniais para basear uma desconstrução de ideais do poder colonial e demonstrar que em obras como as de Carolina existem uma proposta de cidadania ativa e antirracista. No fluxo da construção narrativa, serão apontadas as determinações sócio-políticas, históricas, culturais e econômicas de uma potência de letramento de resistência na escrita de Carolina Maria de Jesus, baseando-se nas teorias de Jessé Souza (2003), Pedro Demo (1996) e Lélia Gonzalez (2022).

No mais, é importante destacar que este escrito está embasado nas significativas vivências das autoras e autores imersos nas leituras e discussões da escrita de Carolina no contexto acadêmico de graduação em psicologia, que permitiram debates vindouros e a desconstrução de parâmetros elitistas. Além disso, o texto se torna relevante porque discussões sobre as diversas temáticas encontradas nas obras de Carolina podem atuar na formação crítica em psicologia e potencializar futuros profissionais que sejam sensíveis a realidade social, não elitizem os seus saberes e estejam atravessados por uma educação e atuação que não se direciona tão somente a uma vivência antirracista, mas também embasem transformações sociais dentro e fora da constituição enquanto psicóloga(o).

## DOS PERCURSOS TEÓRICOS E ANALÍTICOS

A autora brasileira do século XX, Carolina Maria De Jesus, mulher, mãe de três, favelada, semianalfabeta, catadora de papel, pobre e negra é responsável por escritos que cortam diversas questões sociais, com obras publicadas que alcançam um patamar breve de reconhecimento. Carolina teve seus escritos elevados a nível nacional e internacional de maneira muito abrupta, como uma chuva de verão: intensa, volumosa, mas que logo cessa. A maneira pelo qual Carolina foi elevada aos palcos a fez permanecer nesse local por tempo determinado, trazida pela via da superação do exótico e do diferente. Carolina pouco foi reconhecida pela potência de transformação que seus escritos gritavam e expunham chagas sociais.

A respeito disso, em *Casa De Alvenaria, volume 1: Osasco (2021)*, a autora relata que se sentia aborrecida com o jornalista Audálio pelo qual facilitou a

publicação dos seus escritos, dizia com vigorosa insatisfação que este não havia a tirado da favela, mas retirado somente seu livro, porque acreditava que este ia dar-lhe dinheiro. Em relatos como estes, percebe-se a consciência de Carolina em relação ao seu posicionamento diante de outros escritores, ela que em *Casa de Alvenaria, volume 2: Santana (2021)* se incomoda com o fato de que pessoas a dizem não ser escritora. Discutir sobre essas vivências é conseguir mensurar que para além de uma consciência política a nível nacional, de constituições que na modernidade se é nomeado como capitalistas e xenofóbicas, Carolina se mostra como alguém ciente de sua própria existência e de como o todo influencia em sua realidade social, local e pessoal.

Em uma ocasião importante, houve a tentativa de uma contribuição entre Carolina Maria de Jesus com um dos maiores nomes do existencialismo, Jean Paul Sartre, em *Casa de Alvenaria, volume 1: Osasco (2021)*. Contudo, os compromissos do renomado autor acabaram impedindo o contato entre ambos. Isso foi mencionado no livro, colocando em pauta “A França tem Sartre. Nós temos Carolina!” (JESUS, 2021, p. 44). O que de fato é um ponto a ser salientado: a capacidade imensurável da escritora diante de sua realidade limitante, desigual e mesmo assim ela produz escritos que atravessam as perspectivas existencialistas de Sartre (1965).

Uma mulher, negra, favelada, pobre, semianalfabeta que produz escritos filosóficos. A sociedade brasileira estruturada num racismo invisível e mortífero jamais deixaria uma Carolina passar ilesa. Contudo, Carolina estava frequentemente no movimento de se distanciar do desenho estereotipado que sonharam para ela. Desse modo, para além de escrever e denunciar questões que atravessam o existencialismo, Carolina o vivencia e torna fluido o que o próprio Sartre (1965) traz como teoria.

Olhar para essa força de encarar a vida da escritora, remonta a uma ótica ativa do que se vivencia, trazendo para si uma clara perspectiva de cidadania ativa, que denuncia, a sua maneira, as inconformidades sociais vigentes de sua época que ainda na atualidade reverberam claramente experiências próximas. Pode-se pensar no contexto da modernidade, seja em espaço mais restritos com experiências pessoais, como a desvalorização ou subvalorização de espaços alcançados por pessoas negras, seja na academia de ensino ou até mesmo em programas midiáticos, como jornais sensacionalistas no padrão Datenismo (SARKIS; VIANNA, 2014), que elenca o negro como um corpo a ser morto política e fisicamente.

As produções de Carolina apresentam, por meio de suas árduas experiências, temáticas como feminismo, racismo, amor, política, economias, explanadas apenas anos depois ou discutidos por autores renomados, de maneira

mais estruturada, mas com ideais semelhantes. Até mesmo com o autor francês Michel Foucault (2010), que traz a perspectiva do biopoder e da microfísica do poder, onde Carolina derrama sob suas páginas a noção clara do poder disciplinar e pastoral exercido pelo Estado com a população marginalizada da favela de Canindé, em uma análise de micropolítica das ações estatais e o quanto a população ali residente era deixada para padecer diante das misérias.

Carolina relatava que o Governo não reconhecia uma atuação eficaz que pudesse mitigar e abarcar as problemáticas da favela, maquiando estas questões apenas com ações de propagandas eleitorais de cunho pontual, o que a escritora traz com extrema insatisfação em seus escritos, apontando que o governo brasileiro somente busca melhorias ao que nomeou de sala de visitas (JESUS, 2021). Além disso, suas obras possuem o forte caráter de uma procura constante por superação de sua posição de subalterna pela via da escrita. Nesse sentido, Carolina de Jesus (2020), em seu livro *Quarto de Despejo*, discorre que o pobre tem dificuldade de idealizar e concretizar objetivos ditos como nobres, como o simplesmente escrever ou se tornar uma escritora conhecida haja vista que o mundo desigual, empobrecido e excludente potencializa oportunidades bastante discrepante entre classe, raça e gênero.

Nessa perspectiva, nota-se como o conceito de epistemicídio é trabalhado e vivenciado pela autora, uma vez que reconhece que seu discurso é invalidado pela sua posição enquanto mulher negra e pobre que escreve, distanciada do ideal de produções do homem branco europeu. No volume 1 de *Casa de Alvenaria* (2021), Carolina traz o descontentamento diante de alguns comentários de críticos ao referir-se a ela como pernóstica e se pergunta se existe preconceito até na literatura e se ao negro não era dado o direito de pronunciar o clássico, o que denuncia o caráter próprio da autora em experienciar o epistemicídio de modo corriqueiro, dentro do próprio espaço no qual estava inserida. Mesmo ganhando notoriedade, ainda assim experienciava frequentemente ser apontada por críticos de línguas.

Acerca disso, Kilomba (2019) destaca como o silenciamento do negro é atemporal, pela presença de uma barreira entre o que é científico (produções brancas) e acientífico (produções negras), de forma a delimitar quem tem o poder e a permissão de falar. A respeito disso, Carolina (2021) em sua obra *Casa de alvenaria, volume 1: Osasco* traz as suas exaustivas tentativas suplicantes de publicar seus livros a partir do que ela entendia como interessante, mas sempre era interrompida diante de um ouvir constantemente dos editores uma recusa, um silenciamento. Este que acabou colocando em pauta a morte simbólica de Carolina Maria de Jesus, que não poderia reescrever sua história. Os editores desejavam sempre uma negra favelada falando sobre a condição difícil de sua

vida. Carolina queria ser mais que o *Quarto de Despejo*, ela desejava escrever peças de teatro, fazer poesias, cantar, escrever músicas e ser reconhecida por isso. Contudo, a estrutura racista desejava o exótico: negra, semianalfabeta, favelada falando apenas de pobreza.

Importante destacar que ao trazer esse aspecto da fala, a linguagem ultrapassa a barreira da fala audível, e passeia na forma como essas produções acientíficas são vistas em espaços de ensino, caso cheguem a esses lugares, como são publicadas ou a maneira como são discutidas. Trazer o aspecto de desvalorização e não poder de fala de produções tidas como sem contribuição a formações é trazer o olhar também para a vivência proximal de ensino próprio e perceber qual o teor do que foi repassado e como foi e é encarada tal produção que destoa da dita norma culta ou de gêneros textuais padronizados.

Nesse sentido, o epistemicídio funciona como esse empasse que inferioriza a intelectualidade do negro e o anula enquanto qualificado e detentor de conhecimento, de forma a depreciar suas noções conceituais, das mais simples às mais complexas (CARNEIRO, 2023). Ocorre, pois, uma morte simbólica do saber negro, apresentada desde o período colonial, em que é sustentado o ideal do colonizado como ser passivo e incapaz de oferecer por si próprio algo relevante, em uma perspectiva primitiva onde demandam uma remodelagem aos moldes do colonizador europeu, de forma a deslegitimar a população colonizada de seus saberes intelectuais (SANTOS; PAULA, 2014).

Ademais, a subcidadania composta pelas presenças múltiplas dos *habitus* e da ideologia de desempenho, na hierarquia presente no processo de tornar-se cidadão, mostra-se bastante evidente nos escritos de Carolina, uma vez que ela vivencia seus processos de vida na margem do centro social. Acerca dessa temática, Jessé Souza (2003) expõe uma visualização mais ampla do ser negro em sociedade, ao colocar em pauta a questão racial entrelaçada a uma concepção socioeconômica estrutural para o processo de desclassificação e marginalização, uma relação conflituosa entre *habitus* e cor que requer uma superação.

O autor apresenta o conceito de *habitus* classificado em uma hierarquia subsequente: *habitus* precário, *habitus* primário e *habitus* secundário. O primeiro ocupa a posição mais desfavorecida, com baixo reconhecimento social, o subcidadão. Carolina Maria, que classifica a favela como o quintal onde jogam os lixos, não remonta a uma posição de *habitus* precário, uma vez que em muitas de suas passagens no livro há uma consciência crítica evidente de sua realidade, como quando diz - “O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo e nas crianças” (JESUS, 2020, p. 29), embora, muitas vezes, ela se encontre encurralada numa posição subcidadã, quando pensa em morte, solidão, fome.

Carolina apresenta uma visão crítica, já que visualiza esse fenômeno e reconhece sua condição marginalizada, não somente geográfica, como também de poder e de voz não escutada. Existe uma percepção crítica de Carolina mesmo em meio a sua condição estruturante de *habitus* precário, trazendo à tona um sujeito que experiencia uma situação desfavorecida, mas que consegue enxergar como terceira pessoa sua realidade, sendo capaz de discutir, pautar e problematizar questões como democracia, ao referir-se que para além de uma democracia fraca, os políticos são fraquíssimos, e, segundo a autora, tudo que é fraco um dia morre (JESUS, 2020).

Embora a condição socioeconômica de Carolina remonte a um *habitus* precário, a sua sede de conhecimento e compreensão de aspectos políticos, psicológicos e comunitários não a fazem se encaixar inteiramente no aspecto de subcidadã, o que também se percebe em suas falas em *Casa de Alvenaria, volume 1: Osasco (2021)*, quando remonta ao sonho de viajar pelo Brasil para que pudesse ver e denunciar as falhas e descasos dos poderes públicos.

Arelado a essa subcidadania vivenciada pela autora, há uma tentativa de superá-la pela prática da cidadania ativa, esta é uma proposta consciente de seu papel social e das problemáticas que demandam uma transformação pela participação efetiva cidadã (DEMO, 1996). Além do caráter político dinâmico de Carolina, esta se apresenta com uma forte representação de empoderamento feminino negro, opondo-se a um patriarcalismo e feminismo embranquecido. Compreende-se, portanto, uma perspectiva de movimento feminista negro em sua escrita, que foram pouco reconhecidos na academia, pelo qual Lélia Gonzalez (2022), anos depois, continuava a luta pelas especificidades das mulheres negras, que não eram contempladas nesses espaços.

Ademais, os escritos de Carolina são carregados de uma psicologia dançante, que entrelaça afetos, melancolia, sofrimento, alegrias, embalando-se em músicas, como valsas vienenses e Bossa Nova. A autora consegue mensurar em seus relatos aspectos da Psicologia Social, ao reconhecer que a fome traz a cor amarelada à vida (JESUS, 2020); da Psicologia do Desenvolvimento, ao perceber que o lazer e o brincar ao ar livre com os filhos produz saúde, afeto, mesmo sendo um simples balanço na árvore com o Senhor Venâncio (JESUS, 2020). Para além disso, ela traz à tona perspectivas da Psicologia do Trabalho, ao visualizar a vida desgastante e exaustiva dos operários e o quanto até mesmo o percurso ao chegar ao trabalho era permeado de sacrifício e com sono que inferia na qualidade de vida destes (JESUS, 2021). Ou mesmo temáticas psicopatológicas como o Burnout, trazendo o quanto estava esgotada e sonhava com a morte do sofrimento diante das frequentes viagens e compromissos (JESUS, 2021).

A psicologia e espiritualidade também foram pontuadas em seus escritos, colocando em pauta aspectos de suporte e esperanças de melhorias mediadas

por entidades, e no contato com a natureza. Carolina Maria de Jesus falava sobre o ser negra e as suas belezas, não só se reconhecendo como preta, mas também em ter orgulho da sua cor.

## DOS PERCURSOS DISCURSIVOS FINAIS

São nos papéis encontrados no lixo, os alimentos que saciam a fome existencial de justiça e voz, que Carolina visualiza um espaço para denunciar as adversidades enfrentadas diariamente. Para isso busca a transformação pela via da escrita, pois o registro do caos vivenciado externo e internamente como queixa de uma não conformação com as problemáticas emerge, portanto, como um ato político (KILOMBRA, 2019). Acerca disso, Jesus (2020) tem a compreensão perceptível sobre a política que rege o convívio social, apontando a necessidade de livrar o país de políticos monopolizadores, que desconhecem a fome, a dor e a angústia do pobre.

As discussões elencadas no referencial teórico e no levantamento bibliográfico trazem uma perspectiva diferenciada na obra de Carolina de Jesus. É indiscutível a essencialidade do uso de obras de autores negros, silenciados pelo epistemicídio científico, dentro de espaços de ensino de forma esses autores poderiam contribuir para a formação acadêmica crítica e para uma cidadania ativa, entrelaçadas a realidade pungente para resultar em profissionais qualificados para além de uma técnica. Visto isso, há a necessidade de reformular a ideia de que as produções não eurocêtricas devem ser rejeitadas e afastadas desse ambiente pelo argumento de não constituírem ciências creíveis, em uma hierarquia violenta que determina quem pode falar (KILOMBA, 2019).

A superação de um *habitus* precário pela via da cidadania ativa pode ser manifestada pela via de uma visão crítica e de uma perspectiva plural. Neste aspecto, estudos como os de Silva Neto (2019) e de Ana Lúcia Souza (2011) apontam a importância do debate sobre obras escritas, cantadas, artísticas de autores e autoras negras, podendo alicerçar novos horizontes, de não apenas representatividade no meio acadêmico, mas também lugares de voz. Ademais, o aspecto de Carolina Maria de Jesus dentro do corpo de discussão desde ensinamentos mais básicos até superiores favorecem olhares distanciados de uma lógica diretiva a conteúdos e fórmulas prontas, mas, como demonstrado, para a psicologia estes escritos são como verdadeiros diamantes, com muitas facetas a serem averiguadas e sempre valiosas. Carolina traz em sua forma de expressão uma maneira objetiva de perceber o que não se percebe com clareza sem se aproximar da realidade.

Diante das discussões apresentadas, pode-se perceber que há uma necessidade de apresentar a voz popular dentro dos espaços acadêmicos,

visando uma aproximação dos discentes com as narrativas de povos que vivenciam reflexos históricos de um vasto processo de colonização que perpassa a cultura popular periférica e se dissemina ainda na atualidade. Desta forma, consideramos um processo decolonial para a Psicologia que seja capaz de analisar estratégias de resistências aos meios de opressão e repressão mantidos pelo sistema capitalista como também incluir através de estudos, discussões e teorias a potencialização e reconhecimento identitário de grupos atingidos por demarcações sociais e processos históricos.

## REFERÊNCIAS

CARNEIRO, A. S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

DALCASTAGNÈ, R. **Vozes e sombras**: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. In: \_\_\_\_\_. Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea. Vinhedo: Horizonte, 2008.

DEMO, P. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Editora Autores associados, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. São Paulo: Gral, 2010.

FOUCAULT, M. **Problematização do sujeito**: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Forense Universitária, 2006.

JESUS, C. M. de. **Casa de alvenaria**—Volume 1: Osasco. Companhia das Letras: São Paulo, 2021.

JESUS, C. M. de. **Casa de alvenaria**—Volume 2: Santana. Companhia das Letras: São Paulo, 2021.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada - Edição comemorativa. Ática, 2020.

GONZALEZ, L. “Racismo e Sexismo na cultura brasileira”. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, L. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, M. T. (Org.). **O lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

SANTOS, B. S. de; PAULA, M. M. **Epistemologias do sul**. Cortez Editora, 2014.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Editorial Presença, 1965.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

SILVA NETO, L. G. da et al. A arte musical nos processos culturais: o rap como instrumento de cidadania ativa. **RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 18, n.53, p. 71-84, 2019. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/rbse/>>. Acesso 26 de abril de 2024.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIANNA, T; SARKIS, J. Execrando suspeitos para atrair audiência: o uso de concessões públicas de TV para a prática de violações ao direito constitucional à imagem. CLÉVE, C. M.; FREIRE, A. (Orgs.). **Direitos fundamentais e jurisdição constitucional**: análise, crítica e contribuições. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

# POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL PARA AS INFÂNCIAS!

*Karla de Oliveira Santos<sup>1</sup>*

*Roseane Abreu Ferreira<sup>2</sup>*

*Uesley Lima da Silva<sup>3</sup>*

*Jennyffer Mayrla Silva Bezerra<sup>4</sup>*

*Érica Dias Lima<sup>5</sup>*

*Suziane Silva Santos<sup>6</sup>*

*Renata do Nascimento Silva<sup>7</sup>*

## PRIMEIRAS PALAVRAS

A complexidade da relação entre modernidade/colonialidade/capitalismo permeia as discussões contemporâneas sobre poder, identidade e conhecimento, especialmente no contexto da formação histórica e cultural do mundo ocidental. A colonialidade, em convergência com a modernidade e o capitalismo, configura-se como um sistema mundial de opressão que subjuga povos, culturas e identidades não ocidentais, perpetuando a desumanização e a marginalização. Autores como Aníbal Quijano, Paulo Freire, Walter Dignolo, Enrique Dussel e outros, têm destacado as profundas implicações desse sistema, que se manifesta em todas as

---

1 Doutora em Educação (UFAL). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas – Campus IV – São Miguel dos Campos/AL. Líder do Grupo de Estudos Infâncias e Diversidades. Email: karla.oliveira@uneal.edu.br.

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade Estadual de Alagoas - Campus II – Santana do Ipanema. Email: roseaneferreira@alunos.uneal.edu.br.

3 Graduado em Licenciatura em Pedagogia (UNEAL). Coordenador Pedagógico e Articulador de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de educação do município de Carneiros/AL. Email: uesleylimadasilva497@gmail.com.

4 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade Estadual de Alagoas - Campus II – Santana do Ipanema. Email: jennyffer@alunos.uneal.edu.br.

5 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade Estadual de Alagoas - Campus II – Santana do Ipanema. Email: ericalima@alunos.uneal.edu.br.

6 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade Estadual de Alagoas - Campus II – Santana do Ipanema. Email: suziane@alunos.uneal.edu.br.

7 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade Estadual de Alagoas - Campus II – Santana do Ipanema. Email: renata.silva4@alunos.uneal.edu.br.

esferas da vida social e cultural.

A pedagogia decolonial emerge como uma resposta a esse contexto, propondo práticas educativas que valorizem a diversidade cultural, promovam a justiça social e desconstruam hierarquias de poder. Sendo assim, divergente da pedagogia colonial, que está centrada na imposição de valores e práticas dos colonizadores, a pedagogia decolonial busca fortalecer os saberes locais e as perspectivas das comunidades historicamente oprimidas.

No contexto Latino-Americano, o paradigma da colonialidade/modernidade se consolidou com a conquista do Atlântico, afastando as nações não ocidentais à periferia da história mundial. A Europa moderna impôs-se como centro do mundo, impondo narrativas de superioridade e civilização que justificaram a exploração e a dominação. A colonialidade, como herdeira desse legado, continua a moldar as relações de poder e a perpetuar injustiças sociais. Diante desse cenário, a emergência da pedagogia decolonial representa uma ruptura com os modelos educativos hegemônicos, eurocêntricos e opressores, que desafiam estruturas de dominação arraigadas em nossa sociedade, especialmente dentro do contexto educacional. Quijano (2005, p.107) afirma: “A colonialidade não é um epifenômeno do colonialismo, mas sim uma matriz de poder que persiste além do fim formal do colonialismo”.

Segundo Mignolo (2017), descolonizar o conhecimento é um ato de resistência epistêmica contra a hegemonia do pensamento ocidental, daí a importância de reconhecer e valorizar múltiplas epistemologias.

Nesse contexto, pensar a descolonização das infâncias, implica em contestar um modelo de criança única, universal, tutelada por um adulto, objetificada, controlada e disciplinada. Para Arroyo (2018), a construção de pedagogias descolonizadoras se inspira nos avanços dos estudos pós-coloniais para a identificação e superação das relações do poder, do saber e do ser, tão marcantes no pensamento social, político e pedagógico, contribuindo para pensar outras formas de infâncias.

As discussões expostas nesse capítulo, trazem considerações teóricas a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, dos estudos decoloniais de autores como Quijano (2005;2010), Mignolo (2017), Dussel (2005), Walsh, Oliveira, Candau (2018), entre outros, lidos e discutidos no âmbito dos encontros mensais do Grupo de Estudos Infâncias e Diversidades, vinculado à Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no ano de 2023, com a temática “Decolonialidade, Educação e Infâncias”, que tinha como objetivo apresentar estudos teóricos acerca de alguns conceitos como: Colonialidade, Decolonialidade, Pedagogia Decolonial e suas articulações com o campo educacional e com/para as crianças e as infâncias.

Mediante a estas considerações iniciais, temos como objetivo apresentar análises para uma educação que vá além das fronteiras da colonialidade/modernidade/capitalismo, buscando explorar os fundamentos teóricos e as implicações políticas da pedagogia decolonial, compreendendo como as práticas educativas podem contribuir para a transformação social e a construção de sociedades mais igualitárias e democráticas, principalmente para as infâncias.

## **A PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO POSSIBILIDADE DE OUTRAS PEDAGOGIAS PARA AS INFÂNCIAS**

“[...] pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 2013, p. 43).

A epígrafe citada problematiza a busca por pedagogias outras que nos façam construir caminhos que nos direcionem a “recuperação” da nossa humanidade. Paulo Freire nos apresentou em suas obras, alternativas/estratégias/saídas/ferramentas teórico-práticas para a reflexão-ação e (re)construção de sociedades desalienadas e produtoras de humanidades que não se assemelham à opressão do Ocidente sobre outras nações. Isso se assemelha as proposituras de(s)coloniais. Reflete, mais ainda, sobre sociedades que podem produzir e utilizar pedagogias capazes de cortar os laços que se unem com o mito da Europa moderna, como centro da história mundial e a sua cultura como única capaz de construir a identidade e a emancipação do homem civilizado.

O colonialismo, a colonialidade, a modernidade/capitalismo, produziram o que os teóricos como Quijano (2005); Freire (2013); Dussel (2005); Maldonado-Torres (2018), entre outros, chamam de desumanização, que por sua vez se refere, a todo o processo vivificado pelo ser humano dentro da engrenagem opressora que atua como castradora de subjetividades, de identidades, de linguagens, de territórios, de religiões, de possibilidades outras de produção cultural e emancipação dos sujeitos tratados como não-humanos, ou sub- in- humanos, conforme termo utilizado por Arroyo (2018).

De acordo com Dussel (2005, p.28): “A modernidade, como novo paradigma de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico”. A construção histórica e atual desses fenômenos demonstra as dimensões estruturantes e forças arrematadoras que atuam capilarmente sobre o processo vivenciado cotidianamente pelos sujeitos, mais ainda, sobre os oprimidos que são vítimas e também são educados a

aceitar e justificar esses sistemas de opressão. Ainda segundo o autor, a dominação da Europa moderna “produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável” (Dussel, 2005, p.28).

A Europa moderna, desde 1492, tornou-se “centro” da história mundial, construindo uma narrativa sobre todas as outras nações, principalmente, as da América do Sul, como sua periferia. A colonialidade enquanto consequência desse padrão de poder econômico, de saber, de ser e político, surge como consequência e transformação do colonialismo, este permanece como a história de um passado que intervém com violência no presente (Mignolo, 2017).

Esse novo padrão de poder não se limita às relações de dominação colonial/territorial, com outras intenções mais sofisticadas e orquestradas pela narrativa que se constrói no Ocidente. Vivemos nos dias de hoje, dentro de sistemas de desumanização e opressão que são produzidos simbolicamente por meio do Estado, da ciência, da religião, das artes, das linguagens, das mídias sociais e, sobremaneira, do conhecimento e do trabalho, que tem se tornado campos de mercadoria e de exportação para a modernização do mundo não ocidental. Concordamos com Quijano (2010), quando nos alerta sobre o processo de classificação, desclassificação e reclassificação social das populações subjugadas, principalmente na relação capital-trabalho. O autor aponta que “embora existam diversos meios de dominação, como o gênero e a raça, é na relação capital-trabalho que se dá a forma contínua, permanente e primordial da exploração” (Quijano, 2010, p.116).

Cabe definir que o colonialismo é um processo executado por diversos mecanismos de poder em que uma nação coloniza os povos de uma ou mais nações, as quais estão sujeitas às ordens emanadas pela nação colonizadora com relação à administração da política, da economia, da educação, da cultura e demais aspectos sociais. Por outro lado, a colonialidade se define como os mecanismos que se estruturam ao redor: do poder político e econômico, dos aspectos ligados à cultura, da dimensão ontológica, da dimensão epistêmica e da dimensão política, que se traduzem pelas colonialidades do saber, do ser e do poder (Figueiredo, 2021).

A ascensão da modernidade, como uma saída da imaturidade e produtora da emancipação, foi constituída por uma perspectiva binária, dualista, peculiar ao eurocentrismo, que se impôs como mundialmente hegemônica, nas palavras de Quijano (2005, p.110):

Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional/racional, tradicional/moderno.

De um modo geral, a colonialidade só se constitui por meio da modernidade. Os estudos decoloniais compreendem e afirmam que a modernidade e a colonialidade são mutuamente constitutivas, ou seja, se retroalimentam para produzir métodos de subjugação física e de simbolismo cultural. Esses métodos violentaram e destruíram a vida humana e a vida não humana ao produzir maus – tratos de trabalhos forçados à vida humana e de devastação ao meio ambiente, bem como introjetaram a sua cultura por meio da invasão cultural (Figueiredo, 2021).

Atualmente o que se tem buscado nas propostas de intervenção e transformação, é evidenciar as histórias negadas e as existências invisibilizadas, que torna o ser humano, principalmente, negros, crianças, mulheres, LGBTQIAP+, refugiados, deficientes e todos que são considerados “anormais”, seres descartáveis que não se enquadram na lógica hipermercantilizada e normativa do sistema capitalista.

Dito isto, a pedagogia decolonial surge como uma resposta crítica e transformadora à herança da pedagogia colonial, buscando de(s)colonizar a produção de conhecimento e dos sistemas educacionais, bem como promover a justiça social, a igualdade e o respeito à diversidade cultural. Aqui cabe ressaltar que “o projeto moderno constituiu-se em torno da construção de um método universal para a produção de conhecimento”, um método do colonizador (Gallo, 2006, p. 556).

Para Arroyo (2018), os estudos decoloniais mostram que não só a infância foi infantilizada como sem fala, sem voz, mas os negros, indígenas, quilombolas, pobres, mulheres, com orientação sexual diferenciada, são os sem voz, os ainda, são os inferiores, os sub-humanos, incultos, irracionais, logo sem-pensamento, sem-cultura, sem-voz.

Assim sendo, a pedagogia decolonial propõe a valorização e o fortalecimento das perspectivas e conhecimentos locais, das comunidades marginalizadas e das culturas historicamente oprimidas e exploradas. Walsh, Oliveira e Candau (2018) compreendem a pedagogia decolonial como uma construção e intervenção no mundo que não se inicia e nem se finda apenas no contexto educacional. Para as autoras:

Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas, etc. (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p.5).

Uma das principais características da pedagogia decolonial é a crítica aos modelos educacionais hegemônicos e à visão eurocêntrica do mundo, buscando incorporar múltiplas formas de conhecimento e de saberes ancestrais às práticas pedagógicas. Essa abordagem reconhece a importância da diversidade cultural, da interculturalidade e da interseccionalidade na construção de uma educação mais inclusiva e emancipadora, capaz de promover a justiça cognitiva e a equidade social, pois como afirma Santos et.al. (2018), é preciso romper com as lógicas de uma educação da infância escolarizante e com a perspectiva adultocêntrica.

A pedagogia decolonial se pauta numa ruptura consciente e resistente a modelos educacionais eurocêtricos, patriarcais e racistas, castradores e disciplinadores dos corpos e das mentes das crianças e que definem padrões epistemológicos de pensar as infâncias. Contribuindo com a discussão, Macedo e Santos (2018), apontam a necessidade de descolonizar as experiências educativas engessadas nos espaços escolares que priorizam a linguagem escrita e as vivências dos adultos, fugindo de modelos adultocêntricos e que considerem as crianças como sujeitos sociais, produtores de história e cultura.

De acordo com Arroyo (2018), os processos de produção das infâncias estão relacionados à produção social, econômica, política e cultural. Sendo uma produção intrincada na nossa história racista, sexista, classista e os estudos da infância não fogem dessa produção da história da sociedade e da própria infância, sendo a escola muitas vezes um espaço de segregação. Corroborando com a discussão, Gallo (2018) diz que, colonizar a infância significa produzir uma imagem que define o que ela é e o que ela não pode ser, sendo uma invenção dos adultos.

Conforme Macedo e Santos (2018, p.121):

A busca por pedagogias descolonizadoras é igualmente uma opção política por uma perspectiva emancipatória de educação que parte da criança real, portanto, de uma infância marcada por classe, gênero e raça. Contrapondo-se a uma visão generalizada e universal de criança, as pedagogias descolonizadoras valorizam as diferenças ao invés de tentar apagá-las e homogeneizar a infância.

O que se propõe é que sejam construídas pedagogias que possam por meio da conscientização e mais do que tudo, da ação, despertar nos sujeitos o desejo e a busca por cortar o cordão umbilical que os ligam ao conformismo perante uma ordem social geradora de exclusões, de genocídios e de justificação das catástrofes, de perseguições e de torturas (Freire, 2013).

Em virtude disso, a pedagogia decolonial propõe uma ruptura com as estruturas de poder e de dominação presentes na produção de conhecimento e nas instituições educacionais, questionando as hierarquias e as relações assimétricas que perpetuam a exclusão e a marginalização de determinados grupos sociais, em especial, das crianças pretas, periféricas, quilombolas, ribeirinhas, indígenas,

refugiadas, ciganas, do campo, em situação de rua, entre outras. Por meio de uma educação crítica e reflexiva, a pedagogia decolonial visa formar os sujeitos para compreenderem e a confrontarem as injustiças sociais, construindo conhecimentos e práticas pedagógicas que promovam a transformação social e a construção de sociedades mais igualitárias e democráticas, distinguindo-se da colonialidade e do mito da modernidade, Maldonado-Torres (2018, p.10) argumenta que:

Enquanto o mito da Modernidade/Colonialidade encobre e assassina, a Pedagogia de(s)colonial ajuda a construir o amor e a raiva necessários para que sejam feitas perguntas desafiantes, para se unir aos outros em tarefa de criar um mundo à altura das relações humanas, onde os genocídios terminem e já não haja espaço para a superioridade e a inferioridade.

Dessa forma, pode-se dizer, que princípios da pedagogia decolonial incluem a interculturalidade, o diálogo de saberes, a valorização da oralidade, a horizontalidade nas relações educativas e o respeito à autonomia e a autodeterminação dos povos. Dussel (2005) propõe que para despotencializar e (re)construir uma outra, uma nova perspectiva e talvez, uma nova concepção do que é o ser humano, de educação, de natureza, de religião, de sociedade, não como elementos desconectados, mas sim, como dependentes um do outro. É necessário um projeto transmoderno, capaz de incluir a riqueza da diversidade epistêmica e política existente no mundo.

Segundo Arroyo (2018), o pensamento pós-colonial obriga o pensamento pedagógico crítico a radicalizar a reconstrução histórica dos conflitos nas formas de pensar os Outros e suas infâncias que perpassam toda nossa história da educação latino-americana.

Caminhar em busca da construção de pedagogias Outras para as infâncias, capazes de valorizar e respeitar as diferenças e pluralidade, requer uma abordagem capaz de reconhecer a importância da contextualização histórica e cultural na educação, promovendo um ensino que esteja conectado com as realidades e as necessidades das comunidades locais, valorizando as experiências de vida e os conhecimentos prévios das crianças, garantindo o direito à formação intelectual, cultural, ética e identitária.

Diante disso, ao fortalecer a consciência crítica, a solidariedade e a colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, a pedagogia decolonial se apresenta como uma ferramenta fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e a pluralidade de saberes presentes em nosso mundo globalizado. A implementação de práticas pedagógicas decoloniais requer o engajamento de educadores, estudantes, comunidades e políticas públicas comprometidas com a promoção da equidade, da justiça e do respeito à dignidade humana em todos os

espaços de aprendizagem (Walsh, Oliveira e Candau, 2018).

Destarte, é urgente uma pedagogia em que as crianças têm protagonismo, que reconheçam as crianças como produtoras de cultura infantil, com especificidades em seus modos de compreender e agir no mundo e partícipes da vida em sociedade, valorizando suas experiências e diversidades (Macedo e Santos, 2018).

## **ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES**

Nos encontros do Grupo de Estudos Infâncias e Diversidades (UNEAL), emergiram diversas reflexões, ampliando nossas visões de mundo, enriquecendo assim nossas perspectivas em relação às abordagens político-pedagógicas na educação. Além disso, esses conhecimentos contribuíram para fundamentar e aprofundar nossa compreensão sobre a importância da pedagogia decolonial e da descolonização das infâncias.

Nesse contexto, ao analisarmos de maneira interpretativa os estudos teóricos citados neste capítulo, compreendemos que esses estudos possuem como objetivo encontrar direções possíveis para a criação de projetos teórico-práticos decoloniais. Sendo assim, essa investigação é conduzida por meio de uma abordagem transdisciplinar, com o intuito de compreender os desafios enfrentados pelas comunidades julgadas “invisibilizadas” diante do paradigma eurocêntrico da modernidade/colonialidade, caracterizado pela inserção do capitalismo.

A pedagogia decolonial destaca-se por sua dedicação em valorizar e fortalecer as visões e saberes locais, ao mesmo tempo que busca fomentar a inclusão das comunidades marginalizadas e das culturas historicamente subjugadas. Nesse sentido, a temática aqui apresentada, propôs desafiar e contribuir para transformar as estruturas de poder e dominação que influenciam a perspectiva educacional, questionando assim as hierarquias que perpetuam a marginalização de grupos sociais específicos, neste caso em particular, as infâncias, a partir da articulação do diálogo entre diversas formas de conhecimento.

Uma educação com práticas decoloniais centra-se na investigação das tendências presentes nos sistemas de desumanização, com o propósito de resistir à opressão histórica e cultural enfrentada pelas infâncias, a partir de um processo de dominação adultocêntrica e colonizadora, que homogeneiza as crianças, a partir de um modelo de homem universal, de um devir a ser.

Os desafios se fazem presentes e são urgentes a promoção de rupturas e resistências contra os mecanismos de dominação de saber e poder na educação. Ainda precisamos avançar na implementação de uma pedagogia decolonial nas políticas educacionais, na formação de professores, nos currículos, nas práticas pedagógicas, no cotidiano escolar, que promovam uma educação emancipatória,

com justiça social e cognitiva para as crianças, pois os modelos educacionais brasileiros ainda seguem padrões hegemônicos, sexistas e racistas.

## REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel G. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. In: SANTOS, Solange Estanislau [et.al.] (orgs.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió: EDUFAL: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018, p.27-57.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

FIGUEIREDO, Daniela Ghisleni. **Por uma pedagogia decolonial a partir dos pensamentos de Paulo Freire e Catherine Walsh**. 2021 f. 259. Dissertação (Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Santa Catarina, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GALLO, Silvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. Em Foco: A Filosofia da Educação enfrentando a problemática educacional contemporânea. **Educ. Pesqui.** 32 (3), dez., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/MvmtfSMS-cW6MmJxZsqPrzy/>. Acesso em: 12 de fev. de 2023.

GALLO, Sílvio. “Ir junto”: os desafios de educar uma “infância maior”. In: SANTOS, Solange Estanislau [et.al.] (orgs.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió: EDUFAL: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018, p.59-69.

MACEDO, Elina Elias de; SANTOS, Solange Estanislau dos. In: SANTOS, Solange Estanislau [et.al.] (orgs.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió: EDUFAL: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018, p. 115-124.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 27-54.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32 n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf>. Acesso em: 11 de abri. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez Editora, 2010. p. 84 – 130.

SANTOS, Solange Estanislau [et.al.]. Apresentação: discursos e políticas de resistência para se pensar pedagogias descolonizadoras. In: SANTOS, Solange Estanislau [et.al.] (orgs.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió: EDUFAL: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018, p. 13-25.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, 26(83) set., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 01 de ago. de 2023.

# CORPOS INFANTIS NEGROS E ESCOLA: UM DEBATE EM TORNO DO RACISMO E REPRESENTATIVIDADE

*Geisa Hupp Fernandes Lacerda<sup>1</sup>*

*Edeson dos Anjos Silva<sup>2</sup>*

*Claudete Beise Ulrich<sup>3</sup>*

*Rhayanne Morgado De Mello Oliveira<sup>4</sup>*

## 1. INICIANDO A REFLEXÃO

Essa pesquisa trata da importância em debater a educação e corpos infantis negros (pretos e pardos) proposta por Paulo Freire (1979, 2012) e sua motivação em combater a educação alienada dos sujeitos marginalizados pelo sistema hegemônico que vislumbra o poder sob a relação de dominado e dominante, no caso corpo infantil negro (preto e pardo) acometido pela invisibilidade e racismo desde tenra idade. Sendo assim, entendemos que partindo do banzo, que é uma metáfora de sofrimento do povo negro, é preciso emergir formas de resistir.

Nesse contexto, tal pesquisa tem por objetivo sulear as infâncias negras (pretos e pardos), o racismo que essas infâncias vivenciam e práticas que promovam representatividade no cotidiano escolar, assim como denunciar as múltiplas facetas do racismo partindo do conceito de necropolítica.

---

1 Mestra em Ciências das Religiões (FUV). Graduada em Pedagogia (FAVI), Graduanda em Ciências das Religiões (Faculdade Unida). Contato: [ge.lacerda@hotmail.com](mailto:ge.lacerda@hotmail.com).

2 Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória (PPGP-CR). Doutor em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Ciências das Religiões Faculdade Unida de Vitória (FUV). Professor de matemática da Rede Estadual do Rio de Janeiro (Seeduc). Contato: [edeson.anjos@hotmail.com](mailto:edeson.anjos@hotmail.com).

3 Doutora e mestra em Teologia (Faculdades EST). Pós-doutorado em História (UFSC), Estágio-Pós-doutoral em Educação (UFES). Graduada em Teologia (Faculdade EST) e Licenciada em Pedagogia (UDESC). Professora no curso de graduação de Teologia, na Licenciatura em Ciências das Religiões e no Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Ciências das Religiões na Faculdade Unida de Vitória-ES. Contato: [claudete@fuv.edu.br](mailto:claudete@fuv.edu.br).

4 Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Serra (SEME). Pedagoga (UNESC), Pós-graduação em Alfabetização e Letramento (INTERVALE) e Pós-graduação em Ed. Infantil e Ensino Fundamental (INTERVALE). Contato: [rhay.morgado@outlook.com](mailto:rhay.morgado@outlook.com).

Trata-se de uma pesquisa de cunho documental, mapeando a exclusão e racismo, iniciando pelo documentário “Menino 23: Infâncias perdidas no Brasil”, filme marcado pela exclusão baseada na raça/cor de meninos negros (pretos e pardos) abandonados pelo poder público e escravizados a tutela de um regime nazista numa fazenda no interior de São Paulo, reportagens e demais artefatos documentais que descortinam o mito da democracia na infância e corrobora em apresentar propostas antirracistas para as infâncias no cotidiano educacional como nos dizem Sá-Silva, Almeida e Guidane (2009).

Partindo da realidade do documentário que apresenta a compreensão do contexto histórico de segregação no Brasil por raça/cor, que permitiu a adoção de cinquenta meninos negros (pretos e pardos) submetidos ao trabalho escravo na fazenda Santa Albertina, marginalizados sob a luz de um racismo biológico em pleno século XX, ligamos os ideais de Freire (2002), para uma educação que valoriza a vivência do sujeito e o coloca no centro do processo educacional, a fim de tira-lo dessa alienação e colocar fim na exploração hegemônica da sua força de trabalho.

Tratando das questões propostas em direção a uma pedagogia libertária, essa pesquisa trabalha sob a problemática e profunda reflexão do pensamento da eugenia e racismo no Brasil para com os corpos negros (pretos e pardos) infantis, interligando a educação eugênica e higienista. Partindo do proposto, coloca-se a pensar em: como é possível interpretar as mazelas do racismo atualmente e a representatividade da infância negra (pretos e pardos) no cotidiano escolar?

Para justificar a necessidade de tal escrita tomam-se como base os fatores de exclusão dos corpos infantis negros (pretos e pardos) apoiados em Gomes (2017), nas suas vivências submetidas ao racismo, institucional e estrutural, desses sujeitos na sociedade atual e na instituição escolar. Sua marginalização e sua evidenciação em índices de desemprego, pobreza são apresentados pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2018), que ao fazer referência ao trabalho infantil, relatam que 1.835 crianças de 5 a 7 anos trabalhavam, sendo brancas 35,8%; O percentual de pretas ou pardas chega aos 63,8%. Cabe ressaltar, que esse é um fator histórico, já que relativo ao processo de escravização brutal dos desembarcados no mercado do Valongo, no Rio de Janeiro no início do século XIX, compõe ressaltar que existiam crianças, totalizando 4% da população negra, advindo da diáspora. Diante o cenário a que eram submetidos, apenas 1/3 sobrevivia até os 10 anos como aponta Del Priore (2013).

Com o discurso da abolição, o genocídio aos corpos que estruturam o Brasil foi amplamente arquitetado, os anos 30 e 40 demarcam a eugenia, e o documentário menino 23 evidencia isso de forma ampla.

Esse Brasil, com um passado recente escravista, que manifesta a desigualdade

de maneira severa perante a população negra (pretos e pardos) retrata os quesitos de desigualdades em índices de desemprego e invisibilidade que são constantes na vida do corpo negro (pretos e pardos). Neste sentido, ainda é importante ressaltar que de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, (2010) a maioria da população brasileira é composta por negros (pretos e pardos), totalizando 54%. Porém, seguindo nessa mesma perspectiva, conseguimos perceber que mesmo sendo a maioria da população, os corpos negros (pretos e pardos) na sociedade brasileira sofrem diversas mazelas, e uma delas é o extermínio de vidas como as de Agatha, menina morta a “bala perdida” como nos diz Luchese (2019) e Miguel menino que caiu do 9º andar de prédio no Recife deixado pela patroa de sua mãe no corredor como explicita G1 (2019), o que arrebatou como o corpo negro (preto e pardo) infantil é um corpo descartável, menosprezado.

Sendo assim, como movimento contra político, surgiu o interesse em pesquisar e escrever sobre a realidade das infâncias negras (pretas e pardas) como sujeito social e histórico produtor de cultura, sua realidade e as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano e sua vida escola.

Portanto, escrever essas linhas sobre os corpos negros (pretos e pardos) infantis que necessitam se encontrar no caminho de direitos é o Sul dessa pesquisa. Enfatizar a necessidade de perceber a importância que carrega a representatividade das infâncias negras (pretos e pardos) no período escolar e fazer da prática pedagógica encontro de teoria e prática que diz tanto sobre igualdade. Outrossim, Freire (1996, p.61) salienta que “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.” Em busca de uma práxis transformadora que essa pesquisa é pensada e escrita, para que menos crianças sofram preconceitos e se vejam deslocadas dentro do seu próprio corpo.

## **2. CORPOS INFANTIS NEGROS: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE O DOCUMENTÁRIO MENINO 23 E A EDUCAÇÃO FREIRIANA**

Pensar no contexto da educação interligado a questão racial de corpos negros (pretos e pardos) infantis remete voltar ao pensamento de Freire, no qual têm suas bases epistemológicas voltadas às narrativas da inclusão social e da educação como prática de liberdade para dar voz aos sujeitos invisibilizados.

No sistema raça/cor e corpos infantis denunciar a invisibilidade é confrontar o racismo, fome, educação de qualidade e o direito à vida.

Neste processo, o pensamento Freiriano a respeito da educação e seus conceitos de inclusão e exclusão, é uma temática de grande importância, para pensar em uma educação humanitária, coletiva, permeando a autonomia através

da educação como narrativa reflexiva, compreendendo que todos aprendem mutuamente nesse processo.

Tecendo a luz da teoria de Freire (2002), entendemos a educação como inclusão o processo de envolver e acolher a todos de forma igualitária. No ambiente escolar incluir significa pensar em maneiras de tornar comum a todos as mais diversas formas de educar, diminuir através dos processos educacionais todas as diferenças, sejam elas físicas, sociais, culturais, ou outras quaisquer. Para Freire a exclusão e a marginalização são grandes problemas da educação e para se obter uma educação de qualidade é necessário pensar em uma maneira de mudar os alicerces educacionais e partir de um novo viés que envolva os alunos no seu próprio processo de aprendizagem.

Neste sentido, a base epistemológica da educação proposta por Paulo Freire (2002) vem na contramão desse modelo hegemônico, visando tirar o sujeito da alienação.

A educação deve compor um projeto pedagógico com o objetivo de interagir criticamente com a realidade do sujeito em sua realidade em busca da justiça social e pensar em educação para essa parcela excluída da sociedade surge da necessidade que Paulo Freire enxerga de dialogar com a realidade do aluno oprimido pelo sistema capitalista e sua hegemonia e proporcionar através da educação a possibilidade de mudança dessa realidade. Quando o sujeito toma consciência de que é explorado ele é capaz de fazer um movimento em busca da transformação, questionar e buscar mudanças.

A partir desses pensamentos de Paulo Freire a respeito de educação popular e os esfarrapados do mundo propõem-se nessa pesquisa interpretar o documentário *Menino 23 Infâncias perdidas no Brasil* (2018), assimilando a realidade de meninos, invisibilizados, escravizados e submetidos a um sistema onde a relação de poder fala mais alto que os direitos como cidadãos. São meninos que perdem a identidade e são enumerados, escravizados numa condição desumana por serem órfãos, negros (pretos e pardos) e pobres, o “tipo” de pessoa que a sociedade não questionaria os maus tratos e nem mesmo questionaria a forma de suas adoções.

Menino 23 trata de temáticas espinhosas, fomenta reflexões sobre racismo, exploração do trabalho infantil negro, trabalho escravo, fascismo e direitos humanos, portanto, uma película de temas muito atuais, conforme afirmou o diretor do filme: “Com todas essas informações, me chocou mais ainda perceber que várias daquelas coisas ainda estão presentes na sociedade brasileira de hoje”. (FRANCA, 2017 apud SOUZA, 2018, p.213)

Analisando o documentário é perceptível que o corpo infantil negro (preto e pardo) excluído, marginalizado, invisibilizado é a realidade da maioria dos esfarrapados do mundo que Paulo Freire quer dar a possibilidade de libertação. No documentário o menino cujo número recebido dá título ao filme, relata

como foi a vida e a realidade numa época em que foi abolida a escravatura, mas não acabou a escravidão.

Com a adoção viabilizada pelo governo, meninos foram tirados “legalmente” de um orfanato, escolhidos como bichos num movimento como a brincadeira de “galinha gorda” com balas, já com intuito de medir as forças e auxiliar para a escolha daqueles que seriam sujeitados a longas e tortuosas horas de trabalho escravo numa fazenda.

Após quase uma década de abusos no cativeiro, os meninos órfãos ou abandonados, despersonalizados por meio de números, tiveram o cárcere encerrado. As porteiiras se abriram para os então adolescentes e, novamente, estavam abandonados à própria sorte. Com a entrada do Brasil na Segunda Guerra junto aos Aliados, o presidente Getúlio Vargas decretou a criminalização de qualquer menção ao nazismo, de forma que os meninos de outrora, então jovens negros, representavam uma ameaça aos Rocha Miranda. (FRANCA, 2017 apud SOUZA, 2018, p.213).

Esse processo mostra o quanto o Brasil é fundamentado pelo falso mito da democracia racial e articula práticas racistas.

Racismo é a ideologia que postula a existência de hierarquia entre grupos raciais humanos. É um conjunto de ideias e imagens vinculadas a grupos humanos, baseadas na existência de raças superiores e inferiores. O racismo individualizado manifesta-se por práticas discriminatórias de indivíduos contra outros indivíduos. O racismo institucional está presente, por exemplo, no isolamento dos negros (as) em determinados bairros, escolas e empregos. Também está presente no currículo escolar e nos meios. (MUNANGA, 2005, p.8).

O racismo se tornou um instrumento no país a fim de rebaixar o outro corpo, menosprezado, subalternizado.

Mascarando a existência do racismo biológico existente e alimentando um mito, a democracia racial se trata de uma ideologia histórica que minimiza e apaga as memórias de confrontos e resistência do povo negro (preto e pardo) escravizado sob a ótica de uma abolição que nunca existiu, a crença de negros libertos, mas que na realidade foram abandonados por um sistema que não os integrou a sociedade, mas os marginalizou historicamente como exposto por Munanga (2005).

O documentário “Menino 23”, mostra o quanto o corpo negro infantil (preto e pardo) é condicionado às narrativas da exclusão social. Aborda as vertentes de um corpo que foi e é escravizado por questões ligadas somente a raça/cor, que sofreu com os ideais de eugenia adotados nos primeiros anos do século XX e que sofre até os dias atuais por um racismo, ora velado, ora escancarado, mas que necessita de muita luta pra que seja visibilizado. Perder a identidade foi só a primeira agressão sofrida por esses meninos que receberam números no lugar de seus nomes, que foram colocados à sombra de um regime

nazista como servos de uma ideologia que os minimizava e os reduzia a vassalos.

A não oportunização da população negra (pretos e pardos) está entranhada nas relações de poder existentes no país em uma reprodução histórica que sustenta a desigualdade. Apesar de mais da metade da população brasileira ser negra, os únicos locais que os negros ganham maior espaço são nas favelas, nos presídios e nas estatísticas negativas. O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN aponta que em (2016), 64% da população carcerária era composta por negros. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE traz dados de que entre os brasileiros que compõem o grupo dos 10% mais pobres, com renda média de R\$130 por pessoa na família, 76% são negros. Ou seja, três em cada quatro pessoas que estão entre os 10% mais pobres são negros.

O documentário aborda justamente essa desigualdade social baseada no quesito raça/cor e como o Estado é conivente com as situações de pobreza, violência e exploração sofridas pela população negra (preto e pardo) já que não trabalha investindo em políticas públicas que possibilitem integrar o negro (pretos e pardos) a sociedade com iguais oportunidades e direitos.

Pensar numa educação inclusiva, com pautas raciais, apoiadas em diálogos de Freire é desejar e crer que “o educador pode contribuir como uma assunção crítica da possibilidade e da passividade, para que se vá além da passividade a partir de posturas rebeldes, criticamente transformadoras do mundo” (FREIRE, 1997). É buscar a derrubada do sistema hegemônico que oferece educação alienada a fim de se perpetuar no poder.

Nesse contexto, a escola como ambiente difusor de cultura e conhecimento precisa abrir caminhos para uma educação que liberte esses corpos infantis das mazelas do racismo.

### **3. RACISMO, CORPOS INFANTIS NEGROS E ESCOLA**

Ao fazer interligação do racismo na sociedade, entendemos que o sujeito não nasce racista, mas concordamos que desde a tenra idade, a partir das relações sociais já é possível notar que crianças reproduzem padrões e comportamentos que ilustram a exclusão pautada nas narrativas predominantes.

Há relutância na compreensão de que crianças pequenas entre si, na relação com os adultos e o mundo que as cerca, já nutrem interpretações e realizam ações pautadas na diferença racial. E mais, esses comportamentos apresentam estereótipos raciais negativos em relação aos negros. (GOMES, 2019, p.1017).

O racismo na infância muitas nasce de forma verbal e psicológica. A criança desde a tenra idade é estigmatizada por atitudes que muitas vezes passam

despercebidas àqueles que não a sofrem, mas que marcam profundamente histórias de sujeitos que desejam se encaixar numa sociedade que foge aos seus padrões como explicitado na obra de Gomes (2019).

Nesse âmbito é necessário ressaltar que a marginalização do corpo infantil negro (preto e pardo) atualmente é consequência de um processo histórico, que vem desde a escravização do corpo negro (pretos e pardos) retirado de seu país e obrigado a se submeter a trabalhos em condições precárias, e como Del Priore (2013, p.02) ressalta, sobre o corpo infantil destaca que crianças negras, “[...] entre 7 e 14 anos que até hoje, ainda cortando cana, continuam despossuídas das condições básicas de alimentação, moradia, saúde, educação e garantias trabalhistas”.

Gomes (2019) evidencia como o legado desses tempos sombrios nos permite identificar atualmente infâncias negras (pretos e pardos) que sofrem por julgamentos e marginalização atrelada a essa herança de exclusão que nossa história tristemente carrega, além da busca por caber nos padrões da sociedade que traz sofrimento ao processo de construção da sua identidade em meio aos conflitos internos e externos que tem que enfrentar diuturnamente. Com isso, a tendência para minimizar o sofrimento é a tentativa de apagar de seus corpos as características de identidade que as identificam como sujeitos negros (pretos e pardos) de ancestralidade africana.

Nesse processo, o desejo de se encaixar surge em crianças bem pequenas, quando tomam a consciência do ser diferente e desejam as mudanças para se adequar aos “padrões” de acordo com a cultura do branqueamento. São meninas e meninos que desejam os olhos claros como bonecas e heróis, os cabelos lisos e na moda do loiro, a cintura fina, o nariz arrebitado, tudo para se sentirem mais brancos e menos excluídos. Essas necessidades são frutos do processo eugênico e higiênico disseminado por anos, historicamente, em espaços escolares, familiares, na mídia, enfim, diferentes espaços sociais da criança em formação, que cresce sentindo falta de se ver representada e sendo exposta a um padrão de beleza que não corresponde ao seu biotipo, raça e cor.

Pensar que esses corpos negros infantis (pretos e pardos) vivem à mercê da aceitação e sob o temor da reprovação e por isso se autoflagelam é algo tórrido e perturbador. São crianças que se mutilam e se reprovam por não se sentirem representadas. Crianças que desejam se encaixar e só pretendem uma coisa ao tentarem obedecer aos padrões: minimizar o sofrimento de ser diferente num país onde o seu diferente é o tido como feio e sujo. São crianças negras (pretas e pardas) que sonham em se colocar nos lugares sociais que não sejam os novos quatinhos de empregados, a cozinha, os serviços gerais, ou quaisquer outros locais secundários. São corpos negros infantis que almejam enxergar um futuro não predestinado a sua frente, e por isso sentem a necessidade de se branquear

para caber como nos diz Gomes (2019).

O corpo negro (preto e pardo) não é o padrão de beleza aceitável na sociedade, sua representação não é valorizada à luz da história como modelo de virtude e admiração. Sendo assim, é relevante pensar em como o corpo negro (preto e pardo) infantil se sente frente a essas lacerações identitárias a qual se submetem tentando se perceber como sujeito social. Prudente e Souza no artigo intitulado “Preto não é criança, é menor” (2021) traz a luz do conhecimento as mazelas sociais que corpos negros (pretos e pardos) infantis enfrentam cotidianamente e que muitas vezes acabam nesse território necropolítico, da morte do corpo negro hostilizado.

As autoras destacam que o “menor” são crianças que deixam de assim ser chamadas para serem relatadas como possíveis delinquentes. Menores mortos vítimas da sociedade que os marginaliza. Corpos negros infantis (pretos e pardos) que viram estatística vitimizados por sujeitos brancos que pertencem à alta sociedade privilegiada. Prudente e Souza (2021), destacam o estigma dos corpos negros infantis (pretos e pardos) já condenados à morte física, do corpo que vira notícia, a falta de identificação e representatividade positiva, simplesmente por nascer sentenciado por sua herança genética que os designa sob a ótica de que

“preto não é criança, é menor! E menor é delinquente. Um suspeito já sentenciado infrator. E a máxima dos que estão alocados nas esferas de poder e de parte da população brasileira é “bandido bom é bandido morto”, uma releitura do higienismo de Nina Rodrigues descrito em “As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil.” [(PRUDENTE, SOUZA, 2021).

Corpos negros infantis já nascem réus, criminosos, infratores, culpados, até que se prove o contrário. Se conseguir é claro! É baseado em todo esse enredo, de infâncias negras condenadas e perdidas, com nomes de Miguel, Agatha, Henry, João Pedro, Emilly, Rebeca, Kauan e tantos outros, unidos num laço de mortes violentas, vítimas do preconceito por raça/cor, que reafirmam a relação de poder do racismo que se destaca em nomes pretos que viram notícias por compor os marcadores sociais de violência como nos apontam Prudente e Souza (2001).

É necessário dar vez, voz e fala a essas infâncias negras para que elas não sejam perdidas. Resgatar o histórico de luta e conquistas do povo negro ao longo dos tempos. Enaltecer seus feitos e sua relevância na construção do país, através da promoção de uma educação que segundo Carneiro e Russo (2020, p.120) “favoreça as africanidades... para a reconstrução histórica da resistência do povo negro no Brasil”. O corpo negro excluído tem necessidade de representatividade e reconhecimento, portanto criar narrativas pedagógicas antirracistas é humanizar a educação em buscas de novos olhares a esses sujeitos, crianças, negros (pretos

e pardos), excluídos e marginalizados, mas que podem através da desconstrução das narrativas tornar-se sujeitos críticos, entendidos de sua história e de suas conquistas e capazes de mudar suas realidades. Se transformar e transformar seu meio social com base no conhecimento adquirido pela educação fomentada na pedagogia antirracista que valoriza sujeitos históricos dotados de cultura.

A pedagogia antirracista, fundamentada nas narrativas de dar voz e vez a história do povo preto, de trazer para o chão da escola a cultura da nossa ancestralidade africana é tão necessária aos tempos atuais e deve ser vista como a arma potente que temos em mãos para combater o biopoder. Foucault (2012) define como biopoder a forma de governar a vida. Foi posta em prática no Ocidente a partir do século 17. Em suma é a técnica de poder que deseja produzir corpos economicamente ativos e politicamente dóceis. Gomes e Teodoro (2021) fazem uma reflexão sobre esse poder exercido nas relações entre Estado e sujeito, fundamentalmente crianças negras (pretos e pardos) pobres, e relaciona-o a política de morte que atinge esses corpos negros infantis (pretos e pardos), e a omissão do Estado em políticas públicas que possibilitem a essas crianças condições de viver.

O poder com intuito de disciplinar crianças chega ao Brasil apoiado no discurso de atendimento à criança pobre, ou ao chamado menor, mas esconde a intenção de criar corpos dóceis que não vão se rebelar diante a situações que são submetidos. O surgimento do termo “menor” é associado a criança que comete prática criminosa e é autuada por agir fora da lei, pois julga-se que já tenham discernimento dos seus atos como salientam Gomes e Teodoro (2021). Pautado no discurso da República de Ordem e Progresso, os menores delinquentes são vistos pelo Estado como um potencial perigo, portanto essa infância pobre e abandonada amarga a marginalização e a falta de proteção do Estado que a pune e retira do convívio social submetendo-a ao poder disciplinar que atinge diversas instituições de segregação e exclusão, inclusive se destacando nesse processo a escola.

Freire, em *Pedagogia da Indignação*, já dialogava a respeito da necessidade de democratização do país e exaltava a relevância educacional para esse cenário de caos que o país carrega historicamente. Paulo freire (1997), no entanto, também já adiantava que somente a educação não seria capaz de conter todas as mazelas. O autor quando fala dessas crianças que matam crianças, dessa infância dilacerada, relaciona a educação a essa necessidade de conhecimento que liberta, da vida que vê a possibilidade de transformação para a continuidade e não é executada para sua finitude.

## 4. CONCLUSÃO

Partindo do exposto no documentário *Menino 23 Infâncias perdidas no Brasil* e discutindo sobre as mazelas apresentadas na história de um país que abandona seus sujeitos por sua pele retinta, negando suas raízes e sua cultura e os escraviza a própria morte pelo fator raça/cor, esse trabalho caminhou entre a década de 30, denunciando a educação e sociedade interligada a eugenia do tempo histórico da sociedade brasileira e a película à atualidade, onde o racismo e a necroplítica apagam as infâncias negras (pretas e pardas), retiram filhos dos braços de suas mães, bancos de escolas ficam vazios, nomes se tornam números e aos poucos a morte provocada pelo racismo adentra no esquecimento em pleno 2021.

A política de morte os nos corpos infantis negros (pretos e pardos) são apresentados neste trabalho partindo da pesquisa bibliográfica, apontando a necessidade de acolhimento na sociedade do debate racial, articulado a construção de identidades negras (pretas e pardas), sendo umas dessas instituições como pilar estrutural o espaço escolar, em seus processos formativos iniciais e continuados na formação de professores.

Portanto é necessário carregar em nossas certezas que praticar a educação como proposta por Freire é um caminho que permitirá visibilizar o corpo infantil negro (preto e pardo) marginalizado, sua cultura e enaltecer sua história. Conseqüentemente, a partir de novas pedagogias antirracistas, poderemos esperar as infâncias negras o direito de longevidade, sonhos e saberes construídos para além de um discurso eurocêntrico.

Essa pauta se faz urgente, o corpo infantil negro (preto e pardo) deve vivenciar o direito à vida, educação, saúde, lazer e memória ancestral.

Por Miguel, João Pedro, Agatha e tantos outros se faz urgente discutir essa pauta principalmente no campo educativo para promoção de práticas possíveis antirracistas.

## REFERÊNCIAS

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2019. **Violência contra negros**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2019. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasda-violencia/download/19/atlas-da-voliencia-2019>> Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº9180 de 12 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre a garantia de prioridade na tramitação dos procedimentos investigatórios que visem à apuração e responsabilização de crimes contra a vida e outros crimes com resultado morte, inclusive na modalidade tentada, que tenham como vítimas crianças e adolescentes, no âmbito do estado do rio de janeiro. Disponível em: <[http://normas-abnt.espm.br/index.php?title=Legislação, \\_documento jurídico](http://normas-abnt.espm.br/index.php?title=Legisla%C3%A7%C3%A3o,_documento_jur%C3%ADdico)> Acesso em: 02 nov. 2021.

CARNEIRO, Carolina Zolin. RUSSO, Maria José de Oliveira. A criança negra e a representatividade racial na escola. **Cadernos de Educação**, v.19, n.38, p. 105-126, jan./jun. 2020.

**Caso Miguel: novas imagens mostram menino que caiu do 9º andar sendo socorrido em prédio e levado a hospital.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/06/15/caso-miguel-novas-imagens-mostram-menino-que-caiu-do-9o-andar-sendo-socorrido-em-predio-e-levado-a-hospital.ghml>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: **IBGE, 2012**. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_Religiao\\_Deficiencia/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 15 mar.2020.

DEL PRIORE, Mary. **A criança negra no Brasil.** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/crianca-negra-brasil/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

EMICIDA. **Nóiz.** Lab Fantasma, 2013. Disponível em: <<http://www.kboing.com.br/emicida/noiz/>>. Acesso em 18 out. 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber;** tradução de Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

\_\_\_\_\_. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2002. p. 39-42. p. 165.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** 1 e 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 46ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Raça e educação infantil: á procura de justiça.** e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.3, p.1015-1044, jul./set.2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.23925./1809-3876.2019v17i3p1015-1044>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **O movimento negro educador: Saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. TEODORO, Cristina. **Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada.** Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 17 mai. 2021, p. 01 – 31.

IBGE. Somos todos Iguais? Retrato: a revista do IBGE. n. 11, maio, 2018. p. 5-17. Disponível em: <[https://agencianoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/ar](https://agencianoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/ar)

quivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** - 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/pnad/2014>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

INFOPEN. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, 2016. p.61. Disponível em <[http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio\\_2016\\_22111.pdf](http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf)>. Acesso em: 18 mai. 2020.

LUCHESE, Beth. **Polícia Civil diz que tiro que matou a menina Ágatha partiu da arma de cabo da PM**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/11/19/policia-civil-diz-que-tiro-que-matou-a-menina-aga-tha-partiu-da-arma-de-cabo-da-pm.ghtml>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

MARQUES, Luciana Pacheco. ROMUALDO, Anderson dos Santos. **PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3512/1/FPF\\_PTPF\\_01\\_0435.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3512/1/FPF_PTPF_01_0435.pdf)>. Acesso em 02 nov. 2021.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. **Revista do ppgav/eba/ufrj**. n.32. dez. 2016.

MENINO 23: Infâncias perdidas no Brasil. Direção de Belisario Franca. São Paulo: Produtora Torre, 2018.

MOITINHO, Sara. **A criança negra no cotidiano escolar**. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24074/17043>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

MOREIRA, Jéssica. Aos 12 anos, menino de Perus publica livro de poesia sobre história negra no Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 dez.2017. Disponível em: <<http://mural.blogfolha.uol.com.br/2017/12/12/aos-12-anos-menino-de-perus-publica-livro-de-poesia-sobre-historia-negra-no-brasil/>>. Acesso em 15 nov.2021.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PRADO, C. SILVA, F. SOUZA, V. **Infâncias olhares que se entrecruzam**. 2018. In: SOUZA, Sauloéber Tarsio de. **MENINO 23 - INFÂNCIAS PERDIDAS NO BRASIL: nazismo e integralismo em episódio de abandono de crianças negras na história da educação brasileira**. Minas Gerais, Barlavento, 2018.

PRUDENTE, Ana Vitória. SOUZA, Ellen de Lima. **Preto não é criança é menor!** Disponível em: <<https://jornalgnn.com.br/noticia/preto-nao-e-crianca-e-menor-po-ana-vitoria-prudente-e-ellen-de-lima-souza/>>. Acesso em: 22 mar.2021.

SÁ-SILVA, J.R. ALMEIDA, C.D. GUIDANE, J.F. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I n.1. jul. 2009.

# AS MIÇANGAS NAS CONEXÕES CULTURAIS: SEQUÊNCIAS E TRADIÇÕES AFRICANAS

*Graziela Martins Jordão<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade e a valorização da diversidade cultural são temas importantes dentro da educação contemporânea. Essa não se restringe apenas ao cumprimento das exigências legais, mas também reflete a busca por uma formação mais abrangente e significativa para os estudantes. Conforme Geertz (2008), a noção de cultura é compreendida como padrões simbólicos, transmitidos historicamente, e as pessoas se comunicam por meio desse sistema de concepções herdadas expressos de forma simbólica, perpetuando e desenvolvendo seus conhecimentos e atitudes relacionadas à vida.

Este relato de experiência tem como motivação central a integração de elementos culturais e pedagógicos, especificamente o uso de miçangas, oriundas da cultura africana, como ferramentas concretas no ensino de conceitos matemáticos, como as sequências. Mesmo entendendo como um grande desafio que a instituição escolar possui em investir na superação da discriminação e em promover o reconhecimento da riqueza representada pela diversidade étnico-cultural presente no panorama sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória singular dos diferentes grupos que compõem a sociedade, a proposta ultrapassou as barreiras conteudistas buscando na matriz africana histórias e motivações para o uso dos adereços. Para Arroyo (2011), quando conseguimos abordar a cultura e a diversidade étnica mostra o rompimento das resistências que mantinham o tema e seus sujeitos invisíveis e, ao dar o devido lugar de fala, crítica e pensamento, indicamos (re)orientação das estruturas das relações pessoais e institucionais. Essas propostas desempenham um papel crucial na sociedade, ao superar barreiras e desafios, promovendo uma visão inclusiva e diversificada.

A abordagem interdisciplinar adotada aqui tem como objetivo não só enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos, mas também facilitar

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Ciências e Matemáticas - PPGECIM. Universidade Regional de Blumenau - FURB. Professora ACT da Educação Básica da Rede Estadual de Santa Catarina. E-mail: gjordao@furb.com.

uma compreensão mais ampla das inter-relações entre diferentes áreas do conhecimento e da diversidade cultural.

Dentro de um contexto, as miçangas representam símbolos concretos de uma herança africana comum, inserindo-se de forma harmoniosa nos conteúdos matemáticos explorados.

De acordo com Piaget (1973), a interdisciplinaridade é mais do que uma mera técnica educacional; é, na verdade, uma forma de pensar. O enfoque epistemológico proposto por Piaget (1973) sugere que a interdisciplinaridade possibilita o intercâmbio mútuo e a integração recíproca entre diversas áreas do conhecimento. Frigotto (2008) ressalta a urgência da interdisciplinaridade, destacando-a como uma necessidade tanto histórico-cultural quanto epistemológica.

Ao explorar as sequências por meio da confecção de pulseiras de miçangas, os alunos não apenas desenvolvem habilidades matemáticas, mas também são convidados a refletir sobre a importância cultural desses objetos e sua conexão com as tradições africanas. Como afirmado por Geertz (2008), é por meio dessas expressões culturais que as pessoas estruturam e comunicam suas percepções e significados.

Essa abordagem proporciona uma aprendizagem mais significativa, que vai além dos limites da sala de aula e promove a valorização da diversidade cultural. Ao adotar uma perspectiva intercultural, este trabalho busca não apenas cumprir com as exigências legais de inclusão da cultura africana no currículo escolar, mas também contribuir para a construção de uma sociedade mais plural e tolerante. A interdisciplinaridade e a valorização da diversidade cultural são fundamentais não apenas como princípios pedagógicos, mas como ferramentas poderosas para formar cidadãos críticos, conscientes de sua identidade e do mundo ao seu redor.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, visando uma compreensão profunda e contextualizada do tema. A amostra consistiu em 30 alunos do primeiro ano do ensino médio, os quais participaram de aulas expositivas sobre sequências numéricas e culturas, com foco especial na cultura africana e no papel das miçangas dentro dessa cultura, explorando contextos de religião, história e sociologia.

Inicialmente, foram conduzidas aulas expositivas para fornecer aos alunos um embasamento teórico sobre os temas abordados na matemática: sequências e padrões, pela professora pesquisadora. Posteriormente foram realizados debates com os alunos e pesquisas sobre a história das miçangas, seu significado cultural na África e sua importância como elementos decorativos e simbólicos em rituais

e cerimônias com origem do povo africano. Os próprios alunos apresentaram o terreiro de umbanda do segmento almas e Angola da comunidade, que gentilmente cedeu miçangas para a realização da atividade prática.

A etapa seguinte consistiu na confecção das pulseiras com miçangas pelos próprios alunos, seguindo uma sequência estabelecida por eles mesmos. Nesse processo, eles tiveram a liberdade de incorporar miçangas com letras e de outras formas que adquiriram, incentivando a expressão individual e criativa. Durante a confecção das pulseiras, os alunos foram orientados a refletir sobre a simbologia das miçangas e sua relação com a cultura africana, promovendo uma reflexão no tema, além de desenvolver sequências de cores, ou numéricas.

A metodologia adotada neste estudo valorizou a participação ativa dos alunos, proporcionando uma experiência prática e significativa de aprendizagem. A descrição minuciosa e rigorosa das técnicas utilizadas, bem como a contextualização do objeto de estudo, permitiu uma abordagem integrativa e enriquecedora da cultura africana, contribuindo para uma compreensão mais ampla e aprofundada por parte dos alunos.

## SEQUÊNCIAS E PADRÕES

Antes de aprofundar os conceitos de Progressão Aritmética (PA) e Progressão Geométrica (PG) no ensino médio, é fundamental compreender a presença e a importância dos padrões e regularidades tanto na natureza quanto no cotidiano das pessoas. Esses padrões podem ser observados em uma variedade de contextos, desde ladrilhos e estampas de tecidos até o movimento dos planetas e as notas musicais. De acordo com Vale *et al.* (2011), padrão refere-se a uma disposição ou arranjo de números, formas, cores ou sons onde se detectam regularidades e essas regularidades são fundamentais.

Hanke (2008) destaca que o ser humano busca regularidades desde tempos remotos, o que é evidenciado na história da Matemática, da Física, e de outras áreas. Pitágoras, por exemplo, partiu de observações e identificação de regularidades para formular seu famoso teorema. Galileu também observou regularidades na queda de objetos, levando à descoberta da gravidade. Além disso, diversos exemplos de padrões matemáticos na natureza são citados por Vale *et al.* (2007), como a disposição das folhas no caule de plantas, padrões em espirais de frutas e insetos, e até mesmo em fenômenos como a formação de estrelas.

O estudo com padrões tem o propósito de engajar os alunos com a disciplina de Matemática, tornando a aprendizagem mais significativa ao associá-la com experiências do cotidiano. Vale *et al.* (2011) destacam que uma

aula bem-sucedida de Matemática se baseia em tarefas ricas e significativas, que estimulam a discussão e a reflexão entre os alunos. Os padrões permitem que os estudantes construam uma imagem positiva da Matemática, promovendo uma melhor compreensão de suas capacidades matemáticas e a conexão entre a Matemática e o mundo real.

A generalização de padrões em sequências é uma parte fundamental do ensino e da aprendizagem da Matemática, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento algébrico. Segundo a BNCC (2017), ideias de regularidade e generalização de padrões devem ser exploradas desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O reconhecimento de padrões repetitivos e a generalização desses padrões através de regras formuladas pelos alunos são aspectos essenciais para o desenvolvimento de capacidades matemáticas e para a aprendizagem da Álgebra de maneira gradual e significativa.

Embora o estudo de sequências numéricas no ensino médio costume focar predominantemente em progressões aritméticas (PA) e progressões geométricas (PG), é crucial ampliar essa abordagem. Conforme observado por Trindade et al. (2016, p.2):

O estudo de sequências no Ensino Médio tem, muitas vezes, se limitado ao estudo das progressões aritméticas e geométricas. Entretanto, nesta etapa da Educação Básica, é importante explorar uma variedade de sequências, expandindo os modelos matemáticos para além da função afim e exponencial (Trindade *et al.* 2016, p.2).

Frequentemente, o ensino deste conteúdo é apresentado de forma superficial, focando apenas nas fórmulas e na resolução de exercícios isolados. Isso pode tornar o aprendizado desvinculado de significado para o aluno. Além disso, outros aspectos fundamentais relacionados ao estudo de sequências numéricas são frequentemente negligenciados. Como destacado por Santos (2013, p.4).

## **A CULTURA AFRICANA E AS MIÇANGAS**

As leis 4.446/94, 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e a BNCC (2017) estipularam a inclusão obrigatória de conteúdos relacionados às culturas africana e afro-brasileira no currículo escolar, exigindo que os sistemas de ensino se adaptem para implementar tais políticas. A introdução de conteúdo das matrizes africanas na educação traz consigo perspectivas e valores que enriquecem a compreensão do mundo, trazidos pelas cosmovisões dessas culturas.

Ao abordar essa temática, é crucial entender que existe uma variedade e multiplicidade de experiências humanas e coletivas, em vez de uma hierarquia

entre elas. Reconhecendo essa diversidade como enriquecedora, abre-se espaço para uma ampla gama de saberes e perspectivas para compreender a realidade e nossa própria humanidade (Arroyo, 2011). A inclusão de elementos de uma cultura diversificada não irá alterar as crenças dos alunos, mas sim abrir seus olhos para a riqueza e diversidade de nossas culturas e conhecimentos.

Ao trabalhar exclusivamente com uma única visão centrada em perspectivas eurocêntricas, reforçamos a invisibilidade de outros povos, mesmo sabendo que a cultura africana não se limita apenas às suas próprias características, mas também incorpora influências indígenas e europeias (Kanigoski; Patschiki, 2013) Esse fenômeno resulta em um amplo intercâmbio cultural que transcende fronteiras regionais, culminando em uma cultura singular e diversificada. Todo esse legado cultural atravessou os oceanos nos navios negreiros e gradualmente se mesclou e influenciou a sociedade brasileira, contribuindo para a formação de uma nação marcada pela rica diversidade cultural e racial.

Os indivíduos de ascendência africana introduziram uma variedade de estilos e tendências na moda e no estilo. Inspirados em suas tradições culturais ancestrais, adotaram penteados distintos, como os dreadlocks da cultura rastafári, o afro conhecido como *black power* e tranças decoradas com balangandãs, entre outros. Vestimentas, pinturas corporais, tecidos e adornos são elementos que destacam a identidade de cada grupo étnico do continente africano. As pinturas corporais são frequentemente utilizadas em cerimônias, como forma de ornamentar o corpo ou para expressar o estilo de uma determinada tribo, cada uma com significados específicos. As vestimentas tradicionais africanas são trajes típicos usados pelas comunidades nativas do continente, embora em alguns casos tenham sido substituídas por roupas de estilo ocidental trazidas pelos colonizadores europeus. Atualmente, as mulheres muitas vezes optam por vestir-se com panos ou cangas que são enrolados no corpo de maneira semelhante a vestidos, conhecidos como cangas, capulanas, entre outros. Esses tecidos são reconhecidos internacionalmente pela sua beleza, padronização e qualidade (Silva, 2014).

O contexto das miçangas é profundamente enraizado na cultura africana, refletindo uma história de intercâmbio e comércio que se estende por milhares de anos. Desde os tempos antigos, as miçangas têm sido testemunho de redes de intercâmbio entre a África, a Europa e o Oriente, demonstrando sua importância como itens de troca e símbolos de status. As contas de vidro, precursoras das miçangas, facilitaram enormemente o acesso a materiais preciosos e raros, democratizando sua produção e circulação (Lagrou, 2023). Na África, as miçangas não apenas representavam poder espiritual, mas também desempenhavam um papel fundamental nas relações sociais, sendo distribuídas

por líderes políticos e espirituais. Com o tempo, as miçangas se tornaram objetos de troca global, sendo amplamente negociadas e valorizadas em todo o mundo, desde os tempos antigos até os dias atuais, evidenciando sua duradoura influência cultural e econômica.

Nos achados arqueológicos, é comum encontrar cachimbos de cerâmica e contas de colares em locais onde houve interação com africanos e afro-brasileiros, sendo também bastante representados na arte visual dos viajantes do século XIX que visitaram o Brasil. Diversos tipos de contas estão associados aos africanos escravizados, incluindo as conhecidas como “casadas”, que faziam parte dos rosários católicos. Esses colares de contas, geralmente de origem europeia, carregavam significados tanto espirituais quanto estéticos (Symanski, 2007, p. 230).

As miçangas são resquícios de lembranças que os escravizados africanos trouxeram de sua religiosidade e as adaptaram para uma nova realidade social e política (ORSER, 1994, p.36). Nas palavras de Gordenstein (2014), as miçangas eram utilizadas nas senzalas, quilombos, naufrágios e nos terreiros de candomblé, sendo um objeto usado não apenas como ornamento, mas também como símbolo de fé ou promessa.

As miçangas entre os povos africanos também podem estar profundamente ligadas à beleza, sedução e status social, além de representarem potencialidades e riquezas. As cores desempenham um papel crucial nesse contexto, agindo como símbolos que transmitem significados e influenciam experiências, sendo associadas a características específicas e formas de agir. As cores refletem a natureza das coisas, das pessoas e dos orixás, desempenhando um papel central na compreensão dessa arte. As miçangas, ao carregarem diferentes cores, funcionam como marcadores sociais que comunicam o status e diferenciam os indivíduos em termos de posição política, filosófica e econômica (Drewall, 1997).

A falta de miçangas na vida das mulheres centro-africanas era motivo de tristeza; elas as utilizavam inclusive como moeda de troca no mercado local (ALMEIDA, 2017). As miçangas acabavam por desempenhar um papel fundamental tanto na religião quanto no status econômico, político e social.

## **A INTERDISCIPLINARIDADE**

A interdisciplinaridade é uma abordagem educacional fundamental que visa ampliar a compreensão do mundo pelos alunos, permitindo uma análise mais abrangente de eventos e assuntos a partir de diversas perspectivas. Ao integrar conceitos e práticas que muitas vezes são segregados em áreas

específicas do conhecimento, a interdisciplinaridade promove não apenas uma cooperação entre disciplinas, mas também uma renovação do processo de aprendizagem. Conforme ressaltado por Jantisch, citado por Fazenda (2011, p. 38), a interdisciplinaridade representa uma estratégia de auto renovação, possibilitando uma visão mais holística do conhecimento.

Além disso, autores como Gusdorf (2006) enfatizam que a demanda por interdisciplinaridade requer que cada especialista transcenda os limites de sua própria área de conhecimento para poder aproveitar as contribuições das demais disciplinas. Japiassú (1976, p. 74) destaca que a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração de um projeto de pesquisa. Essas diferentes perspectivas reforçam a importância da interdisciplinaridade como uma abordagem fundamental para a construção de um conhecimento mais completo e contextualizado.

Para que a interdisciplinaridade cumpra seus propósitos, é essencial que os temas trabalhados se complementem e se inter-relacionem, criando contextos significativos para a aprendizagem. Segundo Japiassu (1976), a interação contínua entre as disciplinas é desejável e necessária para promover a fertilização do conhecimento. Isso requer a complementaridade dos métodos, conceitos, estruturas e axiomas que fundamentam as diferentes práticas pedagógicas das disciplinas envolvidas.

Ao citarmos documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, percebemos o reconhecimento da importância da interdisciplinaridade para a educação contemporânea. A BNCC destaca a necessidade de tratar temas contemporâneos de forma integrada e transversal, incentivando as redes de ensino a adotarem estratégias mais dinâmicas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 12). Esse reconhecimento evidencia a interdisciplinaridade como um elemento essencial para uma educação de qualidade e atualizada às demandas do mundo contemporâneo.

A interdisciplinaridade não apenas enriquece o processo educacional, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea, estimulando uma visão mais ampla e integrada do conhecimento.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A prática trouxe algumas discussões e resultados a partir da implementação da interdisciplinaridade de cultura e multiculturalismo no contexto educacional, destacando-se as melhorias nas relações entre os alunos, a aprendizagem real de sequências e a compreensão da cultura africana com o uso de miçangas.

- Relações Interpessoais e Identidade Cultural

Durante o desenvolvimento das atividades interdisciplinares, observamos uma significativa melhora nas relações entre os alunos, especialmente no que diz respeito à expressão de suas raízes, crenças e valores. Os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências pessoais e culturais, promovendo um ambiente de respeito e valorização da diversidade. Dentre os alunos da classe existiam alunos que frequentavam o terreiro e puderam expor suas visões, como utilizam as miçangas e a diferenciação de cores. Inclusive alunos com alguma deficiência, visual se sentiram incluídos, ao tocarem e sentirem as miçangas, intelectual quando compreenderam as sequências. Foi muito gratificante observar a união e parceria entre toda a turma.

- Aprendizagem Prática e Sequencial

A implementação da interdisciplinaridade permitiu uma aprendizagem mais prática e sequencial, na qual os alunos puderam vivenciar diretamente os conceitos e temas abordados. Através de atividades práticas e experiências de campo, os alunos desenvolveram habilidades concretas e compreenderam a aplicação dos conceitos estudados em situações reais, as aulas expositivas serviram como uma base científica para o que na prática ouviram de seus colegas.

- Explorando o Multiculturalismo como Tema Transversal

A interdisciplinaridade proporcionou uma abordagem abrangente e integrada ao multiculturalismo, permitindo que os alunos explorassem diferentes aspectos da diversidade cultural brasileira. Os temas transversais, como identidade, pluralidade cultural e justiça social, foram discutidos de forma contextualizada e relacionada às experiências dos alunos, foram trabalhados temas cultural, político e social dentro da cultura africana.

Em sala foi identificado vários momentos de colaboração e afinidade dos alunos, uns com os outros, a figura 1 mostra o momento da prática e desenvoltura dos alunos na confecção das miçangas.

**Figura 1 – Alunos Durante a Prática**



**Fonte:** Elaboração da Autora, 2023.

Como resultado da implementação da interdisciplinaridade de cultura e multiculturalismo, observamos uma maior conscientização e sensibilidade dos alunos em relação à diversidade cultural. Eles demonstraram uma compreensão mais profunda das questões sociais e culturais que permeiam a sociedade brasileira, bem como uma maior valorização da pluralidade de identidades e experiências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos, fica evidente a importância da interdisciplinaridade como uma abordagem pedagógica eficaz para promover a compreensão e valorização da diversidade cultural. A integração de temas transversais como o multiculturalismo permite uma educação mais inclusiva e comprometida com a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua própria identidade cultural.

A experiência relatada neste estudo, intitulado “Explorando Conexões Culturais: Miçangas, Sequências e Tradições Africanas”, ressalta a importância da interdisciplinaridade e da valorização da diversidade cultural no contexto educacional. A integração de elementos culturais, como as miçangas de origem africana, com conceitos matemáticos, como sequências, demonstrou ser uma abordagem eficaz para promover aprendizado significativo e valorização das diversas culturas presentes em nossa sociedade.

Ao longo do processo, observamos uma melhora significativa nas relações interpessoais entre os alunos, que puderam compartilhar suas raízes, crenças e experiências culturais de forma respeitosa e colaborativa. A aprendizagem prática e sequencial proporcionou aos alunos a oportunidade de vivenciar diretamente os conceitos estudados, tornando a experiência educacional mais concreta e aplicável à vida real.

A interdisciplinaridade entre matemática e cultura africana permitiu uma compreensão mais ampla e profunda das questões sociais, culturais e históricas relacionadas à diversidade étnico-cultural brasileira. Os alunos não apenas desenvolveram habilidades matemáticas, mas também ampliaram sua consciência sobre a importância das tradições africanas e o significado simbólico das miçangas em diferentes contextos culturais.

O sucesso desta experiência destaca a relevância da interdisciplinaridade como uma abordagem pedagógica que transcende os limites das disciplinas tradicionais, promovendo uma visão mais integrada e contextualizada do conhecimento. Além disso, ressalta a importância de valorizar e reconhecer a diversidade cultural como um elemento essencial na formação de cidadãos críticos, conscientes e respeitosos das diferenças.

Diante dos resultados positivos alcançados, encorajamos a replicação e ampliação de iniciativas semelhantes em outras instituições educacionais. A interdisciplinaridade e a valorização da diversidade cultural devem ser incorporadas de forma sistemática e contínua no currículo escolar, a fim de promover uma educação mais inclusiva, plural e alinhada com as demandas do mundo contemporâneo. Ao investir na interação entre diferentes áreas do

conhecimento e na valorização das diversas culturas, contribuímos para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e harmoniosa.

Portanto, concluímos que a interdisciplinaridade, aliada à valorização da diversidade cultural, representa não apenas uma abordagem pedagógica eficaz, mas também um compromisso ético e social com a construção de um mundo mais humano e solidário. Que possamos continuar explorando e celebrando as riquezas de nossa diversidade cultural, fortalecendo assim os laços de entendimento e respeito mútuo em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. P. F. Clara como o céu, escura como a água do Luembe: trajetórias, usos e significados das contas de vidro entre as populações da África Centro-Ocidental (Lunda, 1884-1888), *Anais do Museu Paulista*, v.25, n.2, 2017.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

DREWAL, H. J.; MASON, J. *Beads, Body, and Soul: Art and Light in the Yoruba Universe*. Los Angeles: UCLA, 1998.

FAZENDA, I. C. A. (org.). *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, G. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*, Unioeste, Foz do Iguaçu, v. 10, nº 1, p. 41-62, 1º sem. 2008.

GEERTZ, C. *A interpretação das Culturas*. 1 ed. (13ª reimpr.). Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GORDENSTEIN, S. L. A Arqueologia de um terreiro de candomblé urbano na Bahia oitocentista; *Revista Eletrônica da Biblioteca Virtual Consuelo Pondé*; n.2, 2015.

GUSDORF, G. O gato que anda sozinho. In: POMBO, O; GUIMARAES, H. M.; LEVY, T. (org.). *Interdisciplinaridade: antologia*. Porto: Campo das letras, 2006.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. 1976.

HANKE, T. A. F. *Padrões de regularidades: uma abordagem no desenvolvimento do pensamento algébrico*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008.

KANIGOSKI, L. C.; PATSCHIKI, L. Repensando o eurocentrismo como legado imposto: constituição da historicidade da monoculturalidade no ambiente escolar. In: *Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. [s.l.], 2013. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_unioeste\\_hist\\_artigo\\_luiz\\_carlos\\_kanigoski.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_hist_artigo_luiz_carlos_kanigoski.pdf). ISBN 978-85-8015-076-6.

LAGROU, E. No Caminho da Miçanga: arte e alteridade entre os ameríndios. *Enfoques - Revista dos Alunos do PPGSA-UFRJ*, v.12(1), junho 2013. [on-line].pp. 18 - 49. Disponível em: [http://issuu.com/revistaenfoquesufrj/docs/vol12\\_1](http://issuu.com/revistaenfoquesufrj/docs/vol12_1), Acesso em: 20 fev.2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais, Rio De Janeiro, DD&A 2000.

ORSER, JR., C. E. The Archaeology of African-American slave religion in the Antebellum South. *Cambridge Archaeological Journal*, v. 4, n. 01, 1994: p. 33-45.

PIAGET, J. Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns. Lisboa: Bertrand, 1973.

SANTOS, G. P. *Sequências Numéricas e Aplicações*. Vitória, 2013.

SILVA, H. K. A cultura afro como norteadora da cultura brasileira [The African Culture as guiding for the Brazilian Culture]. *Perspectiva*, Erechim, 2014. Disponível em: [https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144\\_449.pdf](https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144_449.pdf). Acesso em: 20 fev. 2024.

SYMANSKI, L. O domínio da tática: práticas religiosas de origem africana nos engenhos de Chapada dos Guimarães (MT). *Vestígios*, Belo Horizonte, v.1, n.2, p.7-36. 2007.

TRINDADE, D. S. *et al.* Abordagem do conceito de sequências em duas coleções de livros didáticos do ensino médio. *XII Encontro Nacional de Matemática – ISSN 2108-034X*. São Paulo, 13 a 16 jul. 2016.

VALE, I.; BARBOSA, A.; FONSECA, L.; PIMENTEL, T., BORRALHO, A.; CABRITA, I.; BARBOSA, E. *Padrões em Matemática: uma proposta didática no âmbito do novo programa para o ensino básico*. Lisboa: Texto, 2011.

# ESTIGMAS SOCIOESPACIAIS NA REPRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO: INTERSECCIONALIDADES E AS MOBILIDADES COTIDIANAS

*Nathaly Julia Silva Cruz<sup>1</sup>*

*Gustavo Santana da Silva<sup>2</sup>*

*Felipe César Augusto Silgueiro dos Santos<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O urbano contemporâneo é repleto de entendimentos e considerações sobre como tem sido construída a cidade a partir do modo de produção capitalista e da deturpação dos acessos que a população citadina possui, em espaços cada vez mais complexos e limitados no que se refere aos acessos. O que se estabelece é a necessidade de observarmos como a reprodução do espaço urbano tem sido objeto de uma repressão que exclui minorias que necessitam de voz para poderem se estabelecer no contexto urbano.

A partir disto a ideia deste capítulo é trabalhar com os estigmas socioespaciais que se fazem presentes no estabelecimento do espaço urbano, a

---

1 Graduanda em Geografia pelo programa de Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) - Campus de Presidente Prudente. Cursa Licenciatura e Bacharelado pela mesma instituição a qual faz parte. Atua como Treinamento Técnico pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), prestando auxílio ao Grupo de Pesquisa Produção do Espaço e Redefinições Regionais (GAsPERR). E-mail: nathaly.cruz@unesp.br.

2 Graduando em Geografia pelo programa de Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) - Campus de Presidente Prudente. Cursa Licenciatura e Bacharelado pela mesma instituição a qual faz parte. Atua como pesquisador de Iniciação Científica discutindo, principalmente: Mobilidade Cotidiana, Escala do Corpo e Interseccionalidade. E-mail: gustavo.santana-silva@unesp.br.

3 Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista (PPGG - FCT/UNESP) - Campus de Presidente Prudente. Licenciado e Bacharel pela mesma instituição de ensino superior. Atualmente é doutorando pelo PPGG - FCT/UNESP. Tem atuado como professor responsável pelas disciplinas de História Contemporânea, História do Brasil e História dos Movimentos Sociais da mesma instituição de ensino superior. E-mail: felipe.cesar@unesp.br.

partir de uma análise crítica-interseccional relacionada às mobilidades cotidianas e a reflexão de como é refletido no contexto da cidade.

A proposta baseia-se na reflexão de quem é observado e qual a motivação de considerarmos alguém perigoso, não-confiável e outros pressupostos que refletem a sensação de insegurança nas cidades contemporâneas atuais?

Tal questionamento surge no sentido de perguntarmos porquê a cidade tem sido excludente com vivências que não estão relacionadas ao urbano e que seguem um padrão tradicional e limitante de outras visões e percepções sobre realidades. Neste sentido, o presente capítulo de livro trará reflexões sobre o estigma socioespacial, alinhados com os conceitos de interseccionalidade e mobilidade cotidiana, destacando como essas ideias são vividas pelos sujeitos no espaço urbano, de forma a entender como estes também vivenciam a cidade.

Nosso principal objetivo é o desenvolvimento da criticidade geográfica relacionada ao estigma socioespacial presente no espaço urbano, com os debates de direito à cidade interligados à mobilidade e as interseções existentes. Além disso, um dos principais objetivos é fazer com que o leitor desenvolva um pensamento crítico a partir da tríade apresentada.

O capítulo se divide da seguinte forma: inicialmente faremos uma análise para apresentar os conceitos centrais trabalhados por nós, visando inserir o debate indicando como podemos construir correlações mediante o entendimento de que, as bases conceituais indicadas, podem representar começos reflexivos fundamentais para a dinâmica que pretende se analisar, no caso, a reprodução do espaço urbano.

Em seguida, nossa proposta é fazer uma reflexão crítica sobre a tríade analítica que será apresentada, visando superar uma percepção *en passant* da temática trabalhada para uma reflexão mais aprofundada, questionadora e que suscite o incômodo do pensamento urbano.

Por fim encerraremos o capítulo, mas não o debate, na perspectiva de que este será o primeiro passo para reflexões que centralizem as temáticas aqui por nós trabalhadas, buscando entender como a reprodução do espaço urbano das cidades contemporâneas têm compreendido outras vivências.

Nossa pretensão é ser um primeiro passo de um diálogo amplo com a possibilidade de dimensionarmos de forma ainda maior os instrumentos analíticos que serão utilizados para reflexão em outras ferramentas com a mesma finalidade, que não se limitarão, mas sim se amplificarão.

## **2. O ESTIGMA SOCIOESPACIAL, A INTERSECCIONALIDADE E A MOBILIDADE COTIDIANA: UM DEBATE PRELIMINAR**

Há um construto reflexivo que busca estabelecer parâmetros analíticos pautados na correlação existente entre as dimensionalidades capazes de desvelar considerações acerca da potencialidade existente nas interações socioespaciais que estão engendradas no cotidiano da população citadina.

Se tem por objetividade elencar essas dimensões como forma de estabelecer um entendimento referente não só a vivência na cidade, mas como esta é observada e compreendida a partir de uma infinidade de construções reflexivas.

Adotaremos, como pressuposto, a ideia de pensar a cidade a partir do contexto interseccional, pauta que surge como agregador no que se refere a que urbe temos observado e como ela tem sido reproduzida com relação ao seu espaço urbano.

Inicialmente, é necessário compreender que as cidades contemporâneas têm sido espaço de debates e reflexões que não podem mais ser, exclusivamente, baseadas nos moldes e considerações delimitadas pela geografia urbana tradicional. Ela é o lócus de relações socioespaciais devidamente complexas, onde o protagonismo da população citadina se materializa.

Compreendemos que ela é um elemento devidamente necessário para a compreensão das relações socioespaciais que constituem o processo de reprodução do espaço urbano, e assim, os processos que se estabelecem a partir dela, ou, que se materializam no espaço urbano são necessários para a compreensão dos processos que dinamizam este.

Na presente seção, decidimos nos debruçar sobre três importantes conceitos que tratam do protagonismo do sujeito nas relações socioespaciais: o do estigma socioespacial, o da interseccionalidade e o da mobilidade cotidiana.

Esta tríade analítica possibilita que façamos uma correlação que pense na reprodução do espaço urbano a partir de um prisma que supere a reflexão tradicionalista, conforme já expusemos, e traga ao debate possibilidades que evidenciem que, o urbano contemporâneo, possui conteúdos que oportunizam pensar uma forma para além do observado, mas que possua elementos imbricados no espaço urbano.

Inicialmente, para compreendermos o conceito de estigma socioespacial, é importante dividir este para um entendimento mais direcionado. Tal proposição vem no sentido de evidenciar a necessidade de pensar termos e conceitos de forma isolada, na perspectiva de unificar ideias e dar melhor embasamento a estas propostas.

Goffman (1975) se debruçou nos processos que constituem o estigma tanto em seu significado, sua formação e quais seriam suas consequências em

âmbito geral. O estigma se traduz no processo de associação de uma identidade com elementos imagéticos negativos que, de tão reproduzidos e tão difundidos na sociedade, se tornam “atributos desacreditadores” (Goffman, 1975,) para o agente analisado em contexto socioespacial.

Este processo de estigmatização do outro é prescrito a partir do encontro social de duas ontologias com realidades, apropriações, culturas e maneiras de viver o espaço de contextos distintos que causam o processo de estranhamento ao que não é conhecido, algo muito próximo de uma posição avessa do outro, culminando em sua negação.

Esposito Galarce, Linares e Meira (2020) ao comentarem do estranhamento referente a pandemia da COVID-19, que resultou na estigmatização socioespacial da população mais pobre, destacam como a cidade é inserida em tal contexto por conta da necessidade de sua reprodução a partir de um modo de produção capitalista que condiciona vivências e cotidianos a partir de sua orientação verticalizada, pautada na garantia da presença do capital.

Goffman (1975), define que a estigmatização do outro prescreve qualquer encontro social no espaço, mais especificamente nas palavras de Bauman (2001, p. 121), a ideia de “desencontros” dentro do espaço urbano é o que causa o sentimento de incômodo, assim, a estigmatização do sujeito, parte do princípio do não-desejável encontro com o outro que vive uma realidade periférica por exemplo, assim definindo-o como sujeito perigoso, de caráter duvidoso.

É importante caracterizar que um sujeito estigmatizado possivelmente comporta mais de uma característica estigmatizada. Está “inabilitado para aceitação social plena” (Goffman, 1975, p. 4) é atravessada pela soma de estereótipos negativos concentrados.

Wolf (2020) em seu trabalho “O mito da beleza” demonstra como o conceito de beleza foi usado para controlar a vida das mulheres no século XX e começo do século XXI, porém, a partir dele podemos enxergar a ação dupla de estereótipos negativos, primariamente associados as mulheres cisgênero e que em situações são adicionados a outras categorias, como o peso e a raça.

A conexão de duas identidades estigmatizadas compreende uma forma de impedimentos à vida social que estudos academicamente focados somente em uma identidade (seja ela raça, gênero, sexualidade, etc) não compreendem. É a partir deste pressuposto que Crenshaw (2004), ao analisar as experiências de mulheres negras, consegue perceber que a vivência destas não é compreendida totalmente pelos movimentos feministas e nem pelo movimento negro, fazendo com que suas experiências caiam em um “ponto cego” da Justiça Social.

Ao analisar o indivíduo em mais de um “perfil” que sofre com o estigma, é criado o conceito de interseccionalidade que tem como objetivo analisar,

compreender e investigar as estruturas que atravessam os mesmos em suas singularidades, como cita Akotirene (2019, p. 43 - 44):

A interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos. Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modelados por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. Por sua vez, a identidade não pode se abster de nenhuma das suas marcações, mesmo que nem todas, contextualmente, estejam explicitadas.

Collins (2021) apresenta que o conceito de interseccionalidade é essencialmente espacial, onde ela pode ser entendida como as fronteiras entre as experiências da população citadina atravessada por identidades estigmatizadas. É importante denotar que este processo não se constitui somente na escala do sujeito, e a produção de identidades estigmatizadas não se dirige aos processos que se produzem e reproduzem no indivíduo, mas sim uma organização interescalar.

A produção interescalar destes estigmas é materializada na vida cotidiana da população citadina. Lefebvre (1992) define a sua tríade espacial: percebido-concebido-vivido (A prática espacial - O espaço produzido - O espaço da vida cotidiana) e a posicionalidade do corpo, ou seja, do sujeito é essencial, visto que a produção desta tríade se constitui na reciprocidade do sujeito com o modo de produção.

Porém, não podemos confundir o corpo como espaço, assim, tomamos a posição de Turra Neto (2019, p. 3) quando ele menciona que “o sujeito é espacial, mas não é espaço”, pois compreendemos que o corpo se apresenta como uma das escalas dos fenômenos geográficos, produzido socialmente a partir dos processos que os compreendem (Smith, 1992).

Assim, podemos compreender o corpo como síntese destes processos. Desta forma, a socioespacialidade dos processos que constituem estas identidades (Os estigmas e as interseccionalidades) se constituem no movimento entre os espaços “percebido-concebido-vivido”.

Este movimento é sintetizado e materializado no espaço percebido, isto é, o espaço das práticas espaciais, desta forma, chegamos ao conceito de mobilidade, como entendido por Creswell (2009, p. 25) “é um emaranhado de movimento físico, de significado e de prática. [...] Combina o movimento (de pessoas, de coisas, de ideias) com os significados e narrativas que o circundam.”. Assim, compreendemos que é nos estudos das mobilidades que se descortina a materialidade dos processos abordados.

Compreendemos que, dentro dos estudos das mobilidades, a mobilidade cotidiana tenha o maior potencial para a compreensão da materialidade do

estigma socioespacial e da interseccionalidade social, pois como apresenta Legroux (2021, p. 3):

Trataremos, aqui, da mobilidade cotidiana que se refere, primeiramente, aos deslocamentos diários de pessoas entre seus domicílios e outras esferas da vida cotidiana (trabalho, lazer, saúde, consumo, relações sociais e familiares, educação, oportunidades etc.). Compreendida assim, como um deslocamento físico, a mobilidade cotidiana é sinônimo de mobilidade física, de mobilidade espacial, de mobilidade urbana, ou ainda, de movimentos pendulares (geralmente entendidos como casa-trabalho).

Observar a mobilidade em sua dimensão cotidiana nos induz a compreender como, este simples ato de andar pela cidade, se configura como elemento político de acessos pautado na possibilidade de acessar espaço de forma livre e sem um bloqueio socioeconômico, atinente às minorias que estão inseridas no presente debate.

Em trabalho anterior Santos (2023), ao analisar os acessos de cidadinas residentes em conjuntos habitacionais de Ribeirão Preto/SP, já evidenciava que estes possuíam fatores limitantes oriundos de uma lógica fragmentária que tem sido foco de análises sobre as cidades médias contemporâneas, que têm sido transformadas em detrimento de um modo produção capitalista que condiciona todas as dimensões do viver na cidade, sendo a mobilidade uma delas.

Com isso, observa-se que a mobilidade cotidiana é representativa no processo de delimitação de vivência do espaço urbano por conta das múltiplas análises pautadas na organização teórico-metodológica do viver na cidade, ou seja, a partir dela podemos refletir sobre como o estigma socioespacial tem se reproduzido, principalmente no contexto interseccional. Para tal assertiva, é preciso que façamos a correlação existente entre esta tríade apontada e demonstrar como ela pode ser aplicada de forma analítica para o contexto da reprodução do espaço urbano, evidenciando novas formas de compreender e observar o mesmo.

### **3. A REPRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO A PARTIR DESTA TRÍADE ANALÍTICA**

O espaço urbano tem sido foco de outras compreensões e entendimentos sobre sua forma e estrutura por conta da variabilidade oriunda do modo de produção capitalista e sua deturpação do que o urbano deve ser para a população cidadina.

Tal assertiva demanda que seja observada outras dinâmicas socioespaciais que suscitem compreender as novas possibilidades analíticas do urbano contemporâneo, algo que é superado pelo entendimento tradicional e oportuniza outras formas de compreensão, dando voz e vez para outras vivências urbanizadas.

Perante isso, é possível que façamos uma correlação entre algumas dimensionalidades existentes no âmbito da produção do espaço urbano que, até contextos analíticos atuais, haviam passados despercebidos, mas que com uma ampliação das análises sobre novos protagonismos, conforme já expusemos inicialmente, é possível pontuarmos para novas formas de compreender o espaço urbano atual.

Para isso, iremos estabelecer uma análise a partir de três elementos que possibilitam entender o urbano para além das reflexões já colocadas em debate. Partiremos do princípio de entender este mediante uma triade analítica pautada na estigmatização socioespacial, na interseccionalidade e na mobilidade cotidiana, estabelecendo uma ligação entre tais dimensões analíticas.

Goffman (1975) define que a estigmatização do outro prescreve qualquer encontro social no espaço, mais especificamente nas palavras de Bauman (2001, p. 121), a ideia de “desencontros” dentro do espaço urbano é o que causa o sentimento de incômodo, a estigmatização do sujeito parte do princípio do não-desejável encontro com o outro que vive uma realidade periférica, assim definindo-o como sujeito perigoso. A partir disso, devemos pensar que o espaço urbano não é exercido de maneira igualitária para todos os sujeitos que ali habitam.

A ideia de pensarmos a realidade a partir da perspectiva periférica é por compreender que ela difere da espacialidade periférica. Consideramos que periférico seria a dimensão geométrica de localização, sendo o sujeito residente em uma área considerada a borda da cidade, e o sujeito periférico seria aquele que vivencia uma realidade para além do que é periférico, pautado na espaço-temporalidade de sua existência naquela periferia, constituída por formas e conteúdos que impactam diretamente seu cotidiano.

Deste modo, o estigma socioespacial para um sujeito periférico o impacta de forma direcionada, fazendo com que sua realidade seja transformada por uma série de transformações socioespaciais que influenciam diretamente seu cotidiano, como por exemplo o direito de ir e vir na cidade.

Com a estigmatização dos sujeitos e a alegação de que determinado grupo social que vive “à margem do urbano” ou sem o “direito à cidade” é perigoso, gerando um imaginário de insegurança urbana, o que fragmenta o espaço urbano entre lugares, espaços, bairros, vias seguras e não seguras. Assim, concordamos com Magrini (2014, p. 41):

A principal consequência da disseminação do imaginário da insegurança nessas diferentes cidades é que a produção e a apropriação dos espaços, assim como as relações de sociabilidade, passam a ser definidas a partir de clivagens que dividem continuamente os espaços em seguros e inseguros e os cidadãos em possíveis agressores e vítimas potenciais.

Devemos ter um olhar crítico-analítico ao observar que, a própria cidade, é separada por barreiras imaginárias e, muitas vezes, transcritas para o espaço físico com muros e portões, para viver os espaços, onde o que é considerado insegurança é reflexo do estigma socioespacial.

Porém devemos refletir, qual perfil de indivíduo deve ser evitado e qual a motivação por trás disso? A partir desta reflexão, concordamos com Magrini (2014, p. 41):

O principal conteúdo que baseia essas cisões está centrado na estigmatização socioespacial da pobreza, que ancora a produção estigmatizada do “Outro”, que deve ser temido e evitado. Desta maneira, a insegurança urbana, nos termos ressaltados, tem se constituído como elemento chave para a compreensão do processo de fragmentação socioespacial ao promover e justificar, ao mesmo tempo, transformações nos tecidos urbanos, nas práticas espaciais e nas representações dos cidadãos.

Quando colocamos em foco a discussão sobre a interseccionalidade, é porque buscamos diferenciar a experiência urbana desses indivíduos dos demais grupos existentes nas cidades e nas suas distintas formas de poder no que se diz respeito ao processo de apropriação do espaço urbano, o que resulta uma experiência diferenciada e significados. Concordamos com Corrêa (2010, p. 7 - 8):

As formas simbólicas [...] são sujeitas a interpretações distintas, caracterizando-se por uma instabilidade de significados, por uma polivocalidade [...] os significados são construídos a partir das experiências daqueles que interpretam as formas simbólicas.

Aprofundando sobre o debate do espaço urbano, a cidade é modelada de acordo com as características que os indivíduos a oferecem, ou seja, um determinado grupo que tem mais influência pode ditar, de acordo com suas experiências pessoais, de classe, de raça e entre outros como aquela será reproduzida a partir de suas influências, algo que pode ser observado mediante a compreensão do espaço urbano atual e suas várias modificações contemporâneas.

Lefebvre (2016, p. 78) dialoga no sentido de assegurar a afirmação indicada:

A cidade é uma obra no sentido de uma obra de arte. O espaço não é apenas organizado e instruído. Ele também é modelado, apropriado por este ou aquele grupo, segundo suas exigências, a sua ética e sua estética, ou seja, sua ideologia.

O autor utiliza a ideia de cidade como obra de arte no sentido filosófico. Entretanto, devemos evitar um entendimento utópico da cidade como objeto orgânico ou como algo que retroalimenta, o que culmina no erro de entender o urbano como se fosse um ser, o que é errôneo no contexto geográfico e deturpa

a ação humana nas múltiplas mudanças ocorrentes no espaço urbano.

É possível idealizarmos que a ideia de estigma socioterritorial pode ser rompida através de políticas públicas melhores para que todos os sujeitos (as/es) vivam a cidade libertos de estereótipos. Mas devemos pensar de maneira realista ao fazer determinada colocação, pois implicaria romper com as lógicas fragmentadas e preconceituosas que permeiam as cidades, substituindo por novos preconceitos. Como cita a autora Rose (1992), às vezes se consegue que alguns deles mudem de comportamento, mas logo eles serão substituídos por outros, ou seja, não é possível compreender a vivência no espaço urbano sem entender a multiplicidade de vivências e complexidades que existem no que se refere a formação do espaço de uma cidade.

Por isso, ao utilizarmos da mobilidade cotidiana como elemento analítico queremos indicar que, esses múltiplos corpos, vivências, visões e percepções sobre e para o urbano são representados por um ato que ganha uma dimensão politizada quando analisada a partir das percepções que aqui apontamos.

Assim sendo, o urbano possibilita que façamos uma infinidade de reflexões a partir de qual cidade está sendo projetada para a população cidadina. Esta se modifica e se transforma todos os dias, permitindo que haja uma pluralidade de interpretações que são necessárias para entender o espaço urbano e sua reprodução, dando vez e voz para dimensões que, até então, não possuíam um foco analítico.

#### **4. CONCLUSÃO**

A cidade na contemporaneidade possui muitas dimensionalidades que permitem compreendê-la de forma a não se limitar a uma visão de sobrevoo a partir do que está posto, mas sim superar percepções e considerações.

Novas realidades e vivências ganham acesso, e como se refletem no cotidiano urbano, com suas muitas formas e percepções sobre o que está posto perante a cidade e suas formas excludentes, reverberadas por agentes socioespaciais que limitam acessos de forma condicionada, reproduzindo o espaço urbano a partir de suas concepções e visões. É fundamental rompermos com tais concepções prévias e nos aprofundarmos de forma a não enviesar nossas visões sobre o urbano que é reproduzido, mas apontar quais são as mudanças necessárias para entender e tornar o espaço igualitário para todos os indivíduos no contexto urbano.

Para isso evidenciar o estigma socioespacial como fator repressivo, a interseccionalidade como elemento que compreende as múltiplas visões e utilizar a mobilidade cotidiana como instrumento que facilita o caminho para

observar e entender essas interações escalares é uma possibilidade teórica-metodológica que aviltamos traçar para iniciarmos um debate que ainda possui muitos elementos construtivos.

O estigma socioespacial ganha destaque por ser um fator que surge no contexto contemporâneo das cidades e tem sido representado com as formas de discriminar e pautar as vivências no urbano, já precarizadas pela condução que tem sido realizada quando observamos que cidade é esta que está sendo construída para a população cidadina.

A interseccionalidade surge como fato de entendimento da negação que é trazida para populações que não se observam no contexto socioespacial vigente, mas sim como partes de uma superação do tradicional que hoje é possível observarmos, principalmente com relação a reprodução do espaço urbano.

A mobilidade cotidiana surge como ferramenta que visa contribuir para as análises aqui traçadas, com a perspectiva de entender que, o andar pela cidade, possui um conteúdo político pautado na necessidade de acessos que as populações interseccionais experienciam.

Logicamente há outras ferramentas que podem ser utilizadas com a perspectiva de ampliar o debate aqui apresentado e outras perspectivas que podem ser adotadas no que se refere ao contexto urbano e as análises apontadas.

Desta forma, a presente proposta teórica-metodológica é apenas um primeiro passo de um debate que ainda necessita de um aprofundamento, mas que possui reflexões que estão sendo construídas para entender o urbano contemporâneo e suas múltiplas transformações, e como isso afeta a população cidadina em suas dimensionalidades escalares.

Há um leque analítico que ainda precisa ser devidamente explorado e trazido ao debate, sendo o aqui exposto um passo inicial para um percurso ainda mais longo e complexo, algo que deve ser construído de forma conjunta, firmada e com um arcabouço teórico-metodológico devidamente estruturado.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Sueli Carneiro e Polén, 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor Ltda, 2001.
- BERTH, Joice. **Se a Cidade Fosse Nossa: Racismos, Falocentrismos e opressões nas cidades**. Paz e Terra, p. 287. 2023.
- COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. Boitempo, p. 423, 2021.
- CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gê-

nero. **Cruzamento: raça e gênero**, v. 1, p. 7-16, 2004.

CRESWELL, Tim. Seis temas na produção das mobilidades. In: CARMO, Renato Miguel & SIMÕES, José Alberto (orgs.). **A produção das mobilidades: redes, espacialidades e trajetos**. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 2009, p. 25-40.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**, LTC, 1975.

ESPÓSITO GALARCE, Fernando; LINARES, Federica; MEIRA, Julia. Relações urbanas na nova a-normalidade: Residualidade e estigmatização socioespacial em tempos de pandemia. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO (ENANPARQ). 6. **Anais...** 2020.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e Política: O direito à cidade II**. Editora UFMG, 2016.

MAGRINI, Maria Angélica de Oliveira. A gestão da (in)segurança urbana pelo Estado: Fragmentação das identidades e das sociabilidades urbanas. **Revista Ariús**, v. 20, n. 2, p. 40 - 58, 2014.

MARQUES, Ana Carolina dos Santos. Interseccionalidades nas pesquisas geográficas: diálogos entre geografias negras e geografias feministas na interpretação das realidades das mulheres negras. **Investigaciones Geográficas**, v. 65, p. 5-15, 2023.

PEREIRA, Bruna Jaquetto. Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade. **Civitas**, v. 21, n. 3, p. 445 - 454, 2021.

ROSE, Geoffrey. **The strategy of preventive medicine**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

SANTOS, Felipe César Augusto Silgueiro dos. Mobilidade cotidiana fragmentada: Análises a partir dos percursos urbanos em Ribeirão Preto. **Observorium: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 14, p. 258 - 276, 2023.

SIQUEIRA, Ranyella de, CARDOSO, Hélio Rebello. O conceito de estigma como processo social: uma aproximação teórica a partir da literatura norte-americana. **Imagonautas**, v. 2, n. 1, p. 92-113, 2011.

SMITH, Neil, Geography, Difference and the Politics of Scale. In: DOHERTY, Joe, GRAHAM, Elspeth, MALEK, Mo (orgs.). **Postmodernism and the Social Sciences**. Palgrave Macmillan, Londres, p. 57-79, 1992.

SODRÉ, Regis; DEUS, João Batista de. Insegurança e estigmatização socioespacial na cidade de Araguaína/TO: Um estudo sobre o papel da mídia. **Revista de Geografia (Recife)**, v. 37, n. 2, p. 162 - 181, 2010.

TURRA NETO, N. Corpo e espaço: algumas considerações. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 3, n. 41, p. 02 - 08, 2019.

WOLF, Naomi. **O Mito da Beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Rosa dos Tempos. 2020.

# LÍNGUA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: ALGUMAS REFLEXÕES PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E DO ENSINO

*Jonir Tavares de Souza<sup>1</sup>*

*Maria Alzira Leite<sup>2</sup>*

Que a escola saiba desenvolver a capacidade dos alunos para acolher as diferenças, com o máximo respeito por aqueles que as apresentam, sem o sentimento de que estão fazendo concessões ou sendo compassivos com os diferentes. Simplesmente, porque a diferença é a parte mais significativa daquilo que nos faz iguais (Antunes, 2007, p. 109).

## INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa, ancorado na práxis, abre espaço para reflexões em torno do uso da linguagem e das apropriações desse uso em diferentes situações de comunicação. Na composição desse ensino está a variação linguística que permeia as aulas de Língua Portuguesa.

Nesse ponto, a prática pedagógica, ancorada no ensino e na aprendizagem, convida-nos a compreender o lugar de fala dos estudantes, a reconhecer esse lugar, para que, a partir dele, possamos investir em um trabalho pedagógico que considere a ampliação da competência comunicativa/interativa desses estudantes, haja vista o uso de outras variantes escolares e/ou acadêmicas na fala e na escrita.

Diante disso, objetiva-se, neste texto, refletir sobre a língua e a variação linguística nas práticas de ensino. O arcabouço teórico desta pesquisa se ancora, principalmente, nas reflexões de Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2005) e Antunes (2007). O percurso metodológico contempla, quanto à abordagem, a pesquisa qualitativa e em relação à natureza é uma pesquisa básica.

Para a organização deste trabalho, foram delineadas duas seções, na primeira discorre-se sobre o conceito de variação linguística e língua, e na segunda há uma explanação sobre o ensino e os movimentos da língua.

---

1 Mestrando em Educação pela Univesidade do Vale do Itajaí (Univali). E-mail: jonirtavares01@gmail.com.

2 Professora Orientadora do PPGE em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). E-mail: mariaalzira35@gmail.com.

## LÍNGUA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: DO CONCEITO À PRÁTICA

A variação linguística compõe os nossos modos de dizer. Cada um, com o seu “jeitinho” de falar, possui uma identidade que contempla histórias, conhecimentos e vivências. Imbricadas nas interações, as diferenças nas falas são representadas por domínios de representações sociais – como os estereótipos – e chegam na escola provocando, às vezes, estranhamento.

Nesse ponto, convém destacar Bagno (2007, p. 15), quando nos lembra que o compromisso do educador é, antes, com a “formação do aluno, com o desenvolvimento de suas capacidades tanto de reflexão sobre a linguagem quanto ao uso crítico da língua. Logo, a linguagem e o seu uso crítico são indissociáveis da história individual e coletiva do estudante. Bagno (2007) salienta que, do ponto de vista da Sociolinguística, a língua é heterogênea, múltipla, variável. E ainda está em *continuum*, em um processo de construção e desconstrução. Assim, há um papel social e coletivo apreendido por cada falante no momento das interações, seja pela fala, seja pela escrita.

Bortoni-Ricardo (2005) defende que a língua é um instrumento de comunicação que vem identificar algumas pessoas conforme a região em que vivem ou viveram e é essa a sua maior finalidade. Então, a língua também é uma maneira de reconhecimento de povos e reconhecimento regional, histórico e cultural. Trata da capacidade de comunicação entre os humanos, por meio de sistemas sócio-simbólicos, que são as línguas.

Assim como Bortoni-Ricardo, Bagno (2014) ressalta que a língua

representa o imaginário coletivo, a língua supostamente falada pelas camadas sociais de prestígio, que detêm o poder econômico e político no país. Essas classes privilegiadas veem na norma-padrão conservadora um elemento precioso de sua própria identidade, a maneira de falar marca uma diferença (e até uma rejeição) em relação à língua da plebe, da rameira, à língua “vulgar” (Bagno, 2014, p. 172).

O autor complementa dizendo que a língua é algo exterior a nós e externo à própria sociedade (Bagno, 2007). Ele destaca que “[...] somos nós, os falantes, que, imperceptivelmente, inconscientemente, vamos alterando as regras de funcionamento da língua [...]” (Bagno, 2007), portanto, há traços e características próprias de cada sujeito e um contexto sociocultural.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), a língua é um instrumento de comunicação. Essa comunicação é assumida como interação e representa a identidade das pessoas, conforme a região em que vivem ou viveram. E é essa a sua maior finalidade, isto é, a língua também é uma maneira de reconhecimento de povos e reconhecimento regional, histórico e cultural.

Assume-se, ainda, neste estudo, que a linguagem também permeia a

interação com outros interlocutores. Portanto, “o sujeito que fala e pratica ações que não conseguiria levar a cabo a não ser falando; e com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (Geraldí, 1984, p. 41).

É importante ressaltar que em algumas comunidades rurais há pessoas pobres e com baixo nível educacional. O acesso à escola é precário e muitos não possuem condições propícias de acesso a uma norma culta da língua. Nessa linha, há um distanciamento entre as variações linguísticas.

Com a globalização, esse panorama tende a se modificar e as comunidades rurais estão, em sua maioria, expostas às mídias, e seus moradores frequentam as escolas, instituições formais do ensino de língua, conforme os estudos de Bortoni-Ricardo (2005). De qualquer forma, mesmo com as modificações nesse panorama, não se pode apagar o que foi vivido por essas comunidades rurais. Então, simplesmente argumentar a favor da padronização linguística em comunidades rurais e urbanas, obrigando as pessoas a seguirem todas as suas normas gramaticais, é deixar de lado os seus letramentos, que envolvem histórias e experiências com a linguagem. Posto isso, Bagno ressalta que:

O português não padrão é a língua da grande maioria pobre e dos analfabetos do nosso povo, é também, conseqüentemente, a língua das crianças pobres e carentes que frequentam as escolas públicas. Os professores, administradores escolares e psicólogos educacionais tratam o aluno pobre como um “deficiente” linguístico, como se ele não falasse língua nenhuma, como se sua bagagem linguística fosse “rudimentar”, refletindo conseqüentemente uma “inferioridade” mental (Bagno, 1999, p. 28).

Por isso, é fundamental compreender as variações, sejam lexicais, morfossintáticas, de qualquer ordem, que se apresentam nessas comunidades e perceber, ainda, a influência das questões sócio-históricas da língua nas comunidades, isto é, discutir questões socioculturais que estão diretamente ligadas às questões linguísticas.

Portanto, segundo Bagno (1999), todo falante nativo de uma língua é um usuário competente dessa língua. Nesse sentido, os brasileiros são competentes na língua por serem usuários de diversas variações linguísticas dentro do próprio Brasil. Entretanto, há um sistema de valorização da aprendizagem das práticas de linguagem formal e escrita.

Bagno (2007) salienta que a variação linguística se refere a um dos muitos “modos de falar” uma língua. Esses “modos de falar” se correlacionam com a idade, o sexo, a classe social, o lugar de origem dos falantes, dentre outros fatores sociais. Assim, a variação se faz “cada uma por formas diferentes de se dizer a mesma coisa” (Bagno, 2007, p. 50). Podemos exemplificar com o uso do verbo “assistir”, que apresenta duas variantes: a primeira, usada no dia a

dia, com transitividade direta (“Eu assisti o filme”); ou como transitivo indireto, conforme a gramática normativa (“Eu assisti ao filme”) (Bagno, 2007).

Portanto, quando se começa a ouvir as variações linguísticas de algumas pessoas, observa-se, principalmente, na interação oral, uma ausência de artigos, preposições ou até mesmo uma concordância diferenciada. E, diante disso, podemos pensar: o que é certo ou errado a partir da norma culta? Irlandé (2007, p. 21) ressalta que há uma “crença ingênua de que, para se garantir eficiência nas atividades de falar, de ler e de escrever, basta estudar gramática...”.

Ora, a língua é muito mais do que gramática normativa. A língua faz parte de nós, da nossa história e da nossa identidade cultural. A língua está no meio em que ocorrem a socialização e a interação de uns com os outros, além de ser a forma que o sujeito desenvolve a sua potencialidade em grupo e em uma comunidade, reforçando, dessa maneira, o sentimento de pertencimento no espaço e tempo em que se vive.

Essa forma de padronização, defendida por gramáticos mais tradicionalistas, de que a língua, tanto escrita quanto falada, deve obedecer às normas descritas pela gramática oficial, gera um tipo de contradição, a qual Bagno (2014) caracteriza como uma espécie de molde que permeia a seguinte representação:

Para indicar que se trata de mais de um, o português padrão precisa de mais de uma marca de plural, que modifica várias classes de palavras: artigo, substantivo, adjetivo, verbo... É o que a gente aprende e ensina na escola com o nome de concordância de número. Essa quantidade de marcas de plural é do ponto de vista econômico, um gasto excessivo (Bagno, 2014, p. 51).

O que se observa, atualmente, é que a gramática normativa ainda é representada como um molde para o uso correto da Língua Portuguesa. No entanto, a costura, haja vista o molde, é “às avessas”. Há um uso real e concreto da língua, considerando-se uma diversidade de práticas de linguagem. Metaforicamente, já existe uma peça pronta – a gramática. Contudo, infelizmente, há um estereótipo de uso da língua tendo em vista o molde preestabelecido.

Essa forma desigual de classificar a língua, conforme Bagno (2014), pode separá-la em duas medidas: de um lado está toda a massa de língua produzida pelos falantes. De outro, está à forma da gramática normativa. O que sair em desacordo com a forma pode não ser considerado ideal perante os olhos tradicionais, acarretando, assim, o surgimento do preconceito linguístico.

Dessa maneira, julga-se correto o que está de acordo com a forma e incorreto o que não segue à risca o padrão imposto pela normatização estabelecida. No entanto, o que devemos encarar é que o errado, hoje, pode já não ser amanhã, devido a celeridade das mudanças que ocorrem socialmente.

Sobre isso, Ramos (2011) ressalta que seria “erro” se alguém dissesse ‘leixar’

em vez de ‘deixar’. O que acontece nesse processo, muitas vezes, é o atraso da norma-padrão em relação às variedades vivas da língua em uso, em que as formas novas não param de surgir, concorrendo com as mais antigas até eliminá-las.

## **ENSINO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: COMO PODEMOS AVANÇAR NESSA PRÁTICA?**

A diversidade social, cultural e linguística está presente nas salas de aula. Essa realidade aponta para a necessidade de desenvolver uma prática pedagógica que atenda a essas demandas. Nessa esteira, Bortoni-Ricardo (2005) nos chama a atenção para a implantação de uma pedagogia culturalmente sensível. Essa pedagogia está atrelada à heterogeneidade sociocultural e linguística existente nas salas de aula. Então, por meio de uma abordagem que reconheça e valorize os diversos usos linguísticos, será possível propiciar aos alunos recursos necessários para que eles possam aprimorar sua competência comunicativa.

Bortoni-Ricardo (2005) considera que

a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade [...] os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) sugere que trabalho escolar com a Língua Portuguesa está centrado em três contínuos:

- rural-urbano;
- oralidade-letramento;
- monitoração estilística.

O primeiro contínuo de urbanização se estende desde as variedades rurais geograficamente isoladas até a variedade urbana suprarregional que passou pelos processos históricos de padronização. Pode-se situar nesse contínuo qualquer falante em função de seus antecedentes, de sua história social e de sua rede de relacionamentos.

Já no segundo contínuo há os processos que envolvem a oralidade e o letramento. Assim, o foco não é o falante, mas as práticas sociais – orais ou letradas. Há uma consideração, nesse ponto, para a diversidade cultural de produção e para as implementações dessas práticas. E no terceiro contínuo, de

monitoração estilística, há a dimensão sociocognitiva do processo interacional, em particular, do grau de atenção e de planejamento que o falante confere à situação de fala (Bortoni-Ricardo, 2014).

Nesse ponto, faz-se necessário repensar as atitudes da escola em relação aos estudantes falantes da variedade dita “urbana” (uma variedade intermediária entre a fala rural e a urbana). Historicamente, ela é considerada como de menor prestígio social, visto que há no Brasil uma tradição escolar de menosprezo às vivências socioculturais que esses estudantes trazem para a sala de aula. Com isso, perpetua-se o preconceito linguístico, justamente, em um ambiente que deveria combatê-lo.

Assim, Bortoni-Ricardo (2005) destaca a importância de um processo de compreensão e conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete. O movimento de compreender para conscientizar deve alcançar, em primeiro lugar, os próprios educadores e, em seguida, os alunos. Nessa linha,

[...] a implementação da Pedagogia da Variação Linguística e o ensino da norma culta devem se dar através de práticas de letramento e não do ensino descontextualizado de gramática normativa, fundamentado em uma abordagem meramente transmissiva. Segundo os autores, Fica evidente que a pedagogia da variação e o ensino da norma culta passam muito mais pelas práticas de letramento do que pelas aulas de gramática descontextualizadas e de regras expositivas desvinculadas da realidade e distantes da compreensão da criança. Participando de múltiplos eventos de letramento, a criança socialmente desprivilegiada aprende e domina a norma culta; o contrário já sabe, não é necessariamente verdadeiro (Zilles; Faraco, 2015, p. 13).

Tomando como base a constatação de que a língua é heterogênea, cabe reconsiderar as práticas pedagógicas com a Língua Portuguesa na escola. Conforme já mencionado, esse processo deve respeitar os letramentos que envolvem os percursos de leitura e de escrita dos estudantes. Sendo assim, os alunos que chegam à escola falando “Nos cheguemu”; “Abrido” e “Eles drome”, por exemplo, têm que ser respeitados, com a valorização das suas peculiaridades linguístico-culturais.

Logo, as práticas com língua podem permear as variantes socialmente prestigiadas e, ainda, podem abarcar o fazer pedagógico que amplie o repertório comunicativo desses estudantes, garantindo-lhes os conhecimentos necessários para o uso da língua, haja vista os diferentes gêneros textuais/discursivos e situações específicas. Diante disso, é importante que

a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da ‘unidade’ do português brasileiro e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para

melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades sem prestígio social (Bagno, 2014, p. 32).

No entanto, é preciso inserir, na execução do currículo no ambiente escolar, debates que tragam conjuntamente com o ensino posturas em combate ao preconceito linguístico, principalmente com as novas normatizações curriculares do ensino da Língua Portuguesa com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2017.

No componente referente à Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, subárea da área de linguagem, a BNCC apresenta um delineamento curricular com base nos objetivos de conhecimento e nas habilidades a serem desenvolvidas, os quais são desmembrados nos eixos temáticos: eixo de leitura, eixo da produção de textos, eixo da oralidade e eixo da análise linguística/semiótica (Brasil, 2018).

A BNCC destaca a relevância da imersão do aluno, de forma crítica, nos diversificados contextos comunicativos, ampliando, desse modo, o número de interlocutores, em que os alunos assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola (Brasil, 2018).

Diante disso, deve-se avançar no ensino da língua no que concerne à variação linguística no ambiente escolar, utilizando estratégias que instiguem a reflexão e, ao mesmo tempo, o respeito à pluralidade da língua, diminuindo, assim, preconceitos linguísticos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É possível dizer que um dos grandes problemas sociais advindos da falta de reconhecimento da heterogeneidade da língua está na crença de que ela é homogênea. E isso gera uma noção de que há um modelo padrão a ser seguido pelos usuários de um sistema linguístico. Essa representação deixa à margem outra forma de uso. E isso, por sua vez, incide na estigmatização de formas dialetais, sobretudo, ao considerarmos as camadas sociais mais baixas, oriundas de zonas rurais e das regiões periféricas dos grandes centros urbanos.

Cabe salientar que a escola é uma das principais agências de letramento. Valorizar os dialetos não é negligenciar o ensino da Língua Portuguesa. Os estudantes jovens e adultos permanecem com a sua língua materna, com a diversidade, e vão fazendo associações. Não podemos negar que muitos jovens não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada. A título de exemplo, temos a Educação de Jovens e Adultos. Então, quando chegam a sala de aula, há uma grande dificuldade em lidar com a Língua Padrão.

Diante disso, compete à escola administrar, no seu cotidiano, os preceitos

pelo currículo, observando as variações linguísticas com ações pedagógicas que consubstanciam a identidade dos alunos, entendendo que a língua é primordial para o exercício de cidadania. Logo, é importante “conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos” (Brasil, 2018, p. 82-83).

Para isso, discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (Brasil, 2018), faz parte do fazer pedagógico, tendo em vista o alcance do ensino da língua, considerando-se as inúmeras situações de comunicação.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico** – o que é e como faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: Novela sociolinguística. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemos na escola**, São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

IRANDÉ, Antunes. **Muito Além de Gramática**: Por um ensino de língua sem pedra no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

RAMOS, Heloisa. **Por uma vida melhor**. São Paulo: Global, 2011.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística**. Língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

# PRÁTICAS EDUCATIVAS DECOLONIAIS: INTERROGAÇÕES E PERPECTIVAS DIANTE DA MORTE

*Thais Aparecida Santos<sup>1</sup>*

*Julia Maria Fernanda Machado Fernandes<sup>2</sup>*

## INICIANDO CONVERSA

Desde o início da humanidade sabemos que a morte sempre assolou os pensamentos humanos. É um processo que nos transcende medo, angústia, pavor, e demais sentimentos muitas vezes inexplicáveis. Mas sabemos que “a única certeza da vida, é a morte”.

Morrer têm vários aspectos inter-relacionados: biológicos, legais, médicos, sociais e psicológicos. A morte torna-se uma preocupação inevitável, porém é vista como um elemento integrante do ciclo da vida de modo que compreendê-la ajuda na percepção de integridade da vida (Papalaia & Olds, 2006).

Cada indivíduo em sua singularidade lida com a morte de uma forma, e a maneira de lidar também varia dependendo da faixa etária. Muitas vezes a pessoa pode sofrer mudanças fisiológicas, cognitivas e até de personalidade.

Sabendo que a morte é um assunto tão polêmico, e muitas vezes traumático, nos interessamos em estudá-la, para que se pudesse fazer uma reflexão sobre esse fenômeno presente na vida de todo ser humano, e a convivência com esse evento inalienável.

Nas sociedades industrializadas a morte é um fato incorporado no dia-a-dia, tendo seu lugar no que nos impulsiona o cotidiano. Não se compreende a vida sem a morte, não se racionaliza a vida sem a morte, não se faz planos futuros sem levar em conta o fim da vida mundana, por isso todo o ato da vida humana é uma forma de evitar a morte (mesmo que por distração), carregamos

---

1 Bacharelado em Psicologia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Especialista em Psicologia da Educação - Aprendizagem e Neuropsicologia pela Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP) E Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). E-mail: thais.psicologia2017@gmail.com.

2 Mestra em Ensino de História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora na Educação Básica.

sufocado em nosso interior o sentimento inequívoco de que a morte é necessária e imprescindível à continuação da vida humana na terra.

Consideramos as mudanças advindas relacionadas a morte e o morrer na questão subjetiva, cultural e social, nas relações estabelecidas com o tempo, com a vida e com a morte. No entanto, não somos perspectivos a pensar na morte e seus processos simbólicos e suas ressignificações.

O presente estudo envolve salientar as contribuições da perspectiva decolonial na interlocução com a morte e o morrer, envolvendo pesquisa bibliográfica na possibilidade de resistir às forças colonizadoras que banalizam a morte, de modo que haja uma participação e múltiplas visões diante do morrer.

## FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA

Apresentando as representações culturais da morte entre seus diversos sentidos e simbolização, partimos pelo pressuposto das mitologias e filosofia que atribuir reflexões, sobre a racionalidade do ser humano, morrer e sua existência perante a vida, levando em considerações o conhecimento das ciências entre semiologias nas significações históricas e sociais entre diversos rituais, símbolos e particularidades tanto no âmbito funeral até as ações psicológicas acerca da morte.

A morte em sua epistemologia, não atribui somente o envelhecimento, mas em todos os aspectos no ciclo vital, nas sombras do viver e na escuridão dos aparatos existenciais, nas diferenças dos rituais e significações sociais entre a ética das culturas (nas significações atribuídas do outro que morre), diferindo do contexto da historicidade do ser humano. Atribui-se assim o vazio entre os vivos, aos quais os sistemas de valores são atribuídos tanto no âmbito social, religioso, filosófico, quanto mitológico.

Nas simbologias, a finitude da morte é associada como o vazio, as angústias, os medos e os sentimentos na integridade da morte das tradições coletivas, atribuindo significações distintas da identidade.

A morte transforma-se em acontecimento detestável no século XIX, pois representa uma ruptura no andamento normal da vida. As práticas funerárias são apropriadas pela família, pela medicina e pelo poder público. Desenvolve-se uma estética fúnebre em que predomina a concepção de beleza do morto (signo de ausência de sofrimento) que é a dissimulação do medo da própria morte. (Rodrigues, 2007, p. 2248).

As explicitações perante a morte nos remetem as culturas pré-históricas e contemporâneas, refletindo o morrer como integrações epistemológicas e culturais sobre o qual nos levam a finitudes de gerações e particulares entre atribuições da perda do outro e seus bens materiais, necessitando o pensamento, sentimento e percepções entre o viver e o morrer.

Assim, a morte desde os primórdios, faz parte do social e das mitologias, não somente pela questão do corpo, mas também dos símbolos objetais (em meados passados atribuíam o morrer como um fato natural, ao qual o indivíduo passaria a outra “dimensão” da vida). Na modernidade pensasse em morte e acabam restaurando o medo, angústias, solidão e o atravessamento do viver e do morrer.

“... uma das mais maciças transformações do direito político do século XIX consistiu, não digo exatamente em substituir, mas em completar o velho direito de soberania - fazer morrer ou deixar viver – com outro direito novo, que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, perpassá-lo, modificá-lo, e que vai ser um direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de “fazer” viver e “deixar” morrer.” (Foucault, 2005, p.287).

Todo esse processo de mudança “fazer morrer ou deixar viver” para “fazer viver ou deixar morrer” só é pensado, devido ao fato de no século XVIII, ter se observado os processos de natalidade, mortalidade, longevidade, juntamente com proporções econômicas e políticas, as endemias começavam a ser a preocupação, pois a intensidade das doenças reinantes na população, a extensão e a duração faziam com que muitos trabalhadores perdessem sua força (Foucault, 2005).

Assim, esse fenômeno de se pensar em deixar o outro viver com melhores condições, surge a partir do momento em que se percebe que todo sujeito doente acaba diminuindo suas atividades no trabalho em decorrência da falta de energia. Gerando custos econômicos, tanto em decorrência da falta de produtividade, quanto dos medicamentos e tratamentos que devem ser realizados.

São esses fenômenos que se começam a levar em conta no final do século XVIII e que trazem a introdução de uma medicina que vai ter, agora, a função maior da higiene pública, com organismos de coordenação dos tratamentos médicos, de centralização da informação, de normalização do saber, e que adquire também o aspecto de campanha de aprendizado da higiene e de medicalização da população. (FOUCAULT, 2005, p. 291).

Quando se começa a pensar o sujeito biopsicossocial, compreende-se que esse sujeito ao chegar à velhice, não tem mais condições de continuar desenvolvendo a mesma força de trabalho e que o mesmo precisa de um olhar em decorrência da sua saúde. Com todas as modificações para melhorias na saúde, o morrer e o luto passam por alterações.

As visões relacionadas a morte cruzam as instâncias da participação social, entre os espaços culturais e sociais, entre impactos positivos e negativos da construção coletiva, nessa dimensão decolonial, apresenta-se a construção coletiva que versam a possibilidade da cidadania, no movimento do nosso sentir e na dualidade das relações de dominação e suas disfarçadas mudanças.

A partir das provocações, salientamos os deslocamentos da patologização e a

decolonização diante do morrer entre percepções entre saberes, vidas e ressignificação do morrer, pois “A desvinculação e a mudança descolonial exigem pensamento de fronteira: pensar a partir dos espaços que foram silenciosamente colocados ausentes pela hegemonia das categorias ocidentais de pensamento” (Mignolo, 2006, p. 26). Na tentativa de cruzar as mudanças e significações da morte, na apresentação basilar da contemporaneidade, sobre qual se instaura na realidade de isolamento da morte no cotidiano e suas implicações historicamente apresentadas.

As percepções apresentadas diante da morte diluem ao protagonismo do biopoder que considera-se a vida e o morrer apresentados através dos ditados populares que pressupõe a dicotomia entre o adoecimento e o restabelecimento da vida, na liberdade do indivíduo de exercer seus cuidados com a saúde, mas que camuflam essa liberdade através da visão dominante do conhecimento médico que se instauram como conhecimento absoluto da verdade.

Os debates estabelecidos entre o período colonial e pós colonial tem ressaltado a submissão perante o corpo e suas dimensões que transcende a ciência para articular novas formas para se pensar as configurações diante da morte, assim a precarização diante do morrer situa-se nas dualidades das visões capitalista que transcende a “[...] mecanizada, a execução em série transformou-se em um procedimento puramente técnico, impessoal, silencioso e rápido” (Mbembe, 2016, p. 129).

O conceito de biopoder intersecciona com a premissa “fazer viver, deixar morrer, interacionada nas composições da dicotomia do poder soberano das dimensões capitalistas que cruzam em uma abordagem sícrônica ou diacrônica coletivas e não individuais que representam uma ideia dissociativa de proteção que subsistia a alienação individual e poderes generalizados que materializa que a morte não é ausência de saúde, mas como uma naturalização da morte, subsidiada na colonização do poder, do saber e do ser ( Bernardino-Costa; Maldonadotorres, Grosfoguel, 2018).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A decolonialidade consiste na voz dos escravizados, alienados, que intersecciona na mudança de novas formas de pensamento a partir da subalternização capitalista, na posição de transformação para além da inclusão para a reconstrução de diferentes possibilidades de inter-relaciona a vida e a morte.

Nessa perspectiva, pensamos a corporeidade no território do saber, na resistência, o corpo através dos sentidos e suas representações da morte para ressignificação distorcida diante da compreensão e nossa relação com o morrer. Não podemos silenciar as interrogativas de condutas desumanizadoras,

estabelecendo nas diferenciações hierarquizantes que centraliza o “corpo velho” associado com o morrer, no discurso de morte previsíveis, isso porque a morte aloca a vida em perspectiva deficitária e é comum ao pensarmos nela associarmos no sentido da nossa vida, na reflexão de nossas condutas e relações consigo mesmo e com o mundo (Maldonado- Torres, 2019).

A morte é associada ao envelhecer, associada ao ciclo do desenvolvimento humano, como um fator biológico: infância, adolescência, adulto e velhice. De forma que a morte é mais visualizada na fase da velhice, por ser a fase final do desenvolvimento humano.

O senso da condução da própria vida que intersecciona com as incidências de doenças demenciais, comprometimento cognitivo, a falta de autonomia e a insegurança e o medo da morte, mas que não pode associar a velhice com incapacidade que cruzam com o modelo biomédico fomentado ao discurso da velhice como sinônimo de doença, na finitude que revela ao final do ciclo vital (Goldfarb, et al. 2010).

A colonialidade e suas implicações estão associadas na forma de repercussão que centraliza a questão da velhice com alienações como supermedicalização que envolve a ação de medicamentos que alimenta o biopoder médico e farmacêutico refletindo a ações sociais e capitalistas que centralizam a relação medicamentosa e o luto ocultado através da narrativas da velhice que propaga a relação de poder relacionado ao não sofrimento na visão capitalista associando aos processos contemporâneos que “subjagam a vida ao poder da morte” (Mbembe, 2016, p.146).

Para tanto, centraliza o conceito de contrato social e evidencia um caráter negativo, confrontando a racionalidade social e cultural diante da morte, clamufando a força do coletivo para questionar e enfrentar essas práticas é alienadas subjetiva, alimentando o discurso de que esse processo do poder social.

Após ter passado pela adolescência, o ser-humano entra na idade adulta, etapa na qual a morte vai além dos conceitos de universalidade e irreversibilidade. Nessa há um significado social, pois a morte de uma pessoa acarreta a mudança de papéis e relações na família. Sempre que uma pessoa idosa vem a falecer, todos os integrantes da família se movimentam uma etapa acima no sistema de gerações (Bee, 2006), além de aproximar o adulto de sua própria morte.

No início da idade adulta os indivíduos concluem seus estudos e estão em meio a suas carreiras profissionais, seus casamentos e, provavelmente, possuem filhos. Estão ansiosos para viver tudo aquilo que planejaram e para o qual vinham se preparando. Assim, a morte pode ser encarada como motivo de frustração. Isso porque a morte nessa etapa faz com que o adulto se depare com sua finitude em um momento no qual os indivíduos lidam com questões do início da idade adulta, tais como os profissionais e familiares (Papalia; 2006).

Em estudo realizado com adultos jovens (20 a 30 anos), Zilberman (2002) investigou a concepção de morte no processo de individuação. Através desse estudo, foi possível concluir que existe evitação ou temor acerca do tema nos adultos jovens que se sentiam mais apegados ou dependentes de sua família. Além disso, constatou-se que a morte de alguém próximo poderia dificultar o processo de individuação que os adultos jovens vivenciam. Tal dado evidencia o impacto que a morte tem sobre o ser humano.

Por outro lado, as perdas da idade adulta (não somente a morte), podem trazer certo crescimento. Von Hohendorff & Melo (2009) investigaram a elaboração de perda em mulheres adultas saudáveis, concluindo que diante das perdas houve possibilidade de fortalecimento, constituindo-se como uma forma de crescimento, o qual depende da passagem normal pelo luto. Diante destes dados, os quais evidenciam formas diferentes de enfrentamento diante da morte, podemos perceber o quanto tal acontecimento é gerador de diferentes reações, cada uma acompanhando uma etapa do processo de luto.

Acarretando no temor e evitação do tema diante da ocorrência de morte até o fortalecimento advindo da situação, é notável o processo gradativo de assimilação da situação e a possibilidade de convivência com as perdas durante o desenvolvimento humano.

Passada a idade adulta, o ser humano se depara com a terceira idade, etapa do ciclo vital na qual há um número maior de perdas, colaborando para que o idoso pense mais sobre sua finitude. A perda de amigos e familiares, perda da sua ocupação, de parte de sua força física, redução do aparelho sensorial e, em alguns casos, perda do funcionamento cerebral são comuns nesta idade (Kovács, 2005).

Em decorrência da terceira idade ser uma fase constituída por perdas, a morte nessa idade pode ser vista como natural e aceitável. Diante disso, é possível perceber que o tema morte é algo que acompanha frequentemente os indivíduos de terceira idade. Bee (1997) nos diz que na velhice as pessoas tendem a pensar e falar mais sobre o assunto se comparadas a pessoas de qualquer outra faixa etária. Porém, tal fato não quer dizer que a temam menos do que pessoas de outras idades (Rosenberg, 1992).

De acordo com tais evidências, pode-se pensar que a possibilidade eminente de morte que acompanha indivíduos nessa etapa do ciclo vital pode, em alguns casos, ser geradora de angústia. Segundo Rosenberg (1992, p. 70), “nosso medo da morte não caminha linearmente com nossa idade”. Na realização de uma pesquisa com cinco idosos acima de 60 anos com o objetivo de conhecer o significado do envelhecer e da morte para os idosos.

Através do estudo, a autora relata que os idosos encaram a morte como uma certeza, sendo que tal forma de encarar o assunto parece estar alicerçada em

crenças e valores espirituais, que trazem para o idoso a confiança de uma vida após a morte. Sendo assim, é notável a importância de alguns aspectos, tais como a espiritualidade para uma vivência menos temerosa acerca da morte.

Silva (2015) realizou um estudo com o objetivo conhecer a vida do idoso após a morte de um amigo asilado. A pesquisa foi realizada com 15 idosos residentes em asilos permitindo concluir que diante da morte de um companheiro, os idosos se disseram chocados, descrentes, amedrontados, enfurecidos e tristes. Além disso, diversos sentimentos foram descritos, tais como sensação de vazio, falta do amigo, saudade, estarecimento, tristeza, ansiedade, raiva, lembrança e solidão.

O estudo também evidenciou que a morte de um amigo pode representar aprendizado, uma vez que os idosos entrevistados citaram a dor, o sofrimento e a agonia como grandes momentos de aprendizado. Mais uma vez, podemos perceber a diversidade de reações diante da morte e que estas, independentemente da idade do indivíduo tendem a ter aspectos em comum, tais como a tristeza e o sofrimento.

A morte numa idade avançada é encarada como algo natural, mas que, mesmo que a morte de um idoso seja vista como parte integrante do ciclo de vida, isso não irá acontecer sem nenhum grau de estresse. Sem dúvida, um fato como a morte, seja ela em qualquer fase do desenvolvimento humano, é vivenciado com tristeza e estresse. Tal fato pode ser explicado em parte pelo despreparo que nossa sociedade tem em lidar com o assunto, necessitando assim de novas perspectivas de diálogos e estudos referente ao tema.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do objetivo de trazer um estudo sobre morte e decolonidade, partimos da configuração das fissuras apresentadas no diálogo entre a vida e o morrer na velhice na relação silenciosa do biopoder cultural e social apresentados na terceira idade. Como consequência compreendemos que a morte é velada, a comunicação facetada e salientadas na visão de poder que centraliza o controle do cuidado no viés médico e farmacêutico, na verticalidade das relações como um fator integrador e alienação.

Salientamos a dialógica compreensão da decolonização do poder que subordina a estruturação de vozes silenciadas na velhice, cuja a morte já é associada a vários padrões e dizeres sociais. Precisamos dialogar diante da dicotomia presente nessa associação velhice, doença e morte, mas buscar a singularidade presente nesse viés, considerando que é importante romper essa dualidade e possibilitar novas visões diante do morrer.

## REFERÊNCIAS

- BEE, Hellen. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze.; MALDONADO-TORRES, Nelson.; GROS-FOGUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- FOCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Tradução de: Maria Ermantina Galvão. Disponível em: <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-em-defesa-da-sociedade.pdf> Acesso em: 22 abr. 2024.
- GOLDFARB, Delia; GOLTER, Maria Elvira; PEIXEIRO, Maíra Humberto; BARBIERI, Natália Alves. Depressão E Envelhecimento Na Contemporaneidade. Revista Kairós: Gerontologia, [S.l.], v. 12, fev. 2010. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-916525>. Acesso em: 30 abr.2024.
- KOVACS, Maria Julia. Bioética nas questões da vida e da morte. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 115-167, 2003. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010365642003000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642003000200008&lng=en&nrm=iso) Acesso em : 30 abr.2024.
- MALDONATO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: Bernardino-Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfoguel, RAMON (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. *Arte & Ensaios, revista do ppgav/eba/ufRJ*. n. 32, dezembro 2016. Disponível em: <https://revistas.ufRJ.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em:02 mai.2024.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Rev. bras. Ci. Soc.*[online]. 2017, vol.32, n.94, p. 26. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- PAPALIA, Diane; FELDMAN, Rute. *Desenvolvimento Humano*. 8ed.Porto Alegre: Artmed, 2006.
- RODRIGUES, JC. Tabu da Morte. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 9, p.2248-2249, ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n9/27.pdf> Acesso em: 23 abr. 2024.
- ROSENBERG, Rita.. Envelhecimento e morte. In: Maria. Julia. Kovács.. *Morte e Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992. p. 58-89.
- SILVA, Gisele. Fátima. Cuidados paliativos e subjetividade: ações educativas sobre a morte e o morrer. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/19165/1/2015\\_GiselledeFatimaSilva.pdf](http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/19165/1/2015_GiselledeFatimaSilva.pdf). Acesso em: 15 abr.2024.

VON HOHENDORFF, Jean; MELO, Wilson Vieira de. Compreensão da morte desenvolvimento Humano: contribuições à Psicologia Hospitalar. **Estud. psicol. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, set. 2009. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180842812009000200014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812009000200014&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 01 mai.2024.

ZILBERMAN, Adriana Birmann. A concepção de morte em adultos jovens no processo de individuação. 2002. 82 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Rio Grande do Sul.

# NARRATIVAS DE LUTA: ANÁLISE DO DISCURSO EM LIMA BARRETO

*Lucas Victalino Nascimento<sup>1</sup>*

*Antônio Fernandes Júnior<sup>2</sup>*

## ENUNCIADOS COMBATIVOS E POTÊNCIA DISCURSIVA

Neste artigo, propomos uma reflexão sobre como os discursos (anti) racistas se manifestam na linguagem, especialmente na produção literária de Lima Barreto. Utilizando como base os Estudos Discursivos Foucaultianos e em diálogo com os Estudos Literários, analisamos trechos das obras “Triste Fim de Policarpo Quaresma” (2015) e “Recordações do Escrivão Isaías Caminha” (2010) do autor, buscando identificar e denunciar práticas racistas do início do século XX e entender como elas resistem e persistem na atualidade.

Para iniciar essa análise, é crucial considerar a relação entre literatura e historiografia. Seguindo a perspectiva dos Estudos Discursivos Foucaultianos, entendemos que os enunciados devem ser analisados considerando as condições de possibilidade que permitiram sua emergência. Como questiona Foucault (2008, p. 32), é importante investigar por que determinado discurso surgiu em vez de outro, e que singularidade é essa que se revela no discurso.

Dessa forma, neste estudo, concebemos o discurso como um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva, conforme sugere Foucault (2008, p. 135). Além disso, ampliamos a noção de texto literário como uma arena de inscrição, circulação e produção de discursos, buscando compreender como as práticas e discursos racistas do passado ainda ecoam no presente.

Junto aos questionamentos de Michel Foucault, expostos acima, nós nos direcionamos a problematizar os enunciados e discursos na superfície do que é dito, nas relações entre os discursos com fatos históricos e nos lugares de sujeito assumidos pelos indivíduos no campo social, ou, em nosso estudo, os lugares discursivos assumidos pelas personagens de Lima Barreto nas narrativas escolhidas

---

1 (PPGEL /UFCAT) Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão. Goiás, Brasil. [Lucasvictalino.lv@gmail.com](mailto:Lucasvictalino.lv@gmail.com).

2 (PPGEL/UFCAT) Doutor em Letras. Docente do Instituto de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão. Goiás, Brasil. [Antonio\\_junior@ufg.br](mailto:Antonio_junior@ufg.br).

para esta discussão. Portanto, não buscamos o que está por traz do que é dito (ou oculto) ou o que o autor quis dizer, mas refletir sobre o que foi dito, pelo fato de ter sido dito ou escrito em dado tempo e lugar. A análise enunciativa, proposta por Foucault, leva em consideração o fato de que o enunciado tem um suporte, uma data, um sujeito e um lugar, pois não há enunciado, e por consequência, discurso neutro ou isolado da trama histórica. Os enunciados, e os discursos que se formam nos textos de Barreto, no exercício da função-autor, se alinham às formações históricas que caracterizam a passagem do século XIX e início do século XX, período em que o autor produziu seus textos e reflexões.

Ao referirmo-nos ao termo formações históricas, dialogamos com Deleuze (2017, p. 13, aula 01) e suas reflexões sobre os regimes de ver e falar de determinada formação histórica, quando delimita que “cada época se define pelo que ela vê e faz ver e por aquilo que ela diz” (...) e, de forma mais enfática, ao argumentar que “cada formação histórica **vê e faz ver tudo o que pode**, em função de suas **condições de visibilidade**, assim como diz tudo o que pode, em função de suas **condições de enunciado**” (DELEUZE 2017, p. 63. Aula 01. Grifo nosso). Em quais regimes de ver e falar os escritos de Lima Barreto se inscrevem? Quais discursos se produzem nos escritos de Barreto frente aos regimes de poder da época? Esses questionamentos nos auxiliam a entender as estratégias de resistência produzidas na obra em estudo, pois, conforme Foucault (2014), o caminho metodológico para a análise das relações de poder deve partir dos movimentos de resistência, pois são eles que indicam sobre quais grupos, corpos e espaços, por exemplo, o poder recai e/ou atua na produção de subjetividades e na condução das condutas.

Schwarcz (2019) destaca como um dos mais graves abusos da escravidão nas Américas foi a proibição imposta aos cativos de ler e escrever. No período pós-abolição, a literatura itinerante de Lima Barreto pelos trens, ruas e subúrbios (Schwarcz, 2017b, p. 164) o levou a retratar o alto índice de analfabetismo no Brasil, com características dos movimentos pré-modernistas. Dessa forma, Barreto, em sua obra, ecoa as vozes silenciadas pela história, como mencionado por Foucault (1983, p. 3-23), ao discutir “uma escrita de si” em relação às questões de sujeito e identidade. O filósofo francês problematiza a produção dos discursos, sempre vinculada à história, destacando a inquietação diante da materialidade efêmera do discurso e das implicações que esse carrega. E assim:

“[...] inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades” (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Além das reflexões sobre o discurso, como evidenciado no excerto acima, Foucault desenvolve diversas discussões sobre o sujeito. Segundo Albuquerque Júnior (2011, p. 1), para o autor, o sujeito é entendido como a busca pela historicidade dos processos de sujeição e subjetivação que são responsáveis pela constituição das subjetividades e, conseqüentemente, dos sujeitos no mundo moderno. Outra característica da literatura barretina é o tom autobiográfico e os diálogos com a História. Em seu primeiro romance, publicado em 1909, intitulado *Recordações do escrivão Isaias Caminha*, Barreto problematiza os preconceitos sociais e raciais da *Belle Époque* carioca e Schwarcz (2017b, p. 118) aponta que essa obra representaria a fase de estudante do escritor. Além disso, Bastos (2020, p. 34) teoriza que essa “metaficção historiográfica” utiliza-se de “personagens e suas ocorrências com o objetivo de materializar os acontecimentos legítimos, ambientando o imaginário ao questionamento sobre “possíveis verdades históricas” e seus “modos de concepção”.

Inclusive para Foucault, na modernidade, a literatura é uma zona onde se permite alojar as experiências limites e é nela que se pôde “simular estas experiências do fora, da transgressão, da desordem” (MACHADO, 2005). Nesse ínterim, Schwarcz (2017) demonstra como Lima Barreto foi um intérprete do Brasil e que no seu contexto representou uma voz transgressora, uma voz que não se acomodou. Ademais, para pensarmos no contexto da contemporaneidade, em particular sobre o letramento literário, Souza (2016, p. 221) atesta a relevância social da obra barretiana “evidenciando a sua atualização e, por conseguinte, a sua contribuição para a valorização da história e cultura afrobrasileira (Lei 10.639/03)”.

Considerando o texto literário como espaço de materialização de discursos, o próximo tópico propõe uma análise dos recortes enunciativos das obras de Lima Barreto mencionadas, explorando as temáticas controversas abordadas pelo autor dentro do contexto histórico em que foram escritas. Além disso, as análises e dados obtidos serão utilizados para refletir sobre possíveis conexões com o presente e os discursos de (des)continuidade desse objeto literário.

## **ANÁLISE ENUNCIATIVA: DIÁLOGOS COM O CONTEXTO HISTÓRICO E ATUALIDADES**

Como metodologia, optamos por analisar trechos das obras “Triste Fim de Policarpo Quaresma” (TFPQ) e “Recordações do Escrivão Isaias Caminha” (REIC), de Lima Barreto, para compreender as posições de sujeito assumidas pelos personagens por meio dos enunciados presentes em diálogos, avaliações e descrições. Faremos uma contextualização dos trechos selecionados nas narrativas, mas é importante ressaltar que a leitura integral desses clássicos é recomendada para uma compreensão mais abrangente da temática abordada.

É preciso destacar que, nas obras analisadas, a construção da imagem feminina é elaborada a partir da perspectiva de personagens do sexo masculino. Lima Barreto constrói vozes para as personagens femininas dos romances mencionados, inserindo-as em um contexto social brasileiro que pressionava as mulheres a cumprir os papéis de mãe e esposa. O autor critica a festa de casamento como uma oportunidade de ostentação e aborda o assédio aos corpos femininos. É importante ressaltar que as mulheres retratadas são brancas e pertencentes à classe média, enquanto as personagens negras são representadas como trabalhadoras pobres.

Nos trechos selecionados a seguir, observamos dois enunciados nos quais o sujeito discursivo satiriza as posições das personagens que estão prestes a se casar com doutores, Olga e dona Ismênia, respectivamente, utilizando figuras de linguagem como metáfora e ironia:

“[...] ela desaparecia dentro do vestido, dos véus e daqueles **atavios obsoletos** com que se **arreiam** as moças que vão casar (TFPQ, p. 120, grifos nossos)”<sup>3</sup>.

“A vida, o mundo, a variedade intensa dos sentimentos, das ideias, o nosso próprio direito à felicidade foram parecendo ninharias para **aquele cerebrozinho**; e, de tal forma casar-se se lhe representou coisa importante, **uma espécie de dever**, que não se casar, **ficar solteira, tia**, parecia-lhe um crime, uma **vergonha** (TFPQ, p. 50, grifos nossos)”.

Nessas escolhas lexicais em negrito acima, há uma reificação, uma animalização desses sujeitos personagens femininos. Conforme os enunciados que emergem sobre esse assunto, há uma denúncia prática sobre esses corpos, como no episódio de assédio que acontecia dentro do bonde, em frente à Câmara, por um senador, falam sobre uma realidade da branquitude. E já ao final da narrativa, percebemos um enunciado que diz daquilo que se esperava desses sujeitos “naturalmente fêmeas” e que seriam marcados pela negritude:

“- Está vendo que **pouca-vergonha?** Um senador bolinar”. (REIC, p. 92, grifos nossos).

Este trecho é relevante para refletirmos sobre as questões de identidade do sujeito negro: era-lhe esperada a falta dos pais e dos bons costumes. Além disso, verifica-se a inversão das noções de coisa extraordinária uma vez que a personagem Isaiás, ascendido socialmente, tem acesso a tudo que é banal e corriqueiro a este outro grupo social historicamente privilegiado:

“Percebi que o espantava muito o dizer-lhe que tivera mãe, que nascera num ambiente familiar e que me educara. Isso, para ele, era extraordinário. O que me parecia extraordinário nas minhas aventuras, ele achava natural;

3 Arreio (ar.rei.o) *sm.* 1. Conjunto de peças que equipam a cavalgadura para a montaria. [Mais us. no pl.] Disponível em: <https://www.aulete.com.br/arreio>.

mas ter eu mãe que me ensinasse a comer com o garfo, isso era excepcional. Só atinei com esse íntimo pensamento mais tarde. Para ele, como para toda a gente mais ou menos letrada do Brasil, os homens e as mulheres do meu nascimento são todos iguais, mais iguais ainda que os cães de suas chácaras. Os homens são uns malandros, planistas, parlapatões quando aprendem alguma coisa, fósforos dos políticos; **as mulheres (a noção aí é mais simples) são naturalmente fêmeas.**” (REIC, p. 287, grifos nossos)

Esses recortes e os próximos que decorrem no texto atestam a forma de participação resistente presente no exercício da ficção de Lima Barreto, que dialoga intensivamente com seu contexto, conforme destacado por Pacheco (2017, p. 28). Esses enunciados apontam para as formas de ver e falar dessa formação histórica no Brasil e, em conjunto, formam os discursos de inferioridade dos sujeitos negros produzidos nesse livro. Nesse sentido, apresentamos o momento em que o personagem principal, Quaresma, é debochado e motivo de piadas devido ao seu requerimento do tupi-guarani como língua oficial do Brasil. Ao relatar que os comentários não cessavam e que ele não possuía relações naquele meio, a personagem, na posição de sujeito que ocupa no discurso, denuncia determinadas práticas do jornalismo e imprensa em relação ao favorecimento pessoal:

Lima Barreto não se deixou fossilizar, sua obra ficcional revela seu olhar de etnólogo para a cidade, para as personagens que habitam os bairros dessas cidades, suas inúmeras personagens exiladas, seu exílio de homem negro em uma sociedade racista como a brasileira não o imobilizaram, em seu caso o exílio foi motor produtivo, engendrou um incessante escrever/caminhar, esta última prática tão corrente de Lima Barreto, que descreve em seu diário suas longas caminhadas pela cidade do Rio de Janeiro, sempre observando os tipos urbanos e suburbanos, que igualmente invadem a sua ficção (PACHECO, 2017, p. 31).

“[...] os comentários não cessavam e ausência de relações de Quaresma no meio de que saíam, fazia com que fossem de uma constância pouco habitual”. (TFPQ, p. 66).

No desenrolar da trama, especialmente após o episódio vexatório gerado pela demanda de Policarpo junto à imprensa, ele decide deixar a cidade e se mudar para o Sossego, uma área rural que se torna o novo cenário do romance. Ele vai contente para a “terra que plantando tudo nasce”. Nos diálogos com seu empregado, Anastácio - que foi escravizado -, eles discutem sobre os processos de importação de mão de obra europeia, que desvalorizam o trabalhador nacional, neste caso para o trabalho agrícola:

“- Terra não é nossa... E *frumiga*?... Nós não tem ferramenta... isso é bom para italiano ou *alamão*, que governo dá tudo... **Governo não gosta de nós...**” (TFPQ, p. 133, grifos nossos).

Esse enunciado é proferido em um momento em que a importação de negros estava proibida pela Lei Eusébio de Queirós (1850) e ressoa com acontecimentos históricos relevantes. Havia múltiplas motivações para importar pessoas brancas da Europa, vinculadas às políticas eugenistas de branqueamento do Brasil (racismo científico), cujo conceito de raça era pensado no âmbito biológico (Almeida, 2019), ou associado às teorias de “involução” de certas raças (Schwarcz, 2017b, p. 216). Nesse sentido, o personagem Policarpo começa a tomar consciência desse processo e se posiciona diante do desleixo e do descaso (salve-se quem puder) para com o povo brasileiro, composto predominantemente por recém-libertos, enquanto aqueles que vinham de fora eram beneficiados.

“[...] notava que o *self-help* do Governo era só para os nacionais; para os outros todos os auxílios e facilidades, não contando com a sua anterior educação e apoio dos patrícios”. (TFPQ, p. 133, grifos nossos).

Sobre o tópico do branqueamento, é relevante observar a escassez de retratos do escritor Lima Barreto. Das poucas fotografias disponíveis, apesar de serem imagens em preto e branco, ele aparece bastante diferente do que era descrito (com cor de pele azeitonada). Na historiografia literária brasileira, especialmente em compêndios ou manuais como os de Sílvio Romero, há explicações para o que talvez tenha prevalecido no cenário intelectual e literário brasileiro no final do século XIX. É importante não reduzir a abordagem sobre o “branqueamento do Brasil” à análise de fotografias da época, especialmente considerando que as fotografias desse período eram padronizadas em termos de figurino, cenários, poses etc., refletindo os padrões sociais da época.

É possível contrastar essa abordagem com a caricatura “A Cigarra”, de Pires (1919), que representa o autor como um “malandro carioca”, conforme ilustrado na Figura 2 a seguir.

**Figura 1-** Retratos de Lima Barreto



**Fonte:** Blog da Companhia - “O retrato de Lima na capa: entre o silêncio e o ruído”, 2017.

**Figura 2 - *A Cigarra*, de Hugo Pires (1919)**



**Fonte:** Blog da Companhia - “O retrato de Lima na capa: entre o silêncio e o ruído”, 2017.

No trecho a seguir, o personagem Isaías Caminha tem uma das primeiras experiências da discriminação de cor: no cenário do restaurante ele e um “alourado” recebem diferentes tratamentos e ele não compreende os porquês. Nesse sentido, essas obras adiantam discussões que têm tomado grande reverberação também nos dias atuais pois apresentam um olhar sobre o racismo como maneira de organização social (racismo estrutural) quando mostra as posições de cuidado de si (resistências) que os personagens possuíam mesmo frente aos dispositivos de poder que os objetivavam no trabalho braçal:

[...] dirigi-me ao pequeno balcão onde havia café e bolos. Encontravam-se lá muitos passageiros. Servi-me e de uma pequena nota a pagar. Como se demorassem em trazer-me o troco reclamei: “Oh!”, fez o caixeiro indignado e em tom desabrido. “Que pressa tem você?! **Aqui não se rouba, fique sabendo?**” Ao mesmo tempo ao meu lado, um rapazola alourado reclamava o dele, que lhe foi prazenteiramente entregue. **O contraste feriu-me**, e com os olhares que os presentes me lançaram, mais cresceu a minha indignação. Curti durante segundos uma raiva muda, e por pouco ela não rebentou em pranto. Trôpego e tonto, embarquei e **tentei decifrar a razão da diferença dos dois tratamentos. Não atinei;** em vão passei em revista a minha roupa e a minha pessoa. Os meus dezenove anos eram sadios e poupados, e o meu corpo regularmente talhado. Tinha os ombros largos e os membros ágeis e elásticos. **As minhas mãos fidalgas, com dedos afilados e esguios, eram herança de minha mãe, que as tinha tão valentemente bonitas que se mantiveram assim, apesar do trabalho manual a que a sua condição a obrigava.** Mesmo de rosto, se bem que os meus traços não fossem extraordinariamente regulares, eu não era hediondo nem repugnante. Tinha-o perfeitamente oval, e a tez de **cor pronunciadamente azeitonada** (REIC, p. 80, grifos nossos).

Os enunciados deste trecho lançam luz sobre as relações de poder que incidem sobre os corpos negros, expondo essa forma de conduta e diagnosticando essa formação histórica. Como desdobramento, eles produzem resistência ao questionar

as relações de poder que segregam negros e brancos no campo social. Os sujeitos discursivos se posicionam ao enunciar também em relação ao mito da democracia racial e à meritocracia, conforme discutido mais recentemente, demonstrando ainda naquela época as dificuldades encontradas pelos negros na esfera do trabalho:

“O gordo proprietário esteve um instante a considerar, agitou os pequenos olhos perdidos no grande rosto, examinou-me convenientemente e disse por fim, voltando, deu-me as costas com mau humor: Não me serve. / Por quê? - atrevi-me eu. / Porque não me serve. E veio vagarosamente até uma das portas da rua, enquanto eu saía literalmente esmagado. Aquela recusa do padeiro em me admitir, eu descobria uma espécie de sítio posto à minha vida. Sendo obrigado a trabalhar, **o trabalho era-me recusado em nome de sentimentos injustificáveis**. Facilmente generalizei e convenci-me de que **esse seria o proceder geral**”. (REIC, p. 144, grifos nossos).

“**Revoltava-me que me obrigassem a despender tanta força de vontade, tanta energia com coisas em que os outros pouco gastavam. Era uma desigualdade absurda, estúpida**, contra a qual se iam quebrar o meu pensamento angustiado e os meus sentimentos liberais que **não podiam acusar particularmente o padeiro**.” (REIC, p. 144, grifos nossos).

“Aquela sociedade com pessoas que me tinham suspeitado ladrão, pesava-me, abatia-me. A esperança num emprego humilde esvaía-se. A recusa sistemática do padeiro fizera-me supor que era assim em todas as profissões. Assim seriam os hoteleiros, os donos de cafês, de confeitarias, de cocheiras. Não sabia por onde sair; **era de um verdadeiro sítio<sup>4</sup> à minha vida** que eu tinha sensação. Durante o dia inteiro não me deixaram esses pensamentos.”. (REIC, p. 146, grifos nossos).

Os enunciados dos romances problematizam o contexto da política local, remetendo a discursos de uma preocupação com prestígio pessoal e não com a comunidade, pois as figuras de personagens “estereotipadas são características peculiares ao cômico, mas carregadas de crítica aos problemas crônicos que atravessam a história do Brasil desde a colônia: coronelismo, nepotismo, corrupção” (LIMA, 2015, p. 7). No seguinte trecho, no Sossêgo, o personagem Policarpo recebe visitas do serventuário Antonino que tinha vistas a receber dinheiro e votos e, ao não receber o que queria, revolta-se e cria planos de vingança (cortar as asas):

[...] era preciso **cortar as asas daquele estrangeiro**, que vinha não se sabe donde” (TFPQ, p. 104, grifos nossos).

Schwarz (2017b) aponta a dualidade (ou idiosincrasia) de Lima Barreto em relação às críticas que o autor fazia aos “doutores”, uma vez que esse também sempre fora seu objetivo, mesmo com todas as rejeições e percalços.

4 2. [Figurado] Insistência ou perseguição. “sítio”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/s%C3%ADtio> [consultado em 03-01-2023].

Nos próximos trechos, pode-se perceber o desprezo na personalidade dos personagens doutores pela maioria da categoria social que não pisara nos bancos da academia, bem como a “mitificação” do título de doutor, ironizando a veneração dos brasileiros, nos diálogos do personagem Cavalcanti, que era estudante de Odontologia:

O marido tinha resistido muito em acompanhá-la até ali. **Não lhe parecia bem aquela intimidade com um sujeito sem título, sem posição brilhante e sem fortuna.** Ele não compreendia como o seu sogro, apesar de tudo um homem rico, de outra esfera, tinha podido manter e estreitar relações com um pequeno empregado de uma repartição secundária, e até fazê-lo seu compadre! **Que o contrário se desse, era justo; mas como estava a coisa parecia que abalava toda a hierarquia da sociedade nacional** (TFPQ, p. 55, grifos nossos).

Nos intervalos da conversa, **todos eles olhavam o novel dentista como se fosse um ente sobrenatural.**

Para aquela gente toda, Cavalcanti não era mais um simples homem, era homem e mais alguma coisa sagrada e de essência superior. [...] para alguns continuava a ser vulgar, comum, na aparência, mas a sua substância tinha mudado, era outra diferente da deles e fora ungido de não sei que coisa vagamente fora da natureza terrestre, quase divina (TFPQ, p. 54 e 55, grifos nossos).

Nos próximos enunciados, percebe-se um modo ligeiramente diferente de narrar, já que por ser memorialista, o narrador, em primeira pessoa, assume posições de sujeito que não apenas descreve práticas sociais, mas avalia e/ou tece críticas em relação a *status* e outros modos de separação social de pessoas, seja pela cor, diploma ou função social:

Ah! Seria doutor! **Resgataria o pecado** original do meu nascimento humilde, amaciaria o suplício premente, cruciante e **onimodo de minha cor...** Nas dobras do pergaminho da carta, traria presa a consideração de toda a gente. Seguro do respeito à minha majestade de homem, andaria com ela mais firme pela vida em fora. Não titubearia, não hesitaria, livremente poderia falar, dizer bem alto os pensamentos que se estorciam no meu cérebro (REIC, p. 75, grifos nossos).

Os próximos enunciados dizem da atuação médica que sequer chamava os pacientes pelos nomes, mas por “doente n<sup>o</sup>”. Portanto, quais são os efeitos discursivos do personagem em nomear os pacientes como meros número? Além disso, as narrativas retratam o prestígio do servidor público naquele período em que o Estado Republicano tinha menos de uma década:

O próprio doutor Armando Borges, o marido de Olga [...] Médico e rico, pela fortuna da mulher, ele não andava satisfeito. A ambição de dinheiro e o desejo de nomeada esporeavam-no. Já era **médico do Hospital Sírio, onde ia três vezes por semana e, em meia hora, via trinta e mais doentes.** Chegava, o enfermeiro dava-lhe informações, o doutor ia, de cama em

cama, perguntando: “Como vai?” “Vou melhor, seu doutor”, respondia o sírio com voz gutural. Na seguinte, indagava: “Já está melhor?” E assim passava a visita; chegando ao gabinete, receitava: “Doente nº 1, repita a receita; doente 5... quem é?”... “É aquele barbado”... **“Ahn!” E receitava.** Mas médico de um hospital particular não dá fama a ninguém: o indispensável é ser do governo, senão ele não passava de um simples prático. Queria ter um cargo oficial, médico, diretor ou mesmo lente da faculdade (TFPQ, p. 159, grifos nossos).

O narrador aborda como aquele ensino acadêmico não oferecia soluções para uma nação essencialmente agrícola (problemas nas plantações) e que “o conhecimento empírico do homem da região (Anastácio) funcionava muito melhor do que as teorias dos livros de Quaresma e as utilidades de seus equipamentos” (PERIN, 2019, p. 56):

E não havia quem soubesse curar. Numa terra, cujo governo tinha tantas escolas que produziam tantos sábios, não havia um só homem que pudesse reduzir, com as suas drogas ou receitas, aquele considerável prejuízo. (TFPQ, p. 148).

Jamais com intenção de escrever anacronismos, podemos dizer que o enunciado que aparece na cena do personagem Doutor Armando, que troca as lombadas dos “livros fáceis” pelos clássicos da literatura francesa, assemelha-se aos enunciados que surgem no período do isolamento social, durante a pandemia do COVID-19. Nesse período, percebeu-se que em algumas *lives* os panos de *chroma key* caíam ou os fundos falsos de biblioteca falhavam, utilizados para demarcar o espaço da casa ou ambiente como lugar de leitura e o status de leitor; há uma crítica a uma ideia de como se portar como leitor, já que bastaria ter uma estante ou segurar um livro para construir o status.

“A sala da frente do alto porão tinha sido transformada em biblioteca. As paredes estavam forradas de estantes que gemiam ao peso dos grandes tratados. À noite, ele abria as janelas das venezianas, acendia todos os bicos de gás e se punha à mesa, todo de branco com um livro aberto sob os olhos. O sono não tardava a vir ao fim da quinta página.... Isso era o diabo! [...] O seu pedantismo, a sua falsa ciência e a pobreza de sua instrução geral faziam-no ver, naquilo tudo, brinquedos, passatempos, falatórios, tanto mais que ele dormia à leitura de tais livros. Precisava, porém, iludir-se, a si mesmo e à mulher. De resto, da rua, viam-no e se dessem com ele a dormir sobre os livros?... Tratou de encomendar algumas novelas de Paul de Kock em **lombadas com títulos trocados** e afastou o sono.”. (p. 160, grifos nossos)

3Na atualidade, Conceição Evaristo tem questionado, e muito, a miríade de regras que a levaram, por exemplo, a ser reconhecida tardiamente, em contraponto a outras escritoras brancas, cujo reconhecimento se efetua de forma diferente. Ao ser indagada sobre essa questão, Evaristo se posiciona sobre esse caso de “exceção” de forma contundente, ao dizer que “as histórias de exceção

nos ajudam a pensar a regra”. Essa reflexão serve tanto para pensarmos o lugar destinado aos escritos de autores e autoras negras na atualidade quanto em séculos anteriores. Guardadas as devidas diferenças, afinal as práticas discursivas são outras, o que fica é que o racismo ainda mantém, em pleno século XXI, ecos de outros discursos da historiografia literária e cultural brasileira.

Se as práticas de exceção ajudam a entender a regra (EVARISTO, 2018), e as resistências são o ponto de partida para o estudo das relações de poder (FOUCAULT), podemos fazer uso desse paralelo para realçar as problematizações realizadas por Lima Barreto, como estratégia de análise das práticas de resistência inscritas nos romances estudados, pois, de forma inventiva, o romancista problematiza os exercícios do poder e as práticas discursivas do início do século XX, jogando luz sobre as regras de formação dos discursos que recaem sobre os corpos negros. Conhecer as regras e o funcionamento das relações de poder é o primeiro passo para dobrá-las e construir outros espaços de atuação.

Desse modo, as alteridades e as escrevivências (EVARISTO, 2008), a partir de um olhar atento, permitem processos de (re)leitura do passado bem como servem às exceções para compreender as regras de funcionamento deste jogo do presente - que são neoliberais, machistas e racistas, essencialmente. Por fim, valorizamos esses escritos, pois geram identificação e empoderamento de modo crítico.

À uma possível guisa de conclusão, os enunciados presentes nas obras de Lima Barreto marcam-se nos espaços de resistência às subalternações elaboradas pelos dispositivos de poder. Desse modo, entendemos que as construções linguísticas e discursivas desses enunciados de status literário ou (auto)biográficos dizem de uma posição de *alter ego* do autor. Todas as escritas são potências e resistências aos jogos de poder que objetivavam um defeito de cor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos a atualidade da obra barretiana e como a partir dela é possível traçar diálogos tanto com a contemporaneidade, como a marginalização das epistemes negras, ou o silenciamento que determinadas vozes historicamente sofrem efeito. Esses romances ecoam e dizem de uma potência das resistências e demarcação. Sob esse viés, Lima Barreto, por meio de suas táticas linguísticas e literárias, constrói sentidos discursivos que denunciam, criticam e avaliam as técnicas de manutenção do poder sobre os corpos dóceis. São obras literárias de tom irônico, cômico e atual; e os discursos e as práticas de dois ou três séculos atrás se reconfiguram, em práticas discursivas outras, na contemporaneidade.

Para os Estudos da Linguagem, essas obras literárias e suas análises são

preciosas para tencionar tantas monoculturas intelectuais herdadas. Para tanto, apostamos e lutamos para exercer nosso dever de contundentemente legislar nossa Ciência (saber e conhecer), com efeitos e vistas a, entre outras coisas que não caberia neste texto, elaboração de material didático para o ensino básico, sobretudo público. Já que o público tenderá à uma identificação e lançará novos olhares cada vez mais críticos e potentes para a construção duma sociedade enfim democrática e equalitária.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. A Loucura da História: ciência, ética e política no pensamento de Michel Foucault. In: Haroldo de Resende. (Org.). *Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.p. 65-76.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?*. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BARRETO, Lima. *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*. São Paulo: Penguin Classics, Companhia das Letras, 2010.
- BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- CARVALHO CASTILHO, Élide Cristina de; NASCIMENTO, Celina Aparecida Garcia do. UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE SUJEITOS E SUBJETIVIDADES NEGRAS NA LITERATURA BRASILEIRA. *Revista Metalinguagens*, v. 7, n. 2, nov. de 2020, p. 219-242.
- Casa do Saber. LIMA BARRETO, O BRASILEIRO DO SÉCULO: LILIA MORITZ SCHWARCZ. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XeIBp7D9DBE>. Acesso em: 28 de jan. 2023.
- DE SOUZA, Maria Aparecida Santos. *Contos e Crônicas de Lima Barreto: Uma Potência Poética no contexto da 10.639/03*. v. 4 n. 1: SEMINÁRIO INTERLINHAS. 2016.
- EVARISTO, C. *Escrevivências da Afro-brasilidade: História e Memória*. In: *Releitura*, Belo Horizonte, Fundação Municipal de Cultura, nº 23, novembro 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- PINTO, Renato dos Santos. *A ATUALIDADE DA CRÍTICA DE LIMA BARRETO AOS PODERES CONSTITUIDOS NA REPÚBLICA VELHA*. In: XV Congresso Internacional Abralic, Rio de Janeiro, 2017.
- RODRIGUES, Anthony; KERCHÉ, Francisco W. Lima Barreto, Um Intelectual de Fronteira: Entrevista com Lília M. Schwarcz. *Revista Habitus*, Ifcs,Ufrj,

v. 15, n.2, 2017. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01916825/file/Lima%20Barreto%2C%20um%20intelectual%20de%20fronteira%20-%202018.pdf>. Acesso em: 28 de jan. de 2023.

PACHECO, Keli Cristina. Lima Barreto: breve discussão sobre a (não) fronteira entre vida e obra. *Rev. Synth.: Let.*, Ed. Humanid., Lages, v. 2, n. 2, p.25-32, dez. 2017.

SOUZA, Florentina. *Personalidades Negras: o escritor Lima Barreto*. LITERAFRO. 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Lima Barreto - triste visionário*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017b.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Lima Barreto e a escrita de si. *In: Tinta negra, papel branco: escritas afrodescendentes e emancipação. Estud. av.* v. 33, n.96, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Lima Barreto: triste visionário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

# DISCURSO, HISTÓRIA E RESISTÊNCIA EM “UM DEFEITO DE COR”, DE ANA MARIA GONÇALVES

*Lucas Victalino Nascimento<sup>1</sup>*

*Raquel Costa Guimarães Nascimento<sup>2</sup>*

*Antônio Fernandes Júnior<sup>3</sup>*

## ENTRE A HISTÓRIA E A FICÇÃO: NEGRITUDE E SUBJETIVIDADE

Nos campos científico e literário do Brasil, tem sido observado um significativo aumento nas produções que abordam questões raciais ao longo das últimas décadas. Contudo, é importante ressaltar que ainda estamos em um estágio inicial de compreensão dessa realidade, considerando os mais de três séculos de escravidão e a abolição que, mesmo após sua instituição, permaneceu inconclusa e forçada. Nesse contexto, o romance “Um defeito de cor” (2006), da escritora brasileira Ana Maria Gonçalves, destaca-se pela sua originalidade e relevância para os estudos linguísticos discursivos. A obra examina minuciosamente as diversas formas de relações de poder no microcosmo entre/nos sujeitos *Casa Grande* e *Senzala*.

Um dos aspectos inovadores da obra é a maneira como apresenta uma História do Brasil contada pelo sujeito outro, não como alguém sem voz, mas sim como um sujeito historicamente silenciado/interditado. Essa abordagem levanta questões importantes sobre o que é dito e, principalmente, como é dito sobre o período colonial brasileiro e a relação escravagista que existia.

Para analisar essas questões, este trabalho se baseia em análises interpretativas, qualitativas e descritivas, utilizando pesquisas bibliográficas que dialogam com as teorias foucaultianas de Análise do Discurso (ADF), o romance mencionado e materiais sobre a História do Brasil, especialmente

---

1 (PPGEL /UFCAT) Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão. [Lucasvictalino.lv@gmail.com](mailto:Lucasvictalino.lv@gmail.com).

2 (PPGEL /UFCAT) Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão. [Raquelcostaguimares@gmail.com](mailto:Raquelcostaguimares@gmail.com).

3 (PPGEL /UFCAT) Doutor em Letras. Docente do Instituto de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão. [Antonio\\_junior@ufg.br](mailto:Antonio_junior@ufg.br).

sobre a escravização e suas repercussões contemporâneas. Os objetivos incluem compreender como a obra aborda as configurações da colonização e escravização, apresentar as principais estratégias de resistência da protagonista Kehinde e seus pares aos dispositivos de poder que instituíram a existência de um “defeito de cor”, e compreender as fronteiras entre História e Literatura, com foco no conceito de Oralitura.

Apesar de ser uma narrativa literária, o livro possui um elo intrínseco com a historiografia desde o seu título. No século XVIII, o termo “defeito de cor” referia-se à impossibilidade legal de pessoas negras assumirem cargos específicos, como os eclesiásticos, civis e militares, exceto em casos especiais. Além disso, o livro e sua proposta já são práticas discursivas cujos movimentos revelam um caráter contra hegemônico. Pretendemos, portanto, compreender como se inter-relacionam no romance os conceitos de discurso, história e memória, considerando que o livro está constantemente marcado por práticas discursivas de resistência negra, relevantes tanto para a releitura do passado quanto para a compreensão das práticas do presente. O pensamento de Michel Foucault e suas teorias nos auxiliam a problematizar os discursos que soam como naturais (“um defeito de cor?”), enraizados nas práticas sociais, exigindo um exercício crítico e investigativo para desembaraçar as redes de enunciados e discursos que o compõem.

## DAOMÉ AO BRASIL: TRAJETÓRIAS DE RESISTÊNCIA

No limiar da historiografia e da literatura, o romance “Um defeito de cor”, narrado pela protagonista Kehinde desde sua infância em Savalu, Reino de Daomé, África, detalha sua jornada de sequestro, a travessia à América em um navio negreiro e suas experiências nas terras brasileiras até o fim de sua vida. A narrativa, permeada pela memória da protagonista aos seus noventa anos, dialoga tanto com a afetividade e subjetividade quanto com a historiografia. Como Bosi (1994) sugere, (a)colher memórias de velhos é dar existência a elas.

As memórias apresentadas em diálogo com a História concentram-se no período da escravização, que durou mais de três séculos no Brasil, deixando um legado de racismo estrutural e institucional na contemporaneidade. Este contexto estabelece uma teia complexa de fenômenos antropológicos, políticos e sociológicos que relegam os sujeitos negros a posições de subalternidade, refletidas em discursos e práticas formadoras da subjetividade brasileira.

Os trechos selecionados para análise são dispostos de maneira não linear ao romance, buscando uma sequência analítica.

Inicialmente, destaca-se um trecho que ilustra a complexidade das relações entre os personagens. Por exemplo, a expressão adversativa *mas* demarca o

ponto onde encerra-se a descrição da cena para a avaliação e problematização dos lugares de sujeito construídos. Kehinde critica os negros que, ao trabalharem com os brancos, mudam (em tese) sua posição de sujeito:

“Os homens que tinham ajudado a carregar os doentes para fora do porão [...] que eram capazes de jogar pessoas vivas ao mar, para alimentar os peixes, [...] nem eram todos brancos, os guardas. **Alguns eram até mais pretos do que eu, ou a minha vó e a Taiwo, mas agiam como se não fossem, como se trabalhar ao lado de brancos mudasse a cor da pele deles e os fizesse melhores do que nós.**” (P.53, grifo nosso)

A narradora não apenas descreve a cena, mas também a critica, demonstrando um posicionamento crítico diante das relações de poder estabelecidas. Em seguida, Kehinde narra seu espanto ao entrar em contato com as ideologias dominantes da época:

“[...] fiquei muito espantada com o que eu vi [...], que em uma época não muito distante da nossa, os religiosos europeus se perguntavam se os selvagens da África e os indígenas do Brasil podiam ser considerados gente.” (P. 893)

Outro trecho relevante é quando Kehinde relata seu encontro com a Sinhazinha, mostrando claramente a limitação de sua posição como ser humano, sendo vista apenas como um brinquedo:

“A sinhazinha me olhou com certo interesse, mas não retribuiu meu sorriso, provavelmente tinha me achado menos interessante e muito mais feia que os outros brinquedos, porque foi isso que a Esméria disse que eu seria para ela, um brinquedo, e era como tal que eu deveria agir.” (P. 78)

Esses episódios evidenciam como os negros escravizados eram tratados como objetos, sem serem reconhecidos como sujeitos. Esta condição de objeto se estendia mesmo após a libertação, quando os libertos não conseguiam se inserir no mercado de trabalho, sendo até mesmo incentivados a retornar à escravidão:

“[...] uma coisa muito estranha [...] estava acontecendo com os pretos libertos, principalmente os africanos. Se quisessem permanecer no Brasil era mais vantajoso que fossem escravos porque assim seriam menos vigiados e teriam garantida a comida e a moradia, pois estava quase impossível arrumar trabalho.” (P. 550)

Esses diálogos entre a narrativa ficcional e a realidade histórica revelam a profundidade das questões raciais e sociais abordadas no romance, ressoando em discursos e práticas contemporâneas. Assim, o diálogo entre História e ficção, passado e presente, construído no romance, provoca reflexões essenciais para a compreensão e a transformação da realidade atual.

## UM ROMANCE DO SÉCULO XXI: O ATO DA ESCRITA E A ESCRITA COMO ATO

Ao analisar discursivamente uma obra literária, como “Um Defeito de Cor” da brasileira Ana Maria Gonçalves, nos deparamos com um momento em que vozes outrora silenciadas emergem, tornando-se audíveis em condições específicas de possibilidade de discursos. O texto literário, mesmo sob o véu da ficção, é um espaço de inscrição, circulação e produção de discursos. Nesse contexto, o romance destaca-se por apresentar a protagonista-narradora como um sujeito que problematiza a história da escravização de um ponto de vista diferente, desafiando as narrativas homogeneizadas presentes na historiografia e no imaginário social.

Ao relacionar a ficção com a História, podemos interpretar o romance como um manifesto contra as verdades estabelecidas, como a ideia de uma passividade dos negros escravizados até sua suposta libertação por uma figura benevolente. Estas narrativas homogeneizadoras revelam um projeto de silenciamento das lutas e resistências. Além disso, a obra aborda as complexas relações entre os diferentes grupos sociais, como os retornados, os africanos e os brasileiros, revelando embates de conceitos de verdade. A identidade do sujeito não é determinada apenas pelo local de nascimento, mas pelos costumes e culturas adquiridos ao longo da vida. Isso é exemplificado nas diferentes percepções sobre o que significa ser brasileiro ou retornado, destacando a fluidez das identidades em um contexto de intercâmbio cultural e de disputas de poder.

Embora se trate de um texto ficcional, podemos aplicar as teorias de Michel Foucault para compreender por que determinados saberes são considerados verdadeiros e como a resistência surge como resposta à repressão, além das noções de discurso aplicadas ao questionamento de como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar (FOUCAULT, 2008). Um exemplo desse posicionamento de resistência é evidenciado no trecho em que Kehinde percebe as violências que a cercam, questionando a narrativa dominante sobre os pretos como supostos invasores do Brasil. A aprendizagem autodidata de Kehinde em ler e escrever representa não apenas uma transgressão às normas vigentes, mas também uma forma de resistência que a conduz à alforria e à prosperidade financeira. Seu letramento não só a capacita a questionar as leis e discursos do momento, mas também a transforma em um sujeito capaz de desafiar as normas sociais e de se posicionar de forma diferente em relação ao sistema vigente.

“[...] eles diziam que os pretos queriam roubar o Brasil dos brasileiros, profanar os templos católicos e incendiar as propriedades, o que em parte era verdade, mas também era verdade que vinham fazendo isso com os pretos havia muitos anos. Eles nos tiravam do nosso país e das nossas propriedades, faziam nossos batismos na religião deles, mudavam nossos nomes e diziam que precisávamos honrar outros deuses.”. (P.541)

No trecho seguinte, Kehinde relata um momento em que “enriquece” e, à circular pelo centro, passa a ser bem-tratada, assumindo outra posição de sujeito:

“[...] Quando passou a me reconhecer, sempre me cumprimentava com um bonjour, e em um dia que eu estava muito bem-vestida chegou a me chamar de madame.”. (P .660)

Kehinde também descreve as relações entre os diferentes sujeitos na narrativa: os retornados, os africanos e os brasileiros. A categoria de retornado se mistura com a de brasileiro na narrativa, gerando conflitos de conceitos de verdade, pois para os africanos, ter sido escravizado no estrangeiro (Brasil) é algo vergonhoso, apesar das melhorias materiais. Um exemplo disso é quando a protagonista narra sua volta à África:

“Era bom me sentir tão querida depois de tantos anos, e eles disseram que nunca tinham deixado de falar sobre mim, a Taiwo e a minha avó, e ficaram muito tristes ao saber o que tinha acontecido com elas [não sobreviveram à tanta violência no trajeto África-América por meio do Navio Negreiro]. Eu percebia que estavam curiosos em relação à minha vida de escrava, o que acontecia, o que faziam conosco, mas não tinham coragem de perguntar. Mais tarde eu percebi o motivo, pois, na cabeça deles, todos os retornados deviam se envergonhar de terem sido escravos algum dia, mesmo que no momento se encontrassem em condições muito melhores do que quem nunca tinha partido.”. (P. 755)

Em relação à identidade do sujeito brasileiro, ela não se restringia apenas àqueles nascidos na terra das palmeiras, mas àqueles que assumissem a cultura brasileira, especialmente a religião católica:

“Foi também nas conversas [...] que percebi que a presença de brasileiros em Uidá era muito maior do que eu imaginava. Apesar de ter nascido na África, eu também era considerada brasileira, assim como muitos outros que nem tinham vivido no Brasil. Comerciantes portugueses, de escravos ou não, também eram considerados brasileiros, mulheres africanas ou retornadas e seus filhos mulatos, legítimos ou não. Alguns capitães de navios de qualquer nacionalidade, desde que falassem português, também eram considerados brasileiros, assim como os africanos escravos que pertenciam a essas pessoas e aprendiam os hábitos dos brancos; todos eram considerados brasileiros. Até os escravos retornados de Cuba eram incluídos entre os brasileiros, bastando que soubessem um pouquinho de português e que, como todos os outros brasileiros, falsos ou verdadeiros, se dissessem católicos.” (P. 773)

Já em relação à identidade do sujeito retornado, ela era referenciada como um “não-lugar”. No Brasil, não eram considerados brasileiros, e em África, não eram vistos como africanos. Identificavam-se, assim, como um novo povo:

“Brasileiros de Uidá faziam questão de preservar as festas de Santos do Brasil, mesmo distantes delas quando estavam lá. Os que tinham participado contavam como era, e assim muitas coisas eram preservadas. Os retornados mais antigos diziam que éramos um novo povo africano, um novo país dentro da África, porque éramos da África e do Brasil, uma imensa família que não tinha nem tribo nem rei.” (P.773)

Outro trecho que amplia as percepções dos retornados revela a diversidade de identidades assumidas pelos sujeitos:

“Os brasileiros promoviam almoços onde serviam pratos típicos do Brasil, como feijoada, doces de frutas em calda e cocada. Organizavam também festas em honra ao Senhor do Bonfim, com direito a burrinha e tudo, e para São Cosme e Damião, além de outros Santos. Tinham o costume de batizar os filhos, algo que eu também precisava fazer com os meus, e, acima de tudo, dar-lhes um apelido, seguindo a tradição de todos os brancos e brasileiros. Na verdade, **todos os brasileiros, mesmo aqueles que não o eram de fato, eram considerados brancos aos olhos dos africanos**, pois vivíamos em casas diferentes, com hábitos distintos, como o uso de talheres e a presença de móveis como mesa e cama, que não eram comuns na África. Pelo menos não eram até a chegada dos comerciantes brancos europeus, que introduziram esses costumes. Em idiomas como o iorubá, eve ou fon, por exemplo, não existiam palavras para objetos como garfo, faca, mesa, camisa e muitos outros, pois não havia necessidade de significá-los.” (P.778, grifo nosso)

A religião católica, por sua vez, desempenhava o papel de elemento unificador entre todas as categorias de brasileiros:

“Era a religião que unia esse povo, mesmo quando não havia igreja para frequentar, mesmo quando o forte passava longos períodos sem a presença de um padre.” (P.773)

A personagem principal revela uma postura de superioridade em relação aos africanos ao enfrentar conflitos financeiros. Nesse contexto, a personagem Aina sugere que Kehinde dance no mercado, seguindo a tradição de sua mãe, que dançava por ser mãe de ibêjis (gêmeos), considerados seres místicos ou uma manifestação de uma bênção divina, o que levava as pessoas a dar dinheiro para vê-los dançar. Esse trecho destaca como as percepções de superioridade podem ser construídas a partir de diferentes experiências culturais e sociais.

“A Aina me lembrou que, por ser mãe de ibêjis, assim que eles nascessem eu poderia dançar no mercado, como fazia a minha mãe. Eu pensava muito nisso, mas chegava à conclusão de que seria uma das últimas alternativas, pois sentia vergonha. Não deveria, pois, a minha mãe tinha muito orgulho daquele trabalho, mas, de certa forma, eu me sentia superior, mais capaz do que ela. Sabia muito mais coisas e tinha vivido situações diferentes, o que tornaria aquele trabalho muito constrangedor, um reconhecimento de derrota ou a retomada de costumes que já não me diziam respeito.” (P. 752)

A identidade é então abordada não apenas como uma questão de local de nascimento, mas também de costumes e cultura adquiridos no ambiente em que se vive. A categoria de retornado, brasileiro e africano se entrelaça, dependendo do ponto de vista adotado: Kehinde é vista como brasileira pelos africanos, como africana pelos brasileiros e como retornada por outros africanos que, assim como ela, voltaram para África, definindo-se como um povo sem rei e sem tribo.

“Os brasileiros faziam questão de conversar somente em português, e acho que isso acabava contribuindo para a fama de arrogantes a cada dia. Alguns já tinham construído casas que se pareciam mais possível com as casas da Bahia, fazendo com que se destacassem muito das casas pobres, feias e velhas dos africanos. Eu também queria uma daquelas, que eram o sonho de todo retornado e até de alguns africanos, embora eles não admitissem, por causa das rivalidades. **Todos os retornados se achavam melhores e mais inteligentes que os africanos.** Quando os africanos chamavam os brasileiros de escravos ou traidores, dizendo que tinham se vendido para os brancos e se tornado um deles, os brasileiros chamavam os africanos de selvagens brutos, de atrasados e pagãos. Eu também pensava assim, estava do lado dos brasileiros, mas, além de não ter coragem de falar por causa da minha amizade com a família da Titilayo, achava que o certo não a era inimizade, não era desprezarmos os africanos por eles serem mais atrasados, mas sim ajudá-los a ficar como nós. Eu tinha vontade de ensinar a eles a maneira como vivíamos, como nos vestíamos, como cuidávamos das nossas casas, como comíamos usando talheres, e até mesmo ensinar a ler e escrever, que eu achava importante. Mas a maioria dos brasileiros não pensava assim, principalmente os que não tinham encontrado suas famílias ou tribos, destruídas nas tantas guerras que aconteciam em África.” (P. 756-757, grifo nosso)

Por outro lado, o texto também evidencia um conflito cultural entre os africanos retornados, os brasileiros e os africanos. Os brasileiros, por exemplo, preferiam falar apenas português, o que poderia contribuir para a percepção de arrogância. Alguns brasileiros construía casas semelhantes às da Bahia, destacando-se das casas pobres dos africanos. Essas diferenças culturais geravam atritos, com os retornados se considerando melhores e mais inteligentes que os africanos. Os brasileiros, por sua vez, retrucavam chamando os africanos de selvagens, atrasados e pagãos. O trecho também reflete sobre a vontade de Kehinde de ensinar aos africanos costumes brasileiros, como vestimentas,

cuidados domésticos e o uso de talheres, além do ensino da leitura e escrita, considerando essas práticas importantes. No entanto, essa postura não era compartilhada pela maioria dos brasileiros, especialmente aqueles que haviam perdido suas famílias ou tribos devido às guerras em África.

Em suma, o capítulo revela as complexidades das relações entre os africanos retornados, os brasileiros e os africanos, destacando a construção da identidade a partir das experiências vivenciadas e dos valores culturais adotados. A protagonista, Kehinde, representa essa mescla de identidades, sendo vista de diferentes formas pelos diversos grupos sociais. O conflito cultural evidenciado no texto ressalta a importância do respeito e da compreensão mútua entre esses grupos, bem como a valorização e preservação das diversas culturas envolvidas. A narrativa enfatiza ainda a necessidade de superar preconceitos e estereótipos, buscando a construção de uma convivência mais harmoniosa e inclusiva.

## **RELIGIOSIDADE, SEXUALIDADE, ORALITURA E OUTRAS COISAS;**

As temáticas da religiosidade e sexualidade são consideradas por Foucault como áreas profundamente afetadas pela regulação discursiva. No romance, esses temas são abordados de forma a destacar especificidades da história brasileira, com um enfoque especial no sincretismo religioso. O texto revela a relação de confiança entre os escravizados, que, para protegerem seus santos, precisavam cooperar para manter esse segredo em um ambiente de competitividade e denúncias. Esconder objetos religiosos podia resultar em punições severas, tornando o sincretismo uma forma de resistência silenciosa. O romance apresenta diversas práticas de subversão e resistência à imposição do cristianismo, como evidenciado no trecho em que a personagem descobre como os escravizados guardavam seus santos, escondidos dos brancos. Mesmo estando habituadas aos santos cristãos, as personagens também mantinham devoção aos orixás, demonstrando uma relação de respeito e sincretismo religioso presente na cultura afro-brasileira.

“[...] Foi assim que descobri como os pretos guardavam os seus santos, escondidos dos olhos dos brancos, [...] até a Esméria tinha lá os seus orixás, mesmo já estando acostumadas aos santos dos brancos e tendo simpatia por alguns deles, como São Benedito, que era preto como nós, ou Nossa Senhora da Conceição, que se reza como Iemanjá, assim como São Jorge é Xangô e Santo Antônio é Ogum, ou São Cosme e Damião, que são os Ibêjis”. (P. 90)

Percebemos a posição de sujeito da Sinhá, que cautelosamente detinha práticas que visavam distanciar-se de elementos que remetesse à África. Fica perceptível como essas práticas religiosas eram (e ainda são) vistas:

“A sinhá Ana Felipa não deixava que a Nega Florinda fosse recebida sem que ela estivesse presente, pois queria ter certeza de que, como desdenhava, a velha não contaria histórias de feitiços nem dos demônios que os pretos chamavam de Santos.” (P. 82)

Para deslegitimar as religiões africanas, os brancos associavam-na à feitiçaria e com rituais demoníacos, como forma de impor a religião católica como única a ser seguida. Trata-se de estratégias discursivas, inscritas em relações de poder que desqualifica todos os saberes vinculados aos sujeitos negros escravizados. Tais práticas e discursos ainda são comuns em pleno século XXI, pois terreiros de candomblés e outros espaços de religiões de matriz africana são destruídos, como forma de apagar/coibir ou excluir essas religiões do campo social.

Sobre a sexualidade, no romance encontramos as repressões e liberações do sexo no contexto da escravização: há relação de repressão dada também pela incompatibilidade de sua colocação no trabalho. Além disso, o romance aborda questões da sexualidade e subjetividade dos personagens. Nesta passagem, vemos Kehinde, quando se relaciona com um homem branco e questiona-se sobre a veracidade romântica, uma vez que as mulheres negras eram preteridas não mais do que em forma de objeto:

“Ele era bastante carinhoso e me deixou à vontade, como se também estivesse gostando de ficar comigo, como se estivesse me  **vendo como uma mulher e não como uma preta** [...]” (P. 342, grifo nosso)

O corpo de Kehinde está imerso em um campo político complexo, permeado por relações de poder. Segundo Foucault (2014, p. 25-26), o poder busca corpos dóceis e produtivos, e na escravidão isso se manifestava não apenas na docilidade dos corpos, mas também na apropriação e controle de seus tempos. Kehinde questiona se o carinho recebido do homem branco com quem se relaciona era como mulher ou como preta, refletindo discursos que os negros eram vistos como objetos, inclusive sexualmente. A narradora se questiona se é vista como mulher ou preta, sugerindo duas possibilidades: a) não ser vista como mulher, mas como preta; b) ser desejada como mulher pelo homem branco. Essas dúvidas são marcadas linguisticamente pelas expressões “como se”.

“A Mãe Rosa ouvia tudo com muita atenção e quase me ofereci para tomar nota do que falavam, mas me lembrei de que nem sempre as irmandades gostam de ter suas tradições por escrito, preferindo que sejam passadas de irmã para irmã. Assim, também acontecia com os cultos que [...] eram ensinados apenas oralmente, para evitar que a parte sagrada caia em mãos erradas. Acho que também era um jeito de se protegerem das autoridades que não permitiam outro culto a não ser o dos brancos católicos.” (P. 610)

Quanto à tradição oral, o livro revela a oralitura como uma prática de resistência silenciosa. Os escravizados, impedidos de praticar livremente suas culturas, utilizavam a oralidade como forma de preservar suas tradições, evitando que fossem registradas por escrito para não caírem em mãos erradas. Isso é exemplificado quando a narradora observa que as irmandades preferem passar suas tradições oralmente.

“[...] os africanos não gostam de pôr histórias no papel, o branco é que gosta. [...] estou fazendo isso agora, deixando tudo escrito, [...] mas esta é uma história que eu teria [...] contado aos poucos, noite após noite. [...] E só faço assim, por escrito, porque sei que já não tenho mais esse tempo.”. (P. 617)

Um aspecto relevante relacionado ao livro é sua inspiração nas lacunas da biografia de Luiz Gama e nas lutas pré-abolicionistas, como a revolta dos Malês (1835) e a Sabinada (1837), conforme observado por Silva (2012). A narrativa aborda as punições por “defeito de cor”, que ocorriam de maneira real e simbólica, muitas vezes com motivação de vingança, como no episódio em que a Sinhá arranca o olho de uma escrava, remetendo à ideia de punição generalizada discutida por Foucault (2014). Em termos foucaultianos, o livro também explora as forças e poderes que operam sobre o sujeito, como o poder disciplinar em busca de corpos dóceis, a arquitetura do vigiar sobre os estudos de Kehinde e a variedade de lugares de sujeito da narradora, envolvendo subjetividades e afetos.

No campo religioso e da sexualidade, o romance oferece ricas possibilidades de análise. Durante o período colonial e até os dias atuais, há uma clara tentativa de coibir ou anular práticas religiosas de matriz africana, associando-as à feitiçaria e ao satanismo. Mesmo sob forte vigilância, Kehinde consegue encontrar formas de resistência silenciosa, continuando a cultivar as divindades africanas ensinadas por sua avó. Quanto à sexualidade, os negros eram tratados como propriedade de seus donos, e quando Kehinde se relaciona com um homem branco fora das situações habituais de violência, ela se questiona se foi amada como mulher ou como negra. Esse questionamento reflete os processos de subjetivação e objetivação vivenciados pela narradora, alternando entre ser objetivada como mercadoria e reconhecida como sujeito de desejos e afetos.

Judith Revel (2005, p. 82) esclarece que, para Foucault, a subjetivação é um processo pelo qual um sujeito é constituído a partir das relações com o meio social e o reconhecimento de si em determinados discursos. Os “modos de subjetivação” correspondem aos processos nos quais os seres humanos se tornam sujeitos de sua própria existência por meio das relações consigo mesmos e com o mundo social (REVEL, 2005, p. 82).

Esses apontamentos são essenciais para compreendermos a complexa construção subjetiva de Kehinde ao longo de sua trajetória como mulher escravizada, escrava liberta, mãe, mulher letrada e em outras práticas presentes na narrativa. Eles evidenciam como Kehinde se torna um sujeito de sua existência, mesmo em contextos profundamente opressores. Sua capacidade de inventar resistências revela não apenas sua força individual, mas também ressalta a importância de reconhecermos a agência e a humanidade de indivíduos historicamente marginalizados. A narrativa de Kehinde nos convida a refletir sobre a resiliência humana e a busca por identidade e liberdade em meio às adversidades.

## **PALAVRAS FINAIS**

À guisa de conclusão, este artigo procurou traçar um panorama das práticas discursivas relacionadas à ideia de um «defeito de cor», sem a pretensão de esgotar as análises, dada a riqueza do corpus da obra que nos permite compreender nuances para repensar o passado e as práticas do presente. O romance aborda questões referentes à colonização e escravização, revelando camadas pouco exploradas. Em diálogo com as ferramentas conceituais de Michel Foucault, buscamos compreender quais discursos estão inscritos na obra, mesclando ficção e realidade, levando-nos a repensar diversos aspectos de nossa epistemologia.

Para nossas análises, consideramos conceitos que abordam os efeitos da escravização na contemporaneidade, um jogo de forças que se materializa no vazio da comida, na falta de espaço para o corpo e em outras formas de violência histórica. Essas noções podem ser percebidas por meio do discurso, que não é meramente linguístico; a obra em si já possui um caráter de manifesto diante das lacunas deixadas em nossa historiografia.

No romance, encontramos riquezas na disciplina de Análise do Discurso, com uma protagonista-narradora que assume diferentes posições de sujeito na obra, uma no presente e outra no passado. Há uma narrativa que se desenrola a partir da memória, levando-nos a considerar sua influência, além das questões levantadas pelo debate dentro e fora da academia sobre a ideia de uma literatura negra.

Percebemos que no romance a protagonista e seus pares assumem diversas posições de resistência, especialmente por meio de suas religiosidades silenciosas e sincretistas, além de uma posição ativa e de irmandade na luta pela liberdade. A posição de irregularidade não se refere estritamente à cor, mas a um defeito que vai além dela; um defeito de cultura, língua, religião e subjetividades.

## REFERÊNCIAS

- BERND, Zilá. **Em busca dos rastros perdidos da memória ancestral: um estudo de Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves.** In: Estudos de literatura brasileira contemporânea, n.40. 2012.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** 3a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias.** São Carlos: Claraluz, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Trad. NEVES, Luiz Felipe Baeta. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir.** Trad. RAMALHETE, Raquel. 42. ed. Petrópolis: Várias vozes, 2014.
- GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor.** Rio de Janeiro: Record, 2006.
- OLIVEIRA, Anderson José Machado de. **Suplicando a “dispensa do defeito da cor”: clero secular e estratégias de mobilidade social no Bispado do Rio de Janeiro - século XVIII.** Rio de Janeiro: Anpuh-Rio, 2008.
- PÉREZ-WILKE, Inés; MÁRQUEZ Flor. **Nuestra America Negra.** Territorios y voces de la interculturalidad afrodescendente. Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas, Venezuela, 2013. Disponível em: [Nuestra\\_America\\_Negra\\_1.pdf](#) (clacso.edu.ar).
- REVEL, Judith. **Foucault: conceitos básicos.** Trad. de Carlos Piovezani e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.
- SILVA, Ana Maria Vieira. **Um defeito de cor: Escritas da memória: marcas da história.** Anais do SILIAFRO. V. 1. EDUFU, 2012.

# EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

*Carolina Votto Silva<sup>1</sup>*

*Antonio Reis de Sá Junior<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo pretendemos refletir acerca da formação docente na perspectiva de uma educação antirracista, sabe-se que em 2003 foi apresentada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, passaram-se neste tempo mais de 20 anos deste documento. No entanto, podemos nos questionar em que medida ou instância a EREER é seguida nas escolas, nos currículos formativos, na compreensão que as professoras e professores possuem deste importante documento. Podemos observar que quando nos referimos a uma educação antirracista, não é possível desconsiderarmos as interseccionalidades de raça, gênero, classe, capacidade, territorialidades. Como salienta Barbara Carine Pinheiro em sua obra: Como ser um educador antirracista (2023, p. 22): “Um educador ou educadora forma a juventude para o modelo de sociabilidade que ele/a almeja, por isso é preciso haver um sonho por trás de todo ato pedagógico”. Dessa forma, qual o sonho por trás do ato pedagógico na contemporaneidade?

Somos sujeitos biopsicossociais, pertencemos a culturas, espaços sociais, econômicos, ao mesmo tempo, em que construímos nossa subjetividade a partir das experiências que nos atravessam, como professoras e professores

---

1 Pós-doutoranda em Arte, Educação e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP. Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP; Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5126-2527>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6311995499245221>. E-mail: [cghaia@gmail.com](mailto:cghaia@gmail.com).

2 Professor Adjunto do Departamento de Clínica Médica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Médico graduado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre e Doutor em Psiquiatria pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7486-5531>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4313420652502650>. E-mail: [antoniorsjr@gmail.com](mailto:antoniorsjr@gmail.com).

estamos imersos neste caldo que é a nossa formação. Dependendo do espaço em que estamos inseridos teremos determinadas referências teóricas, paisagens, metodologias que moldam a nossa forma de olhar o mundo. Quando somos questionados acerca de autores, perspectivas epistemológicas, também somos o reflexo da nossa formação curricular, ou seja, da formação conceitual, presente nos cursos de licenciatura e em nossos processos de vida.

## 2. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Sempre senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos. (ADICHIE, 2009, p. 14)

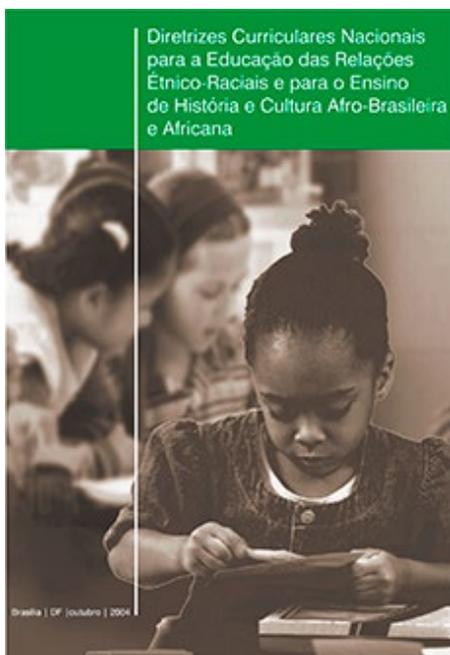
Chimamanda Adchie ressalta em sua obra *O perigo de uma história única* (2009) a importância de termos diferentes visões históricas, que os discursos proferidos somente a partir de um único narrador, de uma única forma de ver o mundo, enaltecem a formação de olhares estreitos e preconceituosos em relação ao mundo. Adchie remonta a sua infância para lembrar como seu repertório cultural começou a ser construído tendo como referência os estereótipos da cultura norte-americana e britânica que nada tinham a ver com o seu país de origem, a Nigéria. Além de sua herança cultural transitar pela cultura norte-americana e europeia da branquitude.

A autora ainda nos alerta para a representação que a branquitude elabora dos povos africanos, e esse é um ponto crucial para refletirmos como a nossa formação constrói imagens acerca dos povos africanos, originários na perspectiva de um discurso colonizador. Mais uma vez o perigo de se contar uma única história:

Quando comecei a escrever, por volta dos sete anos, histórias com ilustrações em giz de cera, que minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente os tipos de histórias que eu lia. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis. Eles brincavam na neve. Comiam maçãs. E eles falavam muito sobre o tempo, em como era maravilhoso o sol ter aparecido. Agora, apesar do fato que eu morava na Nigéria. Eu nunca havia estado fora da Nigéria. Nós não tínhamos neve; nós comíamos mangas. E nós nunca falávamos sobre o tempo porque não era necessário. Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre porque as personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. Não importava que eu não tivesse a mínima ideia do que era cerveja de gengibre. E, por muitos anos depois, eu desejei desesperadamente experimentar cerveja de gengibre. Mas isso é uma outra história... A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis

face a uma história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. (ADICHIE, 2009, p. 07)

Esse testemunho de Chimamanda nos permite tensionar que histórias desejamos impressionar as crianças? Que imaginários iremos produzir nas infâncias e juventudes se levarmos somente em consideração a narrativa construída pelos nossos colonizadores? Como falaremos em pluralismo cultural, se apresentamos uma única forma de ver as coisas da vida e do mundo? Esses questionamentos servem para nos fazer pensar que nós professoras e professores estamos inseridos nesses discursos. Por isso a contemporaneidade exige, que possamos nos aprofundar e nos descondicarmos epistemologicamente, não para construirmos uma nova verdade maniqueísta. Mas sim, para compreendermos que os discursos são transitórios e históricos.



Capa Diretrizes de 2003<sup>3</sup>

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana nos

3 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acesso em: 10 de mar de 2024.

permitem no âmbito do poder público construir uma reparação histórica com os povos africanos e originários. A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares é uma forma de minimizar as brutais violências que esses povos sofreram ao longo da história. Como o próprio documento aponta:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2003, p. 17).

As repercussões pedagógicas na formação de professores é o cerne dessa nossa problemática, como formamos docentes para incorporar um discurso decolonial, quando em suas formações e nos currículos escolares as disputas epistemológicas ainda são ínfimas? O racismo no Brasil ainda é uma questão central, podemos observar que ainda temos em sua imensa maioria professoras e professores brancos, o que faz perpetuar o discurso da branquitude. Segundo Barbara Carine Pinheiro (2023) a branquitude é uma categoria social que enaltece privilégios a partir da cor do sujeito. Pois, o racismo historicamente no Brasil é fenotípico, ou seja, se estabelece pela estética e não pela genética (genótipo).

O termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo). (PINHEIRO, 2023, p. 40-41)

Diante disso, a autora ainda vai explorar que pessoas brancas não nascem racializadas:

Pessoas brancas não são racializadas. Por mais que branquitude tenha criado o conceito de raça, essas pessoas se veem e se projetam como no lugar de “ser genérico” de “sujeito universal”; elas, em si, são a representação do humano; racializados são os outros, os afastados da humanidade padrão, são os “menores”, os “menos humanos”. (PINHEIRO, 2023, p. 40-41)

Essa abordagem da branquitude nos permite adentrar o campo do currículo e da construção do saber, quando temos uma única cultura dita como “universalmente válida” e as demais são tratadas como “outras”, “menores”,

“subvalorizadas”, nós caímos no abismo histórico da colonização do saber. Essa colonização se apresenta segundo Pinheiro (2023, p. 26-27) em três aspectos: Colonialidade do Saber, Colonialidade do Poder e Colonialidade do Ser. Essas três formas de colonialidade atingem o cerne de das culturas ao moldar as vias epistemológicas que se deve estudar, impondo a sua como a única verdadeira e importante. O poder instituindo que somente alguns seres são privilegiado de ocuparem cargos de decisão em qualquer instância social (em sua grande maioria os cargos são ocupados por brancos homens). E a colonialidade do ser que atinge o mais íntimo de cada indivíduo destituindo este de qualquer representatividade (seja nos brinquedos, nas imagens, nos espaços públicos). Por isso, é de suma importância pensarmos nas estruturas curriculares das escolas e universidades.

### **3. JUSTIÇA COGNITIVA E JUSTIÇA CURRICULAR**

Segundo Nilma Lino Gomes e Marlene Araújo na obra *Infâncias Negras: Vivências e lutas por uma vida justa* (2023), os conceitos de Justiça Cognitiva e Justiça Curricular são fundamentais para compreendermos como o racismo estrutural ele se perpetua no campo epistemológico. Trata-se de repensarmos quem são os sujeitos que tem acesso ao conhecimento e quais tipos de conhecimento. Quando nos referimos a formação docente isso acaba tomando uma reflexão ainda mais profunda, pois, quais são os balizadores epistemológicos que constroem a construção de conhecimento desses sujeitos. As professoras e professores tem acesso ao arcabouço cultural e histórico produzido pela humanidade? Como podemos tornar a formação continuada um direito justo e equânime para o trabalho docente? As desigualdades já se apresentam de imediato.

A justiça curricular se faz pela busca e prática do currículo escolar como instrumento de superação de desigualdades; sendo a prática curricular a chave desse processo nas suas três dimensões fundamentais: a do conhecimento necessário para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender o mundo e a si mesmos nele; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; e a da convivência democrática e solidária que deve ser promovida pela escola. (PONCE; NERI, 2015, p. 333)

Essas autoras enaltecem a necessidade de se construir um currículo vivo, em que todos os sujeitos estejam inseridos, neste caso, podemos questionar, se nas estruturas curriculares atuais, as crianças negras e indígenas estão contempladas. Se as culturas dos povos africanos, originários estão presentes nas estruturas curriculares de forma que estes sujeitos se sintam integrados e representados neste processo de conhecimento. A justiça curricular pressupõe

minimizar as enormes desigualdades sociais e os desafios que se apresentam em relação a uma educação para a diversidade.

O conceito de justiça curricular, ao pautar-se na justiça social, possibilita a compreensão não somente do currículo como produto e processo, mas, principalmente, da vida dos sujeitos que estão na escola na sua diversidade de classe, de gênero, de raça e de orientação sexual. Considera a relação de tensão que essas identidades ocupam na conformação do conhecimento, no cotidiano, nas imagens e autoimagens que os docentes constroem uns dos outros e de si mesmos. (GOMES, 2019, p. 1026)

Trata-se para Nilma Gomes (2023, p. 50) de se rever e reelaborar materiais didáticos, propostas pedagógicas na perspectiva emancipatória, revelando a pluralidade de infâncias, juventudes, ou seja, a diversidade de identidades de gênero, de raça, de classe, de credo religioso, histórias de vida. Nesse contexto, compreendemos a justiça cognitiva como:

A relação que gera respeito entre os distintos saberes, oriundos de diversos contextos e que desconsideram hierarquias, privilégios e desigualdades. (...) “o conceito de justiça cognitiva assenta exatamente na busca de um tratamento igualitário de todas as formas de saberes e daqueles que o possuem e trabalham abrindo espaço para a diversidade epistêmica do mundo”. (GOMES, ARAÚJO, 2023, p. 48)

Considerar a diversidade epistêmica do mundo, pressupõe identificar como historicamente a formação de professores esteve inserida em um espectro linear e homogeneizador, por isso, consideramos muito pertinente a inserção de questionamentos acerca da formação de professores no âmbito da construção de uma educação antirracista. Não podemos esquecer que historicamente o Brasil se utilizou do discurso da “democracia racial” e que ainda hoje impera, como uma forma de mascarar o racismo estrutural presente nos diversos da sociedade brasileira. Quando nos referimos ao conceito de democracia racial como uma farsa, queremos dizer, que em nosso país.

As diversas raças e etnias não são tratadas de forma equânime e muito menos tem os mesmos direitos. Esse tratamento desigual gera uma série de violências e discriminações que impedem os sujeitos de ter sua dignidade garantida. “A democracia racial é um mito. Não há plena igualdade entre pessoas negras e não negras no Brasil. No Brasil pessoas morrem pela estética”. (PINHEIRO, 2023, p. 51). Conforme Pinheiro, fica evidente que o racismo estrutural se consolida pelo fenótipo, não pela genética. Isso é uma herança das práticas eugenistas do século XIX que tentaram provar a supremacia branca ao se utilizarem de um discurso pseudocientífico. Bárbara Carine Soares Pinheiro em sua obra Como ser um educador antirracista (2023, p. 38-39) esclarece o papel da ciência, da igreja e da filosofia no racismo institucional do século XIX:

“Testes craniométricos e medidas com paquímetros de tamanhos de nariz, maxilar etc. estabeleceram traços immanentemente negroides e os associaram à raça negra, que era caracterizada por ter regiões cerebrais de maior propensão à obediência e à subserviência que ao intelecto e a autonomia, por exemplo. (...). **Nesse sentido, as ciências biométricas desumanizaram, fundamentalmente, pelo atributo do intelecto, as pessoas negras – uma vez que no constructo ocidental a definição de humano está associada à sua racionalidade, e a própria ciência nos destituiu dela. Animalizaram as pessoas negras e nos reduziram a um corpo**, caracterizando-nos por tudo aquilo que um corpo destituído de pensamento – na perspectiva dual ocidental – é capaz de oferecer: sexo e sua força de trabalho. Um corpo também cobaia de testes e experimentos científicos, um corpo-propriedade, não pertencente a si”.

Esse processo de desumanização permanece, de certa forma, até hoje. Quando as pessoas negras são seguidas em supermercados, desviadas nas calçadas, tem menos oportunidades de estudo e de trabalho, são as que possuem maior taxa de pobreza. Quando analisamos esses índices atravessados pelas questões de gênero, as mulheres negras e indígenas são as que mais sofrem as desigualdades sociais historicamente colocadas.

#### 4. INTERSECCIONALIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) a construção de uma educação crítica atravessa compreendermos a importância do conceito de interseccionalidade, porque este permite uma metodologia de análise, que amplia a lente para as desigualdades levando em consideração: raça, gênero, sexualidade, classe, faixa etária, capacidade, nacionalidade, colonialismo, religião e status de imigração. São marcadores sociais que não podemos desconsiderar ao refletirmos a formação de professores para uma educação antirracista. Educar criticamente pressupõe educadores que possuam uma lente crítica em torno dos problemas e complexidades sócio-históricas. Collins e Bilge destacam a centralidade do pensamento freiriano para a elaboração de uma pedagogia dialógica que nos oriente para o convívio com as diferenças e contraste com uma educação bancária.

Essa orientação para uma forma de educação não bancária é o cerne das questões que envolvem a emancipação crítica dos sujeitos envolvidos no processo educacional, principalmente aquelas e aqueles que são historicamente oprimidos. É preciso uma estrutura curricular no âmbito da justiça social, que oportunize a comunidade ter acesso as bases epistemológicas da humanidade de forma a construir argumentos críticos que sejam transformadores de sua realidade. Essas conquistas possibilitam que a relação com o conhecimento seja construída de outra forma que não a utilitarista, é de suma importância que a produção de conhecimento faça sentido para os sujeitos envolvidos em seu processo de aquisição:

A ênfase da educação crítica na pedagogia dialógica e o foco da interseccionalidade na relacionalidade tratam de um tema semelhante: navegar pelas diferenças é parte importante do desenvolvimento da consciência crítica, tanto para indivíduos como para as formas de conhecimento. (...) A didática dialógica da educação crítica fornece uma via útil para a interseccionalidade navegar melhor pelas diferenças. O uso dos marcos interseccionais para repensar a desigualdade social exige uma metodologia mais participativa e democrática, que rejeita a tendência neoliberal de avaliar o conhecimento com base em seu “uso” ou “função” para o projeto individual. A educação dialógica assume o árduo trabalho de desenvolver a consciência crítica, conversando e ouvindo pessoas com pontos de vista diferentes. (COLLINS, BILGE, 2021, p. 2219-20)

Dessa forma, a educação crítica na pedagogia dialógica constrói pontes entre sujeitos diversos. No entanto, como nos aponta Oliveira e Rauén (2021) para que essa educação emancipadora ocorra precisamos fortalecer uma formação de professores antirracista. As autoras destacam como as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 legitimadas como marcos da equidade racial e do combate ao racismo educacional, estão inexistentes nos documentos legais dos cursos de licenciatura<sup>4</sup>. Essas questões são primordiais para pensarmos a formação docente em uma perspectiva antirracista, se os documentos norteadores dos cursos de licenciatura não fazem uma menção explícita a importância das referidas leis. Como garantir que elas se efetuem na concretude dos currículos e práticas escolares?

Segundo o Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) o Brasil possui mais de 58 mil professores negros, esses dados são de 2022. Nesse levantamento foi constatado que 26.770 são docentes mulheres negras, 31.541 são docentes homens negros. Em comparação, o número de docentes brancos é quase o dobro: 176.778. Esses índices demonstram como ainda é baixa a participação de pessoas negras como professores no ensino superior, sendo que estas representam 55,8 por cento da população brasileira<sup>5</sup>. Segundo o estudo de Selma Borghi Venco e Flávio Bezerra de Sousa intitulado: Os professores da educação básica no Brasil: brancos e precários? (2020) que

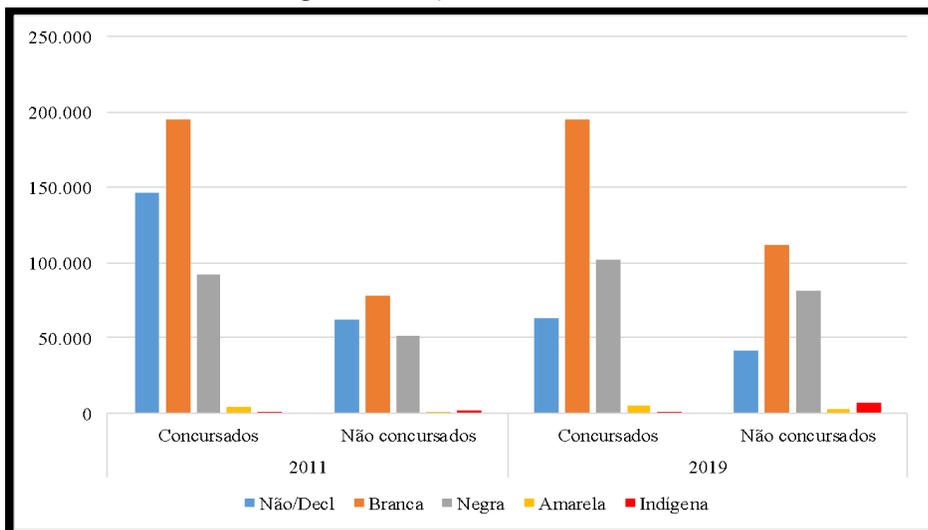
---

4 Para saber mais a respeito: “A única menção do termo étnico-racial, nas diretrizes de 2019 está entre as competências do terceiro grupo ou dimensão do engajamento profissional, indicando que docentes, no pleno exercício do compromisso com a aprendizagem, devem “Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais” (CNE/CP nº 2/2019, item 3.2.4). Por outro lado, a ênfase dessa competência não é na mentalidade antirracista, e sim no eventual uso das tecnologias digitais”. (OLIVEIRA, RAUEN, 2021, p. 04)

5 Dados conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), realizada em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html> Acesso em: 15 de abr de 2024.

visa problematizar a precarização do trabalho docente tendo como parâmetro diversos aspectos entre eles raça e gênero.

Distribuição de docentes concursados e não concursados das redes estaduais de educação, segundo cor/raça, Brasil, 2011 e 2019



Fonte: INEP/Censo Escolar, 2019. Elaboração de Selma Borghi Venco e Flávio Bezerra de Sousa<sup>6</sup>

Neste contexto podemos perceber que ainda nos faltam informações mais claras do percentual de professoras e professores negra/os e indígenas na educação básica. Mas das informações que foram possíveis extrair para essa pesquisa podemos perceber que ainda precisamos avançar nas políticas públicas de ações afirmativas. Também é interessante identificar como em 2011 tínhamos um percentual muito maior de professores que não declaravam sua cor comparado à 2019.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a importância de uma educação antirracista na formação de professores é um assunto que não se esgota nessas páginas. Muito pelo contrário, ainda teremos que tensionar profundamente para que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana se façam presentes nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura. É indispensável que os discursos que constituem a formação de nossas educadoras e educadores possuam outras

6 Conforme elaboração dos pesquisadores Selma Borghi Venco e Flávio Bezerra de Sousa no artigo: Os professores da educação básica no Brasil: brancos e precários? (2020, p. 82). In: Políticas Educativas, Paraná, v. 14, n. 1, p. 76-85, 2020.

lentes que não somente a dos colonizadores. Como nos disse Paulo Freire em sua terceira e inacabada carta pedagógica (2019), pouco antes de falecer e diante da indignação frente ao bárbaro assassinato do Cacique Pataxó Galdino Jesus dos Santos cometido por cinco jovens de classe média alta de Brasília<sup>7</sup>. Não podemos conceber uma educação em que jovens brinquem de matar gente:

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a realidade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros.” (FREIRE, 2019, p. 31).

Nossa sociedade avançou em alguns aspectos desde esse crime brutal, mas ainda precisamos caminhar muito no sentido de uma formação que humanize todas e todos os sujeitos em sociedade. Em que jovens, crianças não acreditem que matar o outro, destruir a terra seja uma brincadeira cotidiana. Uma formação que valorize a vida e não oriente para tânatos, ou seja, o desejo de morte. Por isso, quando nos referimos a justiça curricular e a cognitiva como questões centrais para a formação de professores é por compreender que existem diferentes epistemologias e formas de se ver e estar no mundo. Nesse horizonte a interseccionalidade é uma metodologia que nos permite utilizar uma lente com maior amplitude diante da realidade e de seu contingente histórico, social e cultural. Formar professoras e professores com sensibilidade para as diferenças e com maior senso de alteridade é uma aposta na educação crítica e dialógica, criando assim formas mais solidárias e justas de habitar esse planeta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADCHIE, C. **O perigo de uma única história**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

**Amostra de Domicílios (PNAD)**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: abr. 2024.

---

7 O Cacique Pataxó Galdino Jesus dos Santos, foi queimado vivo em Brasília, aos 20 de abril de 1997 por cinco jovens de classe média alta de Brasília, quando foram indagados sobre o crime, reagiram dizendo que só estavam brincando.

ARAÚJO, M; GOMES, Nilma L. **Infâncias e relações étnico-raciais: a tensa luta pela garantia dos direitos em tempos antidemocráticos.** In: INFÂNCIAS NEGRAS: Vivências e lutas por uma vida justa/ Nilma Lino Gomes, Marlene de Araújo (orgs). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

BRASIL. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.** Brasília, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: SECAD, 2004.

BRASIL, s/d, **Diagnósticos educacionais.** Brasil. 1872-1980. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002066.pdf>>. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica.** Decreto 02 – Brasília, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. **Constituição Federal 1988.** Brasília: Senado, 1988.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade.**/ Patricia Hill Collins, Sirma Bilge. – São Paulo: Boitempo, 2021.

DUARTE, M. **Justiça social.** In: CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS. Dicionário das Crises e Alternativas. Coimbra: Almedina, 2012.

FREIRE, A. M. A. (Org.). **Pedagogia da indignação.** Cartas pedagógicas e outros escritos. 5 ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, N. L. **Raça e Educação Infantil: à procura de justiça.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v 17, n. 3, p. 1.015-1.044 jul.-set./2019. E-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-Graduação Educação: currículo – PUC/SP. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44232>> Acesso: abr 2024.

GONZÁLEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Organização Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

OLIVEIRA, RAUENN. Keila de e Margarida Gandara. **A FORMAÇÃO DO-CENTE ANTIRRACISTA E ANTI-SEXISTA.** In: ANPed - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPed (2021). ISSN: 2447-2808. GT08 - Formação de Professores. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_15\\_13](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_15_13). Acesso em: mar de 2023.

VENCO, SOUZA. Selma Borghi e Flávio Bezerra de. **Os professores da educação básica no Brasil: brancos e precários?** In: Políticas Educativas, Paraná, v. 14, n. 1, p. 76-85, 2020.

PINHEIRO, B. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

VIEIRA JUNIOR, I. **Torto Arado.** São Paulo: Todavia, 2019.

# O BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

*Anne Mariette Alves Costa Souza*<sup>1</sup>

*Claudimar Paes de Almeida*<sup>2</sup>

*Gizelly Barroso Passos da Silva*<sup>3</sup>

*Romilson Fernandes dos Reis*<sup>4</sup>

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No ambiente escolar, o *bullying* é uma questão séria que afeta não apenas o bem-estar emocional dos alunos, mas também sua capacidade de aprender e prosperar pedagogicamente. É por isso que a intervenção pedagógica é essencial para lidar de forma eficaz com o *bullying* e criar um ambiente escolar seguro e inclusivo para todos os alunos.

A intervenção pedagógica no combate ao *bullying* envolve uma série de estratégias e práticas destinadas a promover o respeito mútuo, a empatia e a compreensão das diferenças individuais. Ainda, pode ajudar os alunos a desenvolverem habilidades sociais essenciais, como comunicação eficaz, resolução de conflitos e o olhar pelo outro. Os educadores podem fornecer oportunidades para os alunos praticarem essas habilidades em situações do mundo real, promovendo relações positivas e construtivas entre os colegas.

Nesse prisma, compreende-se que os educadores podem desempenhar uma função fundamental na educação dos alunos sobre o *bullying*, ensinando-lhes

---

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Pedagoga vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. [costamariette@hotmail.com](mailto:costamariette@hotmail.com).

2 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professor vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). [claudimarpaes@hotmail.com](mailto:claudimarpaes@hotmail.com).

3 Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Barão de Mauá. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM) e Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. [professoraed@hotmail.com](mailto:professoraed@hotmail.com).

4 Mestrando em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professor vinculado à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. [Romilson.reis@seducam.pro.br](mailto:Romilson.reis@seducam.pro.br).

sobre os diferentes tipos de comportamento agressivo, seus impactos negativos e algumas estratégias de prevenção. Isso pode ser feito a partir de discussões em sala de aula, atividades de sensibilização, programas de educação socioemocional, etc.

Os educadores podem criar um ambiente de sala de aula e escolar baseado no respeito mútuo, na aceitação da diversidade e na celebração das diferenças individuais. Isso pode incluir atividades que promovam, por exemplo, a valorização da diversidade cultural, religiosa e étnica, bem como políticas e procedimentos que garantam a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas características pessoais.

Esses profissionais devem estar atentos aos sinais de *bullying* e agir prontamente para interromper o comportamento agressivo e apoiar as vítimas, envolvendo a implementação de sistemas de monitoramento e relato de incidentes. Podem também contribuir com a intervenção direta para resolver conflitos e promover a reconciliação entre os envolvidos.

A intervenção pedagógica eficaz no combate ao *bullying* requer uma abordagem colaborativa que envolva não apenas os educadores, mas também outros membros da comunidade escolar, como diretores, conselheiros, pais e funcionários de apoio. Ao trabalhar em equipe, os educadores podem compartilhar recursos, conhecimentos e experiências para criar estratégias de intervenção mais abrangentes e eficazes. Além disso, ao promover uma cultura de respeito, empatia e inclusão, eles podem ajudar a criar um ambiente onde todos os alunos se sintam seguros, valorizados e capazes de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

Nesse sentido, o objetivo de tal pesquisa é analisar como o fenômeno violento *bullying* está presente no ambiente escolar, atingindo de forma direta os alunos, e como a escola e os professores por meio da intervenção pedagógica podem combater este comportamento prejudicial ao processo educacional.

## **2. O FENÔMENO *BULLYING*: CONCEITOS, CONSEQUÊNCIAS E COMO ACONTECE**

O *bullying* é um comportamento repetitivo de intimidação, agressão ou discriminação, geralmente exercido por um indivíduo ou grupo com mais poder em relação a um ou mais alvos vulneráveis. É importante compreender que o *bullying* não se restringe apenas às agressões físicas, incluindo também formas verbais, sociais e até mesmo virtuais de violência.

Esse comportamento pode ocorrer em diversos contextos, como escolas, locais de trabalho, comunidades e até mesmo online, onde é conhecido como *cyberbullying*. Independentemente do ambiente, suas consequências podem ser devastadoras para

a saúde mental e emocional das vítimas, afetando sua autoestima, confiança e até mesmo seu desempenho acadêmico ou profissional. Ao se referir ao conceito desse fenômeno, Guedes e Silva (2012, p. 3) destacam que

A expressão *bullying*, não tem um termo que o possa traduzir para o português. O mesmo é de origem inglesa e deriva do vocábulo *to bully*, que significa: agressor, intimidador, atacante. Por isso, o conceito de *bullying* vem a ser o ato onde um agressor, intimidador, usa de más condutas para agredir a outra pessoa.

Além do impacto direto nas vítimas, o *bullying* também contribui para a criação de um ambiente hostil e inseguro para todos os envolvidos. Testemunhas frequentemente se sentem impotentes ou com medo de intervir, o que perpetua o ciclo de abuso. Portanto, é fundamental que haja uma cultura de tolerância zero em relação ao *bullying*, com medidas eficazes de prevenção e intervenção em vigor.

O *bullying* não é apenas um fenômeno passageiro; suas consequências podem deixar cicatrizes profundas e duradouras nas vítimas. Em um nível emocional, pode levar a problemas como baixa autoestima, ansiedade, depressão e até pensamentos suicidas. Muitas vítimas enfrentam dificuldades em confiar nos outros e em desenvolver relacionamentos saudáveis, o que pode afetar significativamente sua qualidade de vida. “O *bullying* se apresenta como um fenômeno social complexo por se expor tanto de maneira explícita como de maneira velada e possui suas próprias características” (Medeiros, 2012, p. 26).

O *bullying* também pode ter um impacto negativo no desempenho acadêmico e no envolvimento escolar das vítimas. O medo de ir à escola, a falta de concentração devido ao estresse emocional e a perda de interesse nas atividades escolares são apenas algumas das maneiras pelas quais o *bullying* pode prejudicar o progresso educacional de uma pessoa. Vale destacar aqui a caracterização e atitudes dos agressores que, conforme Silva (2010, p. 43),

Possuem traços de desrespeito e maldade e, na maioria das vezes, essas características estão associadas a um perigoso poder de liderança que, em geral, é obtido ou legitimado através da força física ou de intenso assédio psicológico. O agressor pode agir sozinho ou em grupo. [...] Os agressores apresentam, desde muito cedo, aversão às normas, não aceitam serem contrariados ou frustrados, geralmente estão envolvidos em atos de pequenos delitos, como furtos, roubos ou vandalismo, com destruição do patrimônio público ou privado. O desempenho escolar desses jovens costuma ser regular ou deficitário; no entanto, em hipótese alguma, isso configura uma deficiência intelectual ou de aprendizagem por parte deles.

No âmbito social, as vítimas de *bullying* muitas vezes enfrentam dificuldades em fazer amigos e se integrar em grupos, o que pode levar ao isolamento social e à solidão. Isso, por sua vez, pode agravar ainda mais os problemas de saúde mental

e aumentar o risco de comportamentos prejudiciais, como o abuso de substâncias.

Além das vítimas diretas, o *bullying* também pode ter um impacto negativo nas testemunhas, que podem experimentar sentimento de culpa, medo e impotência. Um ambiente escolar ou de trabalho onde o *bullying* é tolerado ou ignorado pode se tornar tóxico e prejudicial para todos os envolvidos, minando a confiança e a coesão social. Ressalta-se que as vítimas podem ser classificadas como: passivas, provocadoras e vítimas-agressoras. Todavia, o maior grupo de vítimas é formado pela vítima passiva, apresentando essa pouca socialização. Nos estudos de Silva (2010, p. 38), as vítimas passivas:

[...] normalmente são mais frágeis ou apresentam alguma “marca” que as destaca da maioria dos alunos: são gordinhas ou magras demais, altas ou baixas demais; usam óculos; são “caxias”, deficientes físicas; apresentam sardas ou manchas na pele, orelhas ou nariz um pouco mais destacados; usam roupas fora de moda; são de raça, credo, condição socioeconômica ou orientação sexual diferentes. Enfim, qualquer coisa que fuja ao padrão imposto por um determinado grupo pode deflagrar o processo de escolha da vítima do *bullying*. Os motivos (sempre injustificáveis) são os mais banais possíveis.

Desse modo, é essencial reconhecer as sérias consequências do *bullying* e trabalhar ativamente para preveni-lo e interrompê-lo sempre que surgir. Promover a empatia, o respeito mútuo e a inclusão social são ações fundamentais para criar um ambiente onde todos possam se sentir seguros, valorizados e capazes de alcançar seu pleno potencial.

O *bullying* pode assumir várias formas e ocorrer em uma variedade de contextos, mas geralmente segue um padrão de comportamento repetitivo e de desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima. Aqui estão algumas maneiras comuns de como o *bullying* pode se manifestar:

- *Bullying* verbal: inclui insultos, apelidos depreciativos, zombarias e comentários maldosos direcionados à vítima. O agressor pode intimidar, humilhar ou ameaçar verbalmente a vítima, minando sua autoconfiança e autoestima.

- *Bullying* físico: envolve agressão física direta ou danos à propriedade da vítima. Pode incluir empurrões, socos, chutes, roubo ou destruição de pertences pessoais. O *bullying* físico pode causar ferimentos físicos e emocionais graves nas vítimas. Quanto a essas modalidades violentas, Medeiros (2012, p. 25) contribui ao dizer que:

O *bullying* verbal/direto se apresenta como atitudes que visam insultar e apelar de maneira vergonhosa e humilhante outro aluno. São atitudes de *bullying* verbal as ações repetitivas fazendo comentários insultuosos, humilhantes, racistas, homofóbicos e/ou intolerantes quanto às diferenças culturais, físicas, religiosas, econômicas.

O *bullying* físico/direto é visível a outros estudantes e apresenta comportamentos de natureza física, como bater, empurrar, forçar com o corpo, chutar, tomar e danificar pertences, beliscar, dar tapas na nuca. Portanto, o *bullying* direto se configura como as práticas que envolvem a imposição de sofrimento físico, submissão pela força e, em alguns casos, a humilhação pública do alvo.

- *Bullying* social ou relacional: tipo de *bullying* que envolve manipulação social para isolar, excluir ou difamar a vítima. Os agressores podem espalhar rumores, recrutar outros para provocar a vítima ou usar a exclusão social como forma de punição. Isso pode causar profundos sentimentos de solidão e rejeição na vítima. Dentro dessa prática violenta, “as agressões propositais [...] têm a intenção de excluir ou isolar o outro por meio de fofocas e da destruição da índole (espalhando rumores maliciosos e cruéis, mentir sobre o outro com base no preconceito quanto a **orientação** sexual, raça, religião, cultura, etc.)” (Medeiros, 2012, p. 25, grifo nosso).

- *Cyberbullying*: com o avanço da tecnologia, o *bullying* também se estende ao mundo virtual. O *cyberbullying* ocorre através de dispositivos eletrônicos, como *smartphones*, computadores e mídias sociais. Isso pode incluir mensagens de texto ou e-mails ameaçadores, publicação de rumores ou imagens humilhantes online e assédio constante por meio de plataformas digitais. Contribui Sales, Oliveira e Júnior (2021, p. 2):

O *bullying* é uma forma de violência física, psicológica e verbal que sempre fez parte do cotidiano de muitas pessoas. E atualmente com o avanço da internet essa violência tem ocorrido com frequência nos meios digitais, o chamado *cyberbullying*. O *cyberbullying* é a prática de exposição vexatória, por meio da perseguição, humilhação, e difamação através de ambientes virtuais, sendo eles as redes sociais, aplicativos de mensagens e entre outros.

Independentemente da forma que se apresenta, o *bullying* é alimentado pelo desejo do agressor de exercer poder e controle sobre a vítima, muitas vezes com a intenção de causar danos físicos, emocionais ou psicológicos. É importante reconhecer os sinais de *bullying* e tomar medidas para interrompê-lo além de apoiar as vítimas, promovendo uma cultura de respeito, empatia e tolerância zero para o abuso.

### **3. O BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DISCENTE**

O *bullying* no ambiente escolar não é apenas um problema social; também tem implicações profundas na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Quando os alunos são vítimas de *bullying*, sua capacidade de concentração, participação e desempenho acadêmico podem ser significativamente prejudicadas.

O ambiente escolar se torna um lugar de anseio e ansiedade para as vítimas de *bullying*. O constante temor de ser alvo de ataques físicos, verbais ou sociais pode distrair os alunos e prejudicar sua capacidade de se concentrar nas aulas e atividades escolares. Como resultado, eles podem perder o interesse pela escola e evitar participar de atividades, inclusive asextracurriculares, privando-se de oportunidades importantes de aprendizado e desenvolvimento. De acordo com Guedes e Silva (2012, p. 4),

O *bullying* é um tipo de violência principalmente escolar, que consiste no ato de provocar, repetitivamente e por um período prolongado, um único indivíduo ou um grupo de indivíduos, seja com agressão verbal ou física, desde que este se sinta constrangido, incomodado ou humilhado com tais atos. Visivelmente, há ausência de motivos que justifiquem os ataques e a vítima se sente incapaz de se defender.

O *bullying* pode afetar negativamente a autoestima e a autoconfiança dos alunos, levando a uma diminuição da motivação e do engajamento em sua estada escolar. Os alunos que são constantemente intimidados podem começar a duvidar de suas próprias habilidades e se sentir incapazes de alcançar sucesso acadêmico, o que pode levar a um ciclo de baixo desempenho e falta de realização escolar.

O *bullying* também pode interferir nas relações interpessoais dos alunos, tornando mais difícil para eles desenvolverem amizades positivas e saudáveis. As vítimas de *bullying* podem se sentir isoladas e excluídas, o que pode prejudicar sua capacidade de colaborar com os colegas em projetos de grupo e atividades em sala de aula. Além disso, o *bullying* pode criar um clima de hostilidade e desconfiança entre os alunos, prejudicando o senso de comunidade e coesão na escola. Segundo Guedes e Silva (2012, p. 4),

Este fenômeno deve ser analisado com muito cuidado, uma vez que se difere da violência escolar comum e é corriqueiramente confundido com brincadeiras de criança, o que dificulta sua identificação. Porém, o *bullying* tem suas características particulares, o que o faz diferente das demais formas de violência. [...] brincadeiras de criança, com contato físico ou expressões verbais cotidianas, são diferentes do fenômeno *bullying*. Isso porque não é atribuído, a essas brincadeiras, intenções de magoar ou caçoar o outro colega. Enquanto que no *bullying*, os atos são pensados e praticados repetidas vezes contra um mesmo alvo.

O *bullying* no ambiente escolar não é apenas um problema de comportamento; é uma questão que afeta profundamente o bem-estar e o sucesso acadêmico dos alunos. Para criar um ambiente escolar seguro e propício à aprendizagem, é fundamental que as escolas implementem políticas e programas eficazes de prevenção e intervenção do *bullying*, promovendo uma cultura de respeito, empatia

e inclusão para todos os alunos. Somente assim podemos garantir que cada aluno tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

### **3.1 O papel da escola para a superação do bullying no ambiente escolar**

A responsabilidade da escola na superação do *bullying* no ambiente escolar é fundamental e multifacetado. Como instituição central na vida das crianças e adolescentes, a escola desempenha uma atribuição necessária na promoção de um ambiente seguro, inclusivo e respeitoso para todos os alunos.

A escola pode implementar programas educacionais que abordem o *bullying*, ensinando os alunos sobre o impacto negativo do *bullying* nas vítimas, testemunhas e agressores. Isso pode incluir palestras, *workshops* e atividades que promovam a empatia, o respeito mútuo e a aceitação da diversidade. No estudo de Silva (2010, p. 12), fica evidente que

A escola é corresponsável nos casos de bullying, pois é lá onde os comportamentos agressivos e transgressores se evidenciam ou se agravam na maioria das vezes. A direção da escola (como autoridade máxima da instituição) deve acionar os pais, os Conselhos Tutelares, os órgãos de proteção à criança e ao adolescente etc. Caso não o faça poderá ser responsabilizada por omissão. Em situações que envolvam atos infracionais (ou ilícitos) a escola também tem o dever de fazer a ocorrência policial. Dessa forma, os fatos podem ser devidamente apurados pelas autoridades competentes e os culpados responsabilizados. Tais procedimentos evitam a impunidade e inibem o crescimento da violência e da criminalidade infantojuvenil.

É fundamental que a escola tenha políticas claras e abrangentes contra o *bullying*, que definam claramente o comportamento aceitável e as consequências para os agressores. Essas políticas devem ser divulgadas e implementadas de forma consistente em toda a escola, garantindo que todos os alunos e funcionários saibam que o *bullying* não será tolerado.

Os adultos na escola, incluindo professores, diretores e funcionários de apoio tem um papel importante na supervisão dos alunos e na intervenção rápida quando ocorrem casos de *bullying*. Eles devem estar atentos aos sinais de *bullying* e tomar medidas imediatas para proteger as vítimas, disciplinar os agressores e resolver conflitos. A partir da visão de Rolim (2016, p. 3), “a escola tem que trabalhar com todo tipo de proposta para ver se minimiza este tipo de violência, contra as crianças e adolescentes em seu ambiente escolar e fora dela, de forma que conscientizem todos os envolvidos, tanto a vítima quanto o agressor.”

A escola pode promover uma cultura de respeito, inclusão e gentileza, na qual todos os alunos se sintam valorizados e seguros. Isso pode ser feito a partir de campanhas *anti-bullying*, atividades de construção de equipe, grupos de apoio para vítimas e programas de mentoria entre alunos. Nessa mesma perspectiva,

Fante (2008, p. 196) compreende que

A escola precisa ensinar a criança, desde a mais tenra idade, a educar suas emoções, a lidar com seus medos, conflitos, frustrações, dores e perdas, com sua ansiedade e agressividade, canalizando-os para ações proativas que resultem em benefícios sociais e para novas formas de relações capazes de produzir empatia, pois, agindo assim, favorecerá a criança, aumentando sua probabilidade de tornar-se um adulto equilibrado e feliz.

Essa instituição educadora deve trabalhar em parceria com os pais e responsáveis, envolvendo-os nas discussões sobre *bullying*, fornecendo recursos e apoio, assim como incentivando a comunicação aberta sobre questões de segurança e bem-estar dos alunos.

Ao desempenhar um compromisso ativo na prevenção e intervenção do *bullying*, a escola pode criar um ambiente onde todos os alunos se sintam seguros, respeitados e capazes de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

### **3.2 O papel do professor no combate ao bullying**

A missão do professor no combate ao *bullying* é de extrema importância, pois eles têm a responsabilidade não apenas de transmitir conhecimento acadêmico, mas também de criar um ambiente seguro e inclusivo para todos os alunos. Por isso, esse agente de transformação do contexto escolar deve pensar e colocar em práticas nas diversas maneiras de combater essa problemática tão desestruturada nas relações humanas.

Os professores podem educar os alunos sobre o *bullying*, ensinando-lhes o grande impacto negativo do comportamento agressivo e a importância do respeito mútuo. Eles podem realizar discussões em sala de aula, atividades de sensibilização e projetos de aprendizagem que promovam a empatia e a compreensão das diferenças individuais. A análise realizada por Lemos (2007) demonstra que o professor deve estar atento a qualquer tipo de violência que venha a prejudicar ou afetar a aprendizagem. Além do mais, que interfira no processo educativo. Por isso, ele, o educador

[...] precisa conhecer as condições que facilitam a sua ocorrência, também chamadas fatores de risco. Do mesmo modo, precisa identificar os fatores que os protegem e que impedem ou minimizam as consequências da violência. É importante perceber que esses fatores estão presentes nos diversos espaços de convívio como família, escola, comunidade, áreas de lazer e internet. (Lemos, 2007, p. 16)

Tais agentes transformadores devem estar atentos aos sinais de *bullying* em sala de aula e no ambiente escolar. Eles devem observar atentamente as interações

entre os alunos, estar cientes de mudanças no comportamento, no desempenho acadêmico e investigar qualquer suspeita de *bullying*. Quando identificam casos de *bullying*, os professores devem intervir imediatamente, oferecendo apoio às vítimas, disciplinando os agressores e promovendo a resolução pacífica de conflitos.

Pode-se criar um ambiente de sala de aula baseado no respeito mútuo, na cooperação e na valorização das diferenças individuais, e - ainda - incentivar a participação de todos os alunos, promover atividades de trabalho em equipe e criar oportunidades para que os alunos construam relacionamentos positivos uns com os outros.

Os professores têm uma obrigação importante como modelos de comportamento para os alunos. Ao demonstrar empatia, gentileza e respeito em todas as interações com os alunos e entre os alunos; ao estabelecer expectativas claras de comportamento e responder de forma consistente ao *bullying*; os professores ajudam a criar uma cultura escolar onde o *bullying* não é tolerado. De acordo com Quaranta et al. (2020, p. 115),

Além das questões estabelecidas no processo ensino-aprendizagem, o professor, no ambiente onde se estabelecem os conflitos, deve estar vinculado à detecção e à mediação dos atos violentos, bem como para a execução de ações preventivas no que tange a dinâmica do *bullying*. É esse profissional quem apresentará, por meio de diálogo, a temática *bullying*. O professor também deve apresentar as condições para que os estudantes possam desenvolver habilidades adequadas frente ao *bullying* e então adotar comportamentos mais assertivos e positivos, a fim minimizar os efeitos nocivos desse tipo de violência, destarte, reduzindo sua incidência no espaço escolar.

Deve-se trabalhar em parceria com outros funcionários da escola, como conselheiros, diretores e funcionários de apoio, para abordar eficazmente o *bullying*. Sem contar que eles devem comunicar-se regularmente com os pais e responsáveis, compartilhando informações sobre o progresso acadêmico e o bem-estar emocional dos alunos e buscando apoio mútuo na prevenção e intervenção do *bullying*. Com respaldo nos estudos conduzidos por Rolim (2016, p. 6-7) e, em comunhão com as discussões supracitadas, os educadores, em conjunto com coordenadores pedagógicos e gestores, em vista de minimizar a prática do *bullying* no ambiente escolar, devem

[...] trabalhar em parceria com a família dos possíveis agressores e possíveis vítimas, de forma que esta violência seja combatida dentro e fora dos muros da escola, com campanhas de conscientização, folders, cartazes, vídeos sobre o tema, além de mais projetos e sequências didáticas, que enfatizem o *bullying*.

Os professores têm a dinâmica e a possibilidade de criar um ambiente

escolar onde todos os alunos se sintam seguros, valorizados e capazes de alcançar seu pleno potencial. Ao promover uma cultura de respeito, empatia e inclusão, os professores têm a incumbência significativa no combate ao *bullying* e na promoção do bem-estar de seus alunos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção pedagógica é vital no combate ao *bullying* no contexto escolar, contribuindo significativamente para a criação de um ambiente seguro e inclusivo para todos os alunos. Ao abordar ativamente o *bullying* por meio de estratégias educacionais e práticas pedagógicas, os educadores possuem uma grande responsabilidade na promoção do respeito mútuo, da empatia e da compreensão das diferenças individuais entre os alunos.

Educar sobre o respeito mútuo, empatia e aceitação da diversidade é fundamental para combater o *bullying* desde cedo. Além disso, é essencial que adultos e autoridades estejam atentos aos sinais de *bullying* e ajam prontamente para proteger as vítimas e responsabilizar os agressores. Juntos, é possível criar um ambiente onde todos se sintam seguros e respeitados, livre do flagelo do *bullying*.

Ressalta-se que uma das principais razões pelas quais a intervenção pedagógica é tão importante no combate ao *bullying* é sua capacidade de educar e sensibilizar os alunos sobre o impacto negativo do comportamento agressivo e suas consequências para as vítimas. Por meio de discussões em sala de aula, atividades de sensibilização e programas de educação socioemocional, os educadores podem ajudar os alunos a desenvolverem uma reflexão mais crítica dos efeitos do *bullying* e a entender a importância do respeito e da acolhida no ambiente escolar.

A intervenção pedagógica desempenha uma função importante no desenvolvimento de habilidades sociais essenciais entre os alunos, como comunicação eficaz, resolução de conflitos e empatia. Ao fornecer oportunidades para os alunos praticarem essas habilidades em situações do mundo real, os educadores promovem relações positivas e construtivas entre os colegas, reduzindo a incidência de *bullying* e promovendo um clima escolar mais acolhedor e inclusivo.

Outro aspecto importante da intervenção pedagógica no combate ao *bullying* é a criação de ambientes inclusivos que valorizem a diversidade assim como celebrem as diferenças individuais entre os alunos. Os educadores têm um encargo ativo na promoção de uma cultura escolar baseada no respeito mútuo, na aceitação da diversidade cultural, religiosa e étnica, bem como na valorização das contribuições únicas de cada aluno para a comunidade escolar.

A intervenção pedagógica envolve ainda o monitoramento ativo do

comportamento dos alunos e a intervenção pronta para interromper o *bullying* sempre que ocorrer. Os educadores devem estar atentos aos sinais de *bullying* e agir imediatamente para apoiar as vítimas, disciplinar os agressores e promover a reconciliação entre os envolvidos.

Desse modo, a intervenção pedagógica é essencial no combate ao *bullying* no contexto escolar, contribuindo para a promoção do bem-estar emocional, social e acadêmico dos alunos e para a criação de um ambiente onde todos os alunos se sintam seguros, valorizados e capazes de alcançar seu pleno potencial.

## REFERÊNCIAS

FANTE, Cleo. *Bullying Escolar: perguntas e respostas*. Campinas: Artmed, 2008.

GUEDES, Geraldo Victor Faria; SILVA, Juliana Santiago da. O fenômeno *bullying* e sua interferência na vida escolar do aluno. **VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade**. 20 a 22 de setembro de 2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10170/15/14.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

LEMOS, Anna Carolina Mendonça. Uma visão psicopedagógica do bullying escolar. **Rev. Psicopedagogia**. Vol. 24 no. 73: 68-75. São Paulo, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n73/v24n73a09.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MEDEIROS, Alexandre Vinícius Malmann. **O fenômeno bullying: (in)definições do termo e suas possibilidades**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, 2012. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/789/o/2012\\_-\\_Alexandre\\_MALMANN\\_-\\_Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_FINALIZADA.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/789/o/2012_-_Alexandre_MALMANN_-_Disserta%C3%A7%C3%A3o_FINALIZADA.pdf). Acesso em: 30 abr. 2024.

QUARANTA, Gabriella Ferreira et al. Bullying Escolar: Avaliação de uma intervenção realizada com professores de uma escola da capital brasileira. **Revista Enfermagem Digital Cuidado e Promoção Saúde**, Recife, v. 4, n. 2, p. 109-116, 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cdn.publisher.gn1.link/redcps.com.br/pdf/v5n2a07.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SALES, Jonathan Íverson Sena; OLIVEIRA, Syllas Matheus Costa; JÚNIOR, Vicente Celeste de Oliveira. **Cyberbullying entre jovens e adolescentes no ambiente escolar**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/22465/1/TCC-%20JONATHAN%20e%20SYLLAS%209MA.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

ROLIM, José Charles. **Bullying no ambiente escolar e seus reflexos na aprendizagem das crianças e adolescentes**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia – modalidade à distância) – UFPB/CE). – Cabaceiras: UFPB, 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglcle>

findmkaj/https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1757/1/JCR14122016. Acesso em: 30 abr. 2024.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: E. Objetiva, 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: justiça nas escolas. Brasília: 2010.

# LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROMOVENDO INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

*Maricelma Pereira da Costa<sup>1</sup>*

*Claudimar Paes de Almeida<sup>2</sup>*

*Cláudia Paes de Almeida<sup>3</sup>*

*Caroline Monteiro Sá<sup>4</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O lúdico, entendido como a prática do brincar e do jogo, desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ao longo dos anos, investigadores e educadores têm reconhecido a importância do lúdico no processo de aprendizagem, considerando-o uma ferramenta poderosa para promover a criatividade, a curiosidade e o engajamento nas atividades educacionais. Neste texto, exploramos a voz do lúdico na educação, apresentando citações de especialistas que destacam sua influência positiva no desenvolvimento infantil.

O ato de brincar estimula áreas autorais responsáveis pelo pensamento criativo e pela resolução de problemas. Por meio de jogos e de atividades lúdicas, as crianças podem abordar desafios de maneiras únicas, experimentando soluções diversas e aprendendo com os erros. A abordagem lúdica na educação oferece oportunidades para a exploração autônoma, incentivando a descoberta e a construção do conhecimento de forma significativa.

---

1 Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). [pcmaricelma2@gmail.com](mailto:pcmaricelma2@gmail.com).

2 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professor vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). [claudimarpaes@hotmail.com](mailto:claudimarpaes@hotmail.com).

3 Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Santo André. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). [clau.79.almeida@gmail.com](mailto:clau.79.almeida@gmail.com).

4 Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade São Vicente – FSV. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). [carolinesanbl@hotmail.com](mailto:carolinesanbl@hotmail.com).

O lúdico não apenas estimula o desenvolvimento cognitivo, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento social e emocional das crianças. Por meio de jogos cooperativos, as crianças aprendem a trabalhar em equipe, a compartilhar ideias e a desenvolver empatia. Além disso, o brincar proporciona um ambiente seguro para a exploração de emoções e de desafios, auxiliando no desenvolvimento de habilidades de regulação emocional e de resiliência.

Nesse sentido, o trabalho em questão tem como objetivo discutir acerca da importância da ludicidade na educação especial em vista da promoção da inclusão e do desenvolvimento integral do indivíduo. Parte-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e abordam-se duas temáticas, a saber: a ludicidade e a importância da ludicidade na educação especial.

## 2. A LUDICIDADE

O termo “lúdico” refere-se ao aspecto relacionado ao jogo, à brincadeira, à diversão e à atividade recreativa. O lúdico está associado a atividades que têm como principal objetivo proporcionar entretenimento, prazer e aprendizado por meio da participação ativa e voluntária das pessoas. O lúdico desempenha um papel importante em diversas áreas da vida, incluindo a educação, a psicologia, o desenvolvimento infantil e, até mesmo, o ambiente de trabalho. Pode ser usado como uma ferramenta para facilitar a aprendizagem, para promover a criatividade, para melhorar o bem-estar emocional e social para e promover o desenvolvimento cognitivo e físico. Andrade (2108, p. 21) destaca:

O lúdico resgata o gosto pelo aprender ocasionam momentos de afetividade entre as crianças tornando a aprendizagem prazerosa, as atividades lúdicas permitem também a exploração da criança entre o corpo e o espaço cria condições mentais, para resolver problemas mais complexos.

Algumas atividades lúdicas incluem jogos de tabuleiro, jogos de vídeo, brincadeiras infantis, teatro, atividades esportivas e qualquer tipo de atividade que envolva diversão, espontaneidade e imaginação. No contexto educacional, a abordagem lúdica é frequentemente utilizada para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e motivador, especialmente para as crianças. Essa abordagem envolve o uso de jogos, de simulações, de atividades práticas e de outras estratégias que tornam o aprendizado mais divertido e interativo.

O lúdico desempenha um papel fundamental em nossa vida, permeando desde a infância até a vida adulta. A sua importância transcende o mero entretenimento, estendendo-se ao desenvolvimento humano, à educação e ao bem-estar emocional. Aqui, exploramos por que o lúdico é tão relevante em nossas vidas. Para Andrade (2018, p. 21):

É também na brincadeira que a criança constrói o seu imaginário, reconhece e reproduz o seu cotidiano, raciocina, descobre, persiste, aprende a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar, o lúdico provoca estímulos nas crianças, explorando seus sentidos vitais, operatórios e psicomotores, propiciando o desenvolvimento completo das suas funções cognitivas.

Considerando o desenvolvimento infantil, o lúdico é uma ferramenta de aprendizado crucial para as crianças. Brincadeiras, jogos e atividades criativas permitem que as crianças explorem o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas e sociais. Além disso, uma brincadeira estimula a imaginação e a criatividade, os quais são componentes essenciais para o desenvolvimento intelectual.

O uso de elementos lúdicos no processo educacional torna o aprendizado mais envolvente e eficaz. Jogos educativos, simulações e atividades práticas incentivam os alunos a se tornarem participantes ativos em sua própria educação. Isso pode levar a um aprendizado mais profundo e duradouro. O lúdico também desempenha um papel importante na redução do estresse e na promoção do bem-estar emocional. Brincar, seja por meio de esportes, de jogos de vídeo ou de outras atividades recreativas, libera endorfinas que ajudam a melhorar o humor e a reduzir a ansiedade.

Por meio da ludicidade, estimula-se a criatividade, ajudando as pessoas a pensar de forma inovadora. Além disso, os jogos, muitas vezes, envolvem a resolução de problemas, o que promove o desenvolvimento de habilidades analíticas e de pensamento crítico. Ademais, brincar é uma maneira importante com a qual as pessoas podem se conectar e construir relacionamentos. Atividades lúdicas proporcionam oportunidades para sociabilidade, para eficiência, para comunicação e para cooperação. Segundo Santos (2010, p. 8):

[...] crianças e adultos, quando brincam e jogam, penetram no mundo das relações sociais, desenvolvendo sendo de iniciativa e auxílio mútuo. A metodologia de forma lúdica e prazerosa, proporcionará, com a aprendizagem, à criança estabelecer relações cognitivas junto às experiências vivenciadas. Isso se deve ao fato de que, no ato de brincar, com certeza não se aprende somente os conteúdos escolares, se aprende sobre a vida, e se adquire experiências para lidar com situações de enfrentamento quando necessário. Brincando, a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com outras crianças.

O lúdico permite que as pessoas mudem sua perspectiva e que se afastem temporariamente dos desafios e dos problemas da vida cotidiana. Isso pode levar a uma visão mais equilibrada e positiva da vida. Nessa perspectiva, o componente lúdico pode ser uma grande fonte de motivação. Quando as atividades são divertidas e recompensadoras, as pessoas tendem a se empenhar mais e a persistir em suas tarefas.

O lúdico é uma parte essencial da experiência humana. Também contribui para o desenvolvimento, o aprendizado e o bem-estar emocional, além de promover a criatividade, a resolução de problemas e a integração social. Portanto, incorporar elementos lúdicos em nossas vidas e em nossa educação pode ser benéfico em vários aspectos, tornando a jornada da vida mais rica e gratificante.

A ludicidade desempenha um papel de destaque na vida das pessoas, independentemente da idade ou do contexto em que se encontram. Sua importância transcende a mera diversão, influenciando de maneira positiva diversos aspectos do desenvolvimento humano, da aprendizagem à saúde mental. Conforme Modesto e Rubio (2014, p. 3):

É brincando que a criança constrói sua identidade, conquista sua autonomia, aprende a enfrentar medos e descobre suas limitações, expressa seus sentimentos e melhora seu convívio com os demais, aprende entender e agir no mundo em que vive com situações do brincar relacionadas ao seu cotidiano, compreende e aprende a respeitar regras, limites e os papéis de cada um na vida real; há a possibilidade de imaginar, criar, agir e interagir, auxiliando no entendimento da realidade.

No contexto educacional, o lúdico desempenha um papel crucial na motivação e no engajamento dos alunos. As abordagens tradicionais de ensino, muitas vezes, podem ser monótonas e passivas, o que leva a uma menor absorção de conteúdo e a uma menor retenção de informações. Ao introduzir elementos lúdicos no processo de aprendizagem, os educadores podem criar um ambiente mais dinâmico e estimulante, no qual os alunos se envolvem ativamente com os materiais e com os conceitos. Isso não apenas aumenta o interesse, mas também facilita a compreensão e a memorização.

Além disso, o lúdico tem um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Por meio do jogo, exploram sua criatividade, experimentam diferentes papéis e aprendem a lidar com desafios e com regras. O jogo promove o desenvolvimento de habilidades, como resolução de problemas, trabalho em equipe, empatia e autoexpressão. Essas habilidades não apenas ajudam no ambiente escolar, mas também são valiosas ao longo de toda a vida. Modesto e Rubio (2014, p. 4) enfatizam:

Ao movimentar o corpo e buscar soluções a criança inventa brincadeiras e estratégias, assim, constitui o seu eu, sua imaginação e seus pensamentos. Quando há qualidade na atividade lúdica e envolvimento por parte da criança, melhor poderá ser seu desenvolvimento cognitivo. Porém, a dificuldade encontrada é que muitos adultos limitam esse movimento e impedem a criança de se desenvolver nesse sentido, julgando ser uma atividade apenas de lazer, sem importância no seu desenvolvimento, e com isso as crianças estão brincando cada vez menos, seja pelo amadurecimento precoce, redução do espaço físico e do tempo de brincar ou ao excesso de atividades atribuídas às crianças.

No campo da saúde mental, o lúdico também desempenha um papel significativo. Atividades recreativas e divertidas têm a capacidade de reduzir o estresse, de combater a ansiedade e de melhorar o humor. Essas atividades proporcionam uma bem-vinda pausa das pressões do cotidiano, permitindo que as pessoas relaxem e se desconectem momentaneamente das preocupações. O lúdico pode servir como uma ferramenta eficaz de autocuidado, encorajando a confiança para o equilíbrio emocional e o bem-estar.

A ludicidade tem sido explorada no ambiente de trabalho como uma forma de melhorar a criatividade, a colaboração e a satisfação dos funcionários. Atividades em equipe, jogos e momentos de descontração podem ajudar a quebrar a rotina, promovendo um ambiente mais estimulante e produtivo. Não diferente, o brincar contribui na ampliação do conhecimento e das habilidades no ambiente escolar quando direcionado e com foco em objetivos. Silva (2014, p. 24) diz que é por meio da brincadeira “[...] que a criança constrói sua identidade, pois ao brincar ela atua sobre a própria realidade, traduzindo seu dia a dia através deste ato, comunicando-se com o mundo ao seu redor, dando lugar ao imaginário e à criatividade.”

A importância do lúdico é ampla e multifacetada. Este promove o aprendizado ativo, o desenvolvimento saudável, a saúde mental e a qualidade de vida. Incorporar elementos lúdicos em diversas esferas da vida pode resultar em efeitos duradouros e positivos para indivíduos e comunidades.

### **3. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A educação especial é uma área da educação que se dedica ao atendimento especial de pessoas com necessidades educacionais. Essas necessidades podem ser decorrentes de deficiências físicas, intelectuais, sensoriais, emocionais, ou de outros tipos de dificuldades que afetam o processo de aprendizagem. O principal objetivo da educação especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE –, é garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade e que se desenvolvam da melhor maneira possível. Conforme Ropoli et al. (2010, p. 17):

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola.

A educação especial se baseia na ideia de que todos os estudantes têm o direito fundamental de receber uma educação que seja adaptada às suas necessidades individuais. Isso envolve a disponibilidade de recursos, de estratégias

de ensino especializados e de profissionais qualificados, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos. Além disso, a educação especial também se esforça para promover a inclusão social desses alunos, ajudando-os a desenvolver habilidades que os façam participar ativamente da sociedade. Isso inclui habilidades de comunicação, de autonomia e habilidades de vida diária.

Nos últimos anos, tem havido um movimento em direção à inclusão, que busca integrar alunos com necessidades especiais nas escolas regulares sempre que possível. Isso promove a convivência e a aprendizagem conjunta de alunos com e sem necessidades especiais. Ropoli et al (2010, p. 17) corrobora:

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças!

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas.

A educação especial e a inclusão são temas cruciais no campo da educação que visam garantir que todas as pessoas, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Essa abordagem considera que cada aluno é único e que possam ter necessidades comemorativas, sejam físicas, cognitivas, emocionais ou sociais.

A inclusão é um princípio que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, sejam aceitos e atendidos no ambiente escolar regular. Em outras palavras, a inclusão se concentra em fazer com que a diversidade seja valorizada e celebrada nas escolas, e não apenas tolerada. Promove a ideia de que todos os alunos têm o direito de aprenderem juntos e de se beneficiarem de uma educação compartilhada. Rocha (2021, p. 26) contribui ao dizer que:

A educação inclusiva parte do princípio de que o aluno precisa ser visto de forma individualizada, valorizando suas habilidades e dificuldades, dessa forma, a escola deve ser um local de igualdade e crescimento, sendo preciso de uma gestão que enalteça e apoie as diferenças. Por tanto, incluir vai muito além de somente matricular a pessoa com deficiência na rede regular de ensino, é indispensável que a escola e o docente recebam apoio necessário, como do profissional da sala de recursos, para desenvolver seu trabalho.

A inclusão não se limita apenas a alunos com deficiências, mas também se estende a outros grupos, como alunos de diferentes origens étnicas, culturais

ou sociais. Enfatiza a importância de criar ambientes educacionais que sejam acolhedores, acessíveis e que respeitem a individualidade do aluno.

A interseção entre educação especial e inclusão é onde a educação geral se torna igualitária. Isso significa que, ao mesmo tempo que os alunos com necessidades especiais recebem o apoio e os recursos de que precisam, eles são integrados em salas de aula regulares sempre que possível.

Essa abordagem beneficia não apenas os alunos com deficiência, mas também os alunos sem deficiência, pois promove a compreensão, a empatia e o respeito pelas diferenças desde cedo. Além disso, a inclusão pode ter efeitos na sociedade em geral ao reduzir o estigma em relação às pessoas com deficiências e ao preparar todos os alunos para viverem em um mundo diverso e complexo. Rocha (2021, p. 31) colabora:

A inclusão no contexto escolar tem como foco fazer com que as crianças com necessidades especiais aprendam e se desenvolvam juntamente com as demais. Reconhecer que o processo de aprendizagem destas crianças na rede regular de ensino é possível, transformando o pensamento de que o aluno com deficiência não é capaz de aprender, conviver e se desenvolver com outros alunos. É preciso que as habilidades e dificuldades dessas crianças sejam valorizadas, onde a escola tem papel fundamental na vida desses alunos, a fim de atender as necessidades e acolhe-los em seu processo de aprendizagem, promovendo o respeito e a valorização das diferenças.

A educação especial e a inclusão são conceitos interligados que buscam garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprenderem e de crescerem juntos, independentemente de suas individualidades. Esses princípios não apenas promovem a igualdade na educação, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Nesse sentido, compreende-se que é necessária a utilização de ferramentas na educação especial para que os alunos se sintam incluídos e para que tenham um desenvolvimento no processo de aprendizagem muito mais efetivo. Desse modo, o uso do lúdico na educação especial é uma abordagem pedagógica valiosa que busca tornar o processo de aprendizagem mais acessível, envolvente e eficaz para alunos com necessidades educacionais especiais. Para Carla Rosembach, Ione Rosembach e Bonfim (2022, p. 4):

Entende-se que ludicidade é uma importante ferramenta no processo ensino-aprendizagem da Educação Especial, é através dela que a criança pode representar suas sensações e emoções, pode-se afirmar que a aprendizagem dos alunos com deficiência processa-se de forma mais lenta, onde a criança apresenta maiores dificuldades na compreensão dos conceitos.

Como já destacado em outro momento, o termo “lúdico” refere-se ao uso de atividades recreativas, de jogos, de brincadeiras e de elementos de diversão no

contexto educativo. Essa abordagem reconhece a importância do engajamento emocional, sensorial e cognitivo na aprendizagem, especialmente para crianças e para jovens que possam apresentar dificuldades de aprendizagem, deficiências cognitivas, transtornos do espectro autista, entre outras condições.

O lúdico desempenha um papel fundamental na educação especial, sendo uma abordagem pedagógica que valoriza a aprendizagem por meio do brincar e da interação. Ao adotar estratégias lúdicas, os educadores podem criar um ambiente de ensino mais inclusivo e eficaz para crianças com necessidades especiais. Nesse texto, exploramos a importância do lúdico na educação especial e como pode beneficiar os alunos com deficiências. Segundo os autores Carla Rosembach, Ione Rosembach e Bonfim (2022, p. 4):

É muito importante para os educandos que apresentam necessidades especiais disponibilizar um espaço adequado, atividades lúdicas adaptadas as deficiências que são apresentadas pelos alunos, sendo integradas aos conteúdos propostos para que consigam um bom desempenho, se sentindo inclusos no processo de ensino aprendizagem, com autonomia para realizá-las.

Como a educação especial visa atender às necessidades individuais de alunos com deficiências físicas, cognitivas, emocionais ou sensoriais, sabe-se que os alunos que fazem parte desse contexto e que participam diretamente dele, muitas vezes, enfrentam desafios adicionais em seu processo de aprendizagem. Sendo assim, é nesse aspecto que o lúdico se destaca como uma abordagem valiosa.

O lúdico é uma forma de tornar o aprendizado mais acessível. Ele proporciona uma experiência de ensino mais envolvente e agradável, o que é essencial para manter o interesse e a motivação dos alunos especiais. Brincar permite que as crianças explorem conceitos abstratos de uma maneira concreta e tangível, tornando o conteúdo mais compreensível e vivido. Além disso, o lúdico promove uma interação social. Fleiger reitera (2020, p. 6):

[...] trabalhar práticas pedagógicas através do lúdico permite favorecer o desenvolvimento integral da criança, onde o objetivo de combinar movimentos e ritmos adequados, de acordo com a estrutura rítmica da música, das regras dos jogos e brincadeiras, contribuindo para o relaxamento muscular e psicológico.

Muitas crianças com necessidades especiais podem enfrentar dificuldades na comunicação e nas habilidades sociais. Brincar em grupo oferece oportunidades para desenvolver essas habilidades de maneira natural, incentivando a cooperação, a comunicação e a empatia entre os alunos.

Outro benefício do lúdico na educação especial é a individualização do ensino. Cada criança é única e o lúdico permite que os educadores adaptem as atividades de acordo com as necessidades e com os interesses de cada aluno. Isso é

essencial para atender às metas educacionais específicas de cada criança, levando em consideração seus desafios e seus pontos fortes. O lúdico na educação especial também contribui para o desenvolvimento emocional das crianças. Brincar ajuda a reduzir o estresse e a ansiedade, promove a autoestima e a autoconfiança e permite que os alunos expressem suas emoções de maneira saudável.

#### **4. CONCLUSÃO**

Em um mundo cada vez mais focado em resultados e em padrões rígidos de ensino, a importância do lúdico na educação não pode ser subestimada. O brincar não é apenas uma pausa divertida das atividades acadêmicas, mas, sim, uma ferramenta valiosa para promover um aprendizado profundo e significativo. O lúdico oferece às crianças a liberdade de explorar, de experimentar e de aprender de maneiras únicas, nutrindo sua curiosidade inata e cultivando habilidades essenciais para enfrentar os desafios do século XXI.

O lúdico não apenas estimula o desenvolvimento cognitivo, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento social e emocional das crianças. Por meio de jogos cooperativos, as crianças aprendem a trabalhar em equipe, a compartilhar ideias e a desenvolver empatia. Além disso, o brincar proporciona um ambiente seguro para a exploração de emoções e de desafios, auxiliando no desenvolvimento de habilidades de regulação emocional e de resiliência.

Nesse texto, examinamos a particularidade do lúdico na educação, destacando suas influências positivas no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. As citações de especialistas reforçam a importância do brincar como uma ferramenta essencial para promover a criatividade, a aprendizagem autônoma e o crescimento saudável dos alunos. Portanto, é fundamental que educadores e pais reconheçam e valorizem o lúdico como um componente integral do processo educacional.

Em resumo, o lúdico desempenha um papel vital na educação especial, oferecendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e personalizado. Ele não apenas torna o aprendizado mais acessível e envolvente, mas também promove o desenvolvimento social e emocional das crianças com necessidades especiais. Assim, ao integrar abordagens lúdicas em salas de aula inclusivas, os educadores podem ajudar a garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial pleno.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luzia Rodrigues de. **A importância do Lúdico na Educação Infantil: um estudo de caso em uma creche pública.** – João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14099/1/LRA07022019.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

FLEIGER, Clarice. **O lúdico e a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil.** 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/10099/1/O%20L%20C%20ADICO%20E%20A%20INCLUS%20C%20O%20DE%20CRIAN%20C%20AS%20COM%20DEFICI%20C%20ANCIA%20NA%20EDUCA%20C%20C%20O%20INANTIL.pdf>. Acesso em: 20 ago.2023.

MODESTO, Monica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 – 2014. Disponível em: [http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/monica.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/monica.pdf). Acesso em: 18 ago. 2023.

ROCHA, Laís Tiffany de Lima Assis. **A inclusão no contexto escolar: uma abordagem referente às crianças com necessidades especiais.** 2021. Disponível em: [https://dspace.uniceplac.edu.br/bitstream/123456789/1262/1/La%20C%20ADs%20T%20C%20ADffany%20de%20Lima%20Assis%20Rocha\\_0009699.pdf](https://dspace.uniceplac.edu.br/bitstream/123456789/1262/1/La%20C%20ADs%20T%20C%20ADffany%20de%20Lima%20Assis%20Rocha_0009699.pdf). Acesso em: 20 ago.2023.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p. disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em: 20 ago.2023.

ROSEMBACH, Carla; ROSEMBACH, Ione; ANDRADE, Lucília Maria Goulart de. **Ludicidade na Educação Especial.** 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/917/Ludicidade%20na%20educa%20C%20A7%20C%20A3o%20especial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago.2023.

SANTOS, Simone Cardoso dos. **A importância do lúdico no processo ensino-aprendizagem.** Santa Maria, RS, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos\\_Simone\\_Cardoso\\_dos.pdf](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos_Simone_Cardoso_dos.pdf). Acesso em: 18 ago. 2023.

SILVA, Natália Zanatta da. **A importância do lúdico na Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: [https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21111/3/MD\\_EDUM-TE\\_VII\\_2014\\_94.pdf](https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21111/3/MD_EDUM-TE_VII_2014_94.pdf). Acesso em: 18 ago. 2023.

# AS FACETAS DO *BULLYING* NO ESPAÇO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO

*Claudimar Paes de Almeida*<sup>1</sup>

*Cláudia Paes de Almeida*<sup>2</sup>

*Romilson Fernandes dos Reis*<sup>3</sup>

*Kamila Vinhork Nogueira*<sup>4</sup>

## 1. REFLEXÕES INICIAIS

As facetas do *bullying* no espaço escolar são diversas e profundamente impactantes. O *bullying* não se limita a uma única forma de agressão, mas sim a um espectro de comportamentos que podem ser físicos, verbais, sociais ou até mesmo virtuais. No ambiente escolar, essas diferentes facetas podem se manifestar de maneiras sutis ou explícitas, mas todas têm o potencial de causar danos emocionais e psicológicos duradouros.

Uma das facetas mais evidentes do *bullying* é a agressão física. Isso pode incluir empurrões, socos, chutes e outras formas de violência física direta. Tais agressões podem deixar marcas físicas visíveis, como também causar trauma emocional significativo na vítima.

Além da violência física, o *bullying* frequentemente se manifesta por meio de agressões verbais. Insultos, apelidos depreciativos, comentários humilhantes e ameaças verbais são apenas algumas das maneiras pelas quais os agressores podem atormentar e intimidar suas vítimas. Essas palavras podem

---

1 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professor vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). claudimarpaes@hotmail.com.

2 Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Santo André. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). clau.79.almeida@gmail.com.

3 Mestrando em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professor vinculado à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. Romilson.reis@seducam.pro.br.

4 Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. kamila\_vinhork@hotmail.com.

ferir profundamente a autoestima e a confiança dos estudantes, levando a consequências emocionais graves.

Outra faceta do *bullying* é o aspecto social. Isso inclui a exclusão deliberada de um aluno de atividades de grupo, a disseminação de boatos ou fofocas prejudiciais sobre eles e a manipulação de relacionamentos para isolar a vítima. Essas táticas podem causar um profundo sentimento de solidão e alienação na vítima, tornando-as ainda mais vulneráveis ao *bullying*.

Com o avanço das tecnologias digitais, uma nova faceta do *bullying* surgiu: o *cyberbullying*. Nas redes sociais, em mensagens de texto e em outras plataformas online, os agressores podem assediar, difamar e intimidar suas vítimas de forma anônima e - muitas vezes - impiedosa. O *cyberbullying* pode ser especialmente difícil de lidar, já que as vítimas, em sua maioria, se sentem cercadas e incapazes de escapar da perseguição.

Nesse sentido, o artigo tem como objetivo discutir acerca das múltiplas problemáticas causadas pela prática do *bullying* e quais as ações necessárias para prevenir esse mal que se faz tão presente no contexto escolar.

## 2. DEFINIÇÃO DE *BULLYING* E IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR O TEMA

O *bullying* pode ser definido como um comportamento agressivo e intencional, repetido ao longo do tempo, que ocorre em situações desiguais de poder. O *bullying* é definido por ações contínuas de intimidação, abuso, agressão e controle exercido por indivíduos ou grupos sobre outros, que são submetidos à força dos perpetradores (Lopes, 2005). Geralmente, envolve um ou mais agressores que intimidam, humilham ou excluem uma vítima específica. Esse comportamento pode ocorrer tanto de forma física quanto verbal, como xingamentos, ameaças e agressões. É importante destacar que o *bullying* difere das brigas ocasionais entre estudantes, pois possui uma dinâmica desigual de poder e é caracterizado pela repetição constante das agressões.

O tema do *bullying* no ambiente escolar é de extrema importância, pois afeta diretamente a aprendizagem dos alunos. Estudos<sup>5</sup> têm mostrado que estudantes que sofrem *bullying* tendem a ter um desempenho inferior, devido ao estresse e à ansiedade causados pelas agressões. Berger (2007) argumenta que a maioria dos alunos geralmente se abstém de participar diretamente do *bullying*, muitas vezes por receio de se tornar a próxima vítima, por não saber como reagir e por desconfiar das medidas adotadas pela escola. Contribui Lopes (2005) ao dizer que muitos espectadores sentem empatia pelas vítimas, não as culpam pelo ocorrido, condenam

5 Disponível em: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/03/tres-em-cada-dez-estudantesno-brasil-sofrem-bullying-diz-ibge.html>. Acesso em: 24 abr. 2024.

os agressores e desejam uma intervenção eficaz por parte dos professores.

Garandeu e Cillessen (2006) afirmam que quando uma criança ou adolescente presencia um colega sendo vitimizado por outro, sua reação não será neutra. Eles podem optar por apoiar a vítima e se envolver ativamente contra o *bullying*, ou permanecer passivos. No entanto, é fundamental destacar que ser passivo não equivale a ser neutro. Na verdade, a passividade apenas reforça a agressão, ao indicar ao agressor que sua conduta não será interrompida, concedendo-lhe liberdade para continuar suas ações. Além do que foi mencionado, pode levar à queda da motivação e interesse pelos estudos, prejudicando o desenvolvimento educacional dos estudantes. Compreender e abordar esse problema é essencial para garantir um ambiente escolar saudável e promover o pleno desenvolvimento dos alunos.

Com esse histórico, o *bullying* torna-se um problema complexo e multifacetado que afeta os indivíduos envolvidos, de igual modo a comunidade escolar como um todo. Para garantir um ambiente de aprendizagem saudável e inclusivo, é fundamental que educadores, pais e alunos trabalhem juntos para prevenir e enfrentar tal crise. Somente por meio de esforços coletivos e abordagens abrangentes pode-se criar escolas onde todos os alunos se sintam seguros, respeitados e capazes de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal. De acordo com Falcão (2021, p. 3):

É importante trazer para as escolas mecanismos legais e pedagógicos para solucionar o problema do bullying, equacionando os conflitos quando eles surgem dentro das salas de aulas. Acredito que os estudos sobre o bullying só terão eficácia e pertinência social, na medida em que partem da análise do cotidiano escolar, considerando os sujeitos que corroboram a construção social da escola como fontes privilegiadas de informações sobre o fenômeno da violência escolar, configurado pelo bullying.

No ambiente escolar, essa prática violenta pode ter diversos efeitos negativos na aprendizagem dos estudantes. Além de afetar emocionalmente as vítimas, o *bullying* também pode levar a uma diminuição do desempenho dos discentes. Estudantes que se encontrem nessa situação constantemente têm maior dificuldade em se concentrar nas aulas, o que prejudica sua capacidade de absorver e assimilar o conteúdo ensinado. A tipologia do *bullying*, conforme descrita por Freire e Aires (2012), revela duas formas predominantes: o *bullying* direto, mais frequente entre agressores do sexo masculino, e o *bullying* indireto, mais comum entre mulheres e crianças, caracterizado pelo isolamento social da vítima.

Em ambas as categorias, a vítima teme o agressor devido a ameaças, violência física ou sexual, ou até mesmo pela possibilidade de perder seus meios de subsistência. Esses padrões de comportamento agressivo e prejudicial têm impactos significativos não apenas na vítima, mas também na comunidade

escolar e na sociedade em geral. Em decorrência disso, o medo e a ansiedade gerados pelo *bullying* podem prejudicar a memória e a capacidade de raciocínio, afetando ainda mais o aprendizado. Contribui Falcão (2021, p. 4) ao dizer que

O bullying constitui um dos maiores problemas da violência escolar na contemporaneidade, ameaçando a própria segurança dos sujeitos que interagem na construção social do cotidiano escolar. Essa forma de violência assume variadas configurações, desde as agressões físicas e verbais até ao uso de armas como formas de agressão e/ou defesa dentro das escolas.

A prática do *bullying* no ambiente escolar está diretamente relacionada à diminuição do desempenho dos estudantes. Segundo Rolim (2008), as agressões podem ser verbais, com a utilização de apelidos, insultos, comentários racistas, homofóbicos, intolerância religiosa e relativo a diferenças físicas, econômico-sociais, culturais, morais e políticas. O constante assédio, agressões verbais e físicas fazem com que as vítimas se sintam amedrontadas e inseguras, prejudicando sua capacidade de se concentrar nas atividades escolares. Por conseguinte, o rendimento escolar desses alunos acaba sendo comprometido, uma vez que a atenção e o foco necessários para absorver os conteúdos tornam-se mais difíceis de serem alcançados. Combater o *bullying* nas escolas é a busca para garantia de um ambiente seguro e acolhedor para que todos os estudantes possam prosperar em futuros projetos assim como em objetivações perante as suas escolhas.

Um dos efeitos significativos é a queda da motivação e interesse pelos estudos. Os alunos que sofrem constantes agressões e intimidações tendem a se sentir desencorajados a participar das atividades escolares, seja por medo, surgem sentimentos como vergonha ou desânimo. O ambiente hostil proporcionado pela prática do *bullying* cria barreiras emocionais que dificultam o engajamento dos estudantes nas atividades escolares, levando à perda de interesse e motivação pelo estudo. É essencial promover um ambiente escolar seguro e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e encorajados a participar ativamente das atividades acadêmicas.

### 3. AUMENTO DO ABSENTEÍSMO ESCOLAR

O *bullying* é um fenômeno que acompanha a história das instituições educacionais ao longo de séculos. Desde os primeiros registros, comportamentos agressivos e intimidadores entre alunos têm sido observados em escolas de todo o mundo. O termo «*bullying*» ganhou destaque à medida que a sociedade começou a reconhecer a gravidade e a extensão desse problema. Com o avanço da tecnologia digital e a popularização das redes sociais online, novas formas de *bullying*, como o *cyberbullying*, ampliaram ainda mais o alcance e a complexidade do fenômeno.

É pertinente considerar que o *bullying* no ambiente escolar tem como

consequência o aumento do absenteísmo escolar. Os estudantes que sofrem *bullying* constantemente podem sentir-se amedrontados e inseguros em frequentar à escola, levando à não participação das aulas e das atividades escolares. O medo de sofrer violência física ou emocional pode fazer com que os discentes prefiram faltar às aulas, ocasionando o aumento do índice de faltas e o conseqüente comprometimento de sua aprendizagem. Combatendo o *bullying* e promovendo um ambiente seguro, é possível reduzir o absenteísmo escolar e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e sem interrupções. Nos estudos de Albino e Terêncio (2012, p. 3), os autores destacam o seguinte:

São, assim, conseqüências comuns àqueles repetidamente vitimados pelo *bullying*: baixa autoestima, baixo rendimento e evasão escolar, estresse, ansiedade e agressividade. Nesse sentido, a presença ou não de um bom suporte familiar pode ser decisiva para que o infante supere as situações traumáticas vivenciadas ou, ao contrário, entregue-se ao isolamento social como uma forma de fuga e proteção contra as agressões. A situação pode, ainda, progredir para transtornos psicopatológicos graves, como fobias e depressões com ideias suicidas ou, por outro lado, fomentar desejos intensos de vingança.

Percebe-se que o *bullying* exerce um impacto significativo na aprendizagem dos alunos, comprometendo seu desempenho enquanto discente, de forma similar seu bem-estar emocional e psicológico. As vítimas frequentemente experimentam dificuldades de concentração, ansiedade, baixa autoestima e até mesmo depressão, o que pode interferir diretamente em seu engajamento e progresso na escola. Além disso, o medo constante de ser alvo de agressões pode levar os alunos a evitarem a escola, resultando em faltas frequentes e queda no rendimento escolar.

Ressalta-se que a problemática do *bullying* reside na sua natureza insidiosa e prejudicial, que afeta as vítimas diretamente envolvidas, conseqüentemente toda a comunidade escolar. O *bullying* cria um ambiente tóxico e hostil, minando a confiança e a coesão entre os alunos e comprometendo a qualidade da educação. Além disso, a falta de intervenção eficaz pode permitir que o *bullying* se perpetue, alimentando um ciclo de violência e perpetuando desigualdades sociais dentro da escola. Por isso, “é crucial fazer uma interface entre família e escola no sentido de combater a violência escolar e particularmente o *bullying* que é a forma de violência mais recorrente” (Falcão, 2021, p. 15).

#### **4. PAPEL DOS PROFESSORES E DA FAMÍLIA NO COMBATE AO BULLYING**

Diante da problemática, o papel do professor é de extrema importância, pois cabe a ele identificar, intervir e prevenir situações de alunos com comportamentos agressivos dentro da sala de aula e na escola como um todo, bem como suas respectivas vítimas. Ressaltam Fernandes, Yunes e Taschetto (2017, p. 18) que tais atitudes: “[...] correspondem às influências que modificam, melhoram ou alteram respostas individuais a determinados riscos de desadaptação”. O professor precisa estar totalmente consciente de sua responsabilidade em educar e conscientizar os alunos sobre a gravidade do *bullying*, bem como seus efeitos negativos que podem afetar tanto o agressor e o alvo, quanto toda a comunidade escolar. Entre os múltiplos papéis de conscientização por meio de temas transversais como o *bullying*, o professor pode desempenhar funções.

Considerando os desafios de estrutura, além de situações burocráticas que demandam tempo, o professor precisa criar um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos se sintam confortáveis para expressar suas preocupações e denunciar casos de *bullying*. Isso pode ser alcançado por meio de atividades e discussões em sala de aula que incentivem a empatia, o respeito mútuo e a tolerância, objetivando um olhar sobre determinadas condutas dos estudantes. Ações estas que busquem sinais de *bullying*, como mudanças repentinas de comportamento, isolamento social, baixo rendimento ou até mesmo marcas físicas, como bem explica Fante (2005, p. 75), “o comportamento agressivo ou violento nas escolas é hoje o fenômeno social mais complexo e difícil de compreender, por afetar a sociedade como um todo, atingindo diretamente as crianças de todas as idades, em todas as escolas do país e do mundo”. Ao identificar esses sinais, o professor deve intervir prontamente, conversando individualmente com as partes envolvidas, procurando resolver o problema e oferecendo suporte emocional.

Todavia, ressalta-se a importância dos treinamentos e formações mediante a esta problemática para reconhecer os diferentes tipos de *bullying*, como o verbal, o físico e o *cyberbullying*. O objetivo é capacitar o grupo docente a observar comportamentos inadequados, sinais de isolamento e mudanças drásticas dos estudantes. Ao identificar situações de *bullying*, é vital que os professores ajam prontamente, denunciando os casos aos responsáveis e à equipe gestora da escola. Como explanado por Silva (2010, p. 22-24) as formas mais conhecidas do *bullying*, bem como suas consequências são categorizadas da seguinte forma:

**Forma Verbal:** Insultar, ofender, xingar, fazer gozações, colocar apelidos pejorativos, fazer piadas ofensivas e zoar; **Forma Física e Material:** Bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, furtar ou destruir os pertences das vítimas e atirar objetos contra as vítimas; **Forma Psicológica e Moral:** Irritar, humilhar e ridicularizar, excluir, isolar, ignorar, desprezar ou fazer pouco caso, discriminar, aterrorizar e ameaçar, chantagear e intimidar, tyrannizar, dominar, perseguir, difamar, passar bilhetes e desenhos entre os colegas de caráter ofensivo, fazer intrigas, fofocas ou mexericos (mais comum entre as meninas); **Forma Sexual:** Abusar, violentar, assediar e insinuar; **Forma Virtual:** usar a internet para caluniar, maltratar entre outras atitudes já descritas contra o próximo (Grifos nossos).

Além do que mencionado, é importante que a família esteja atenta aos sinais de que o filho está sofrendo *bullying*, incentivando-o a compartilhar suas experiências e apoiando-o na busca por uma solução. A identificação e prevenção do *bullying* são uma das atribuições essenciais da comunidade escolar, consequentemente do professor. Para isso, ele deve estar atento aos sinais de agressão física, verbal ou psicológica entre os alunos, bem como a mudanças de comportamento, isolamento social e baixo rendimento escolar, estabelecendo canais de comunicação abertos com os estudantes. Toda essa mobilização visa criar um ambiente seguro e acolhedor que incentive a denúncia assim como a busca de ajuda, promovendo atividades e discussões sobre o tema, a fim de conscientizar os alunos sobre os diferentes tipos de *bullying* e os impactos negativos que podem causar.

Outra estratégia importante é o ensino de habilidades sociais e emocionais aos alunos, a fim de capacitá-los a lidar com situações de conflito de forma construtiva e pacífica. Isso pode envolver o desenvolvimento de habilidades de comunicação, resolução de problemas e tomada de decisões assertivas. Ao capacitar os discentes com essas habilidades, o professor está dando a eles ferramentas necessárias para se protegerem do *bullying* e para ajudarem seus colegas. Dessa forma, a formação docente “[...] neste âmbito do enfrentamento é necessária, trazendo dados estatísticos, ampliando diálogos e trocando experiências pedagógicas, construindo estratégias para que, de forma integrada, a comunidade escolar consiga dar respostas afirmativas em ações e combate” (Bichaco, 2023, p. 2).

O acompanhamento e suporte emocional aos estudantes são essenciais para combater o *bullying* e minimizar os impactos na aprendizagem discente. Os professores devem se mostrar disponíveis para ouvir os estudantes, oferecendo um espaço seguro para que eles possam expressar seus medos e angústias. Além do mais, o apoio da família tem um peso primordial, pois por meio da união *família e escola* podemos sensibilizar e conscientizar as partes envolvidas em situações de *bullying* e suas diferentes camadas, fornecendo suporte emocional bem como buscando ajuda profissional quando necessário.

Os professores e a família desempenham um papel fundamental no combate ao *bullying* no ambiente escolar. Eles devem estar atentos e capacitados para identificar e intervir em casos de *bullying*. Os professores também devem oferecer suporte emocional aos estudantes, criando um ambiente de confiança no qual eles se sintam encorajados a relatar situações de *bullying*.

A parceria entre a escola e a família é fundamental na prevenção do *bullying*. Ambos devem trabalhar juntos, compartilhando informações e elaborando estratégias de prevenção eficazes. Para Meotti e Pericoli (2013, p. 68), “os pais colocam seus filhos na escola preocupados com a formação do indivíduo e de seus valores, considerando, em muitos casos, a instituição escolar, como uma extensão do próprio lar”. A escola pode realizar palestras e *workshops* para conscientizar os pais sobre o *bullying*, fornecendo orientações sobre como identificar e lidar com o problema. Por conseguinte, é importante que a escola mantenha uma comunicação frequente com as famílias, transmitindo informações sobre políticas e normas anti-*bullying*, e solicitando a participação ativa dos pais no combate a essa prática.

A parceria entre os pais e os professores é essencial para o combate ao *bullying* nas escolas. Os pais devem ser comunicados regularmente sobre qualquer incidente de *bullying* envolvendo seus filhos, para que possam agir e apoiar as medidas adotadas pela escola. É necessário que os pais se envolvam ativamente no processo. Para Bichaco (2023, p. 8):

[...] os pais podem ajudar a fortalecer a autoestima e a confiança de seus filhos, fornecendo apoio emocional e sempre incentivando a se expressarem, ensinando habilidades de resolução de conflitos, estimulando encorajamento e a buscar ajuda dos professores ou outros profissionais da escola quando estiverem em situação em conflito.

É importante ressaltar que o professor também deve envolver os pais e outros membros da comunidade escolar nesse processo. O professor pode realizar reuniões com os pais para discutir o tema e fornecer orientações sobre como lidar com o *bullying* dentro e fora da escola. Isso cria uma parceria colaborativa entre as partes, fortalecendo os esforços de prevenção.

Em suma, o professor desempenha um papel essencial no combate ao *bullying*. Ele deve estar plenamente consciente de sua responsabilidade, criar um ambiente seguro, identificar sinais de *bullying*, intervir prontamente, ensinar habilidades sociais e emocionais aos alunos e envolver pais e comunidade escolar. Somente por meio dessa abordagem abrangente e colaborativa, poderemos realmente combater o *bullying* e criar um ambiente escolar saudável e inclusivo para todos os estudantes. Segundo Albino e Terêncio (2012, p. 18),

[...] é certo que não basta o trabalho de conscientização contra o bullying somente no âmbito escolar, entre professores e alunos: os pais precisam ser alertados sobre sua responsabilidade no agravamento do fenômeno, pois que servem tanto como exemplos de identificação para os alunos violentos, quanto como influência na vulnerabilidade dos que costumam ser intimidados. Isso chama à baila a necessidade de prevenção sistêmica ao problema em tela.

O combate ao *bullying* é uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar, mas o papel do professor é fundamental nesse processo. Ao criar um ambiente escolar seguro, acolhedor e respeitoso, os educadores oportunizam proteção aos seus discentes, bem como promovem valores de cidadania, empatia e solidariedade que são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## 5. REFLEXÕES FINAIS

É importante reconhecer que o *bullying* não é apenas um problema entre o agressor e a vítima, mas também afeta toda a comunidade escolar. Testemunhas de *bullying* muitas vezes se sentem impotentes ou têm medo de intervir, o que perpetua o ciclo de abuso. Além disso, o clima geral de medo e hostilidade que o *bullying* cria pode prejudicar o ambiente de aprendizado e o bem-estar de todos os alunos.

Para combater eficazmente o *bullying*, é importante adotar uma abordagem holística que aborde todas as suas facetas. Isso inclui a implementação de políticas escolares claras e rigorosas contra o *bullying*, a promoção de uma cultura de respeito e empatia entre os alunos bem como o fornecimento de apoio emocional e recursos para as vítimas. Somente com esforços coletivos e contínuos podemos esperar criar um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos.

Nessa perspectiva, existem diversas estratégias eficazes para prevenir e intervir no *bullying* no espaço escolar. Uma abordagem fundamental é a promoção de uma cultura escolar de respeito mútuo e empatia, por meio de programas educacionais que incentivem a compreensão das diferenças e a valorização da diversidade. Além disso, é essencial estabelecer políticas escolares claras e rigorosas contra o *bullying*, com consequências bem definidas para os agressores, demonstrando que tais comportamentos não serão tolerados.

Outra estratégia importante é capacitar os alunos a se tornarem defensores ativos contra o *bullying*. Isso pode ser feito por meio de programas de educação socioemocional que ensinem habilidades de comunicação, resolução de conflitos e apoio mútuo. Incentivar os estudantes a relatarem incidentes de *bullying* de forma segura e confidencial também é crucial, garantindo que as vítimas recebam o apoio necessário e que os agressores sejam responsabilizados por suas ações.

Desse modo, ao se implementar essas estratégias de prevenção e intervenção de forma integrada e consistente, as escolas podem criar um ambiente seguro e acolhedor onde todos os alunos possam prosperar.

## REFERÊNCIAS

ALBINO, Priscila Linhares; TERÊNCIO, Marlos Gonçalves. Considerações sobre o fenômeno do bullying: Do conceito ao combate e à prevenção. **Revista Eletrônica do CEAFF**. Porto Alegre, RS: Ministério Público do Estado do RS. Vol. 1, n.2, fev/maio 2012.

BERGER, Kathleen Stassen. Update on bullying at school: Science forgotten? **Developmental Review**, 27, 2007.

BICHACO, Rayara Caroline de Araújo. **Bullying na escola: o papel estratégico da intervenção**. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 08, Ed. 11, Vol. 02, 2023.

FALCÃO, Tatiane Kely Queiroz. **O bullying no ambiente escolar: intervenção pedagógica**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2021.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. São Paulo: Verus, 2005.

FERNANDES, Grazielli; YUNES, Maria Angela Mattar; TASCETTO, Leonidas Roberto. Bullying no ambiente escolar: o papel do professor e da escola como promotores de resiliência- **Revista sociais & humanas** - vol. 30 / nº 3 – 2017.

FREIRE, Alane Novais; AIRES, Januária Silva. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012.

GARANDEAU, Claire F.; CILLESSEN, Antonius H. N. **From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation**. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 2006.

LOPES, Aramis. A. Neto. Bullying - Comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, 81(5), 2005. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/jped/a/gvDCjhggs-GZCjttLZBZYtVq/?format=pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MEOTTI, Juliane Prestes; PERÍCOLI, Marcelo. **A postura do professor diante do bullying em sala de aula**. **Revista Panorâmica On-Line**. Barra do Garças – MT, vol. 15, p. 66 - 84, dez. 2013.

ROLIM, Marcos. **Bullying: O pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande

do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2008.

SILVA, Geane de Jesus. **Bullying**: Quando a Escola não é um Paraíso. 2010. Disponível em: <http://www.mundojovem.com.br/bullying.php>. Acesso em: 30 abr. 2024.

# O RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE

*Caroline Monteiro Sá<sup>1</sup>*

*Claudimar Paes de Almeida<sup>2</sup>*

*Elexandra Vinhork Nogueira<sup>3</sup>*

*Ralison Umbelino de Souza<sup>4</sup>*

## 1. PALAVRAS INICIAIS...

O racismo no contexto escolar é uma realidade que precisa ser enfrentada de frente, e a prática docente desempenha um papel crucial nesse processo. Os professores são agentes fundamentais na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual todos os alunos se sintam valorizados e respeitados, independentemente de sua raça, etnia ou origem cultural.

No entanto, muitas vezes, os professores podem inadvertidamente perpetuar o racismo a partir de suas práticas pedagógicas, podendo ocorrer de várias maneiras, desde a falta de representatividade e diversidade nos currículos escolares até o tratamento diferenciado dado aos alunos com base em sua raça ou origem étnica.

Uma das formas mais sutis de racismo no contexto escolar é a reprodução de estereótipos e preconceitos raciais em sala de aula. Por exemplo, ao atribuir baixas expectativas de desempenho acadêmico a alunos negros ou indígenas, os professores podem inadvertidamente contribuir para a perpetuação das desigualdades raciais no sistema educacional.

---

1 Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade São Vicente – FSV. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). carolinesanbl@hotmail.com.

2 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professor vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). claudimarpaes@hotmail.com.

3 Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). elexandra2013@hotmail.com.

4 Especialista em Informática na Educação e Docência no Ensino Superior pela Faculdade da Região Serrana – FARESE. Gestor Escolar vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). raylisomcris@gmail.com.

Além disso, o racismo no contexto escolar também pode se manifestar por meio das práticas disciplinares discriminatórias, nas quais alunos negros ou indígenas são punidos de forma mais severa do que seus colegas brancos por comportamentos semelhantes. Isso cria um ambiente escolar injusto e desigual, onde alguns alunos se sentem marginalizados e excluídos.

Os professores também podem contribuir efetivamente na promoção de políticas e práticas escolares que combatam o racismo assim como promovam a equidade racial. Esse processo inclui trabalhar em parceria com os gestores escolares e outros membros da comunidade escolar para desenvolver estratégias eficazes de combate ao racismo e promover uma cultura escolar mais inclusiva e acolhedora para todos os alunos.

Partindo dessas reflexões iniciais, o artigo em questão tem como objetivo destacar aspectos importantes relacionadas ao racismo e ao papel essencial da escola juntamente com o da prática docente no processo de intervenção desse fenômeno violento tão latente no contexto escolar.

## **2. O RACISMO NA HISTÓRIA E NA ESCOLA BRASILEIRA**

O racismo é uma sombra que acompanha a humanidade desde tempos imemoriais, entrelaçando-se profundamente na tapeçaria da história. Desde os primórdios das civilizações, a ideia da superioridade de um grupo étnico sobre outro tem sido utilizada para justificar a opressão, a escravidão e a discriminação.

Na Antiguidade, sociedades, como os povos egípcios e gregos, já demonstravam traços de discriminação étnica, segregando povos considerados “bárbaros” ou estrangeiros. No mundo clássico, os gregos muitas vezes se consideravam superiores aos não-gregos, uma mentalidade que ecoou pelos séculos. Contribui Caldas (2015, p. 1) ao dizer que

Os Gregos apoiaram-se, sobretudo, o primeiro tipo de argumentos. Sentiam-se superiores em relação aos outros povos porque se achavam mais cultos. Durante o Império Romano e na Idade Média, preponderam as discriminações baseadas na condição social. Os nobres na Idade Média, por exemplo, eram reconhecidos como superiores em relação aos outros grupos sociais, porque gozavam de certos privilégios que haviam herdado ou lhes fora atribuído por um Rei. Estes e outros privilégios estabeleciam uma hierarquia entre os seres humanos, fazendo com que uns fossem reconhecidos como superiores aos outros.

O comércio transatlântico de escravos, que atingiu seu auge entre os séculos XVI e XIX, foi uma das manifestações mais brutais do racismo na história. Milhões de africanos foram sequestrados de suas terras natais e submetidos a condições desumanas em plantações nas Américas, tudo em nome da ganância

e da supremacia racial.

Mesmo após a abolição da escravatura, o racismo persistiu, adaptando-se às mudanças sociais e políticas. Leis de segregação racial, como as Leis Jim Crow nos Estados Unidos, institucionalizaram a discriminação e a desigualdade, negando aos negros acesso a direitos básicos como educação, moradia e voto. De acordo com Caldas (2015, p. 1-2),

Até ao século XVII, tanto um branco como um negro podiam ser vendidos como escravos. Na Antiguidade Clássica houve grandes debates sobre a Escravatura, nomeadamente se escravos eram nos por natureza (tese racista) ou por condição social. No primeiro caso partia-se do princípio que tinham uma natureza diferente dos outros seres humanos; no segundo caso, a sua natureza era idêntica, mas o que mudava era apenas a sua condição social, devido às causas mais diversas (guerras, dívidas, raptos, etc).

O século XX testemunhou movimentos poderosos de resistência contra o racismo, como o Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos e o movimento anti-*apartheid* na África do Sul. No entanto, mesmo com avanços significativos na legislação e na conscientização, o racismo continua a infectar as estruturas sociais e institucionais em todo o mundo. De acordo com Passos (2005, p. 7),

O racismo do século XX se constrói a partir dos alicerces do conceito de “raça”, porém se desenvolve em torno da história e das formas de reconhecimento de um “outro” na sociedade. Dá-se início ao discurso da aceitação das diferenças. Um discurso ambíguo que, tendo em vista está sendo utilizado tanto pelos racistas como pelo anti-racistas. A bandeira levantada pelos militantes dos movimentos sociais da tolerância às diferenças se encontra e se confronta.

Nos tempos modernos, o racismo se manifesta de diversas formas, desde o preconceito sutil até a violência explícita. A xenofobia, o racismo institucional e o nacionalismo étnico continuam a alimentar a divisão e o ódio entre os povos. Por isso, é fundamental reconhecer e confrontar o legado do racismo na história, não apenas para compreender o presente, como também entender as lutas bem como as bandeiras levantadas em relação a essa problemática ainda tão escancarada na sociedade atual.

Ao se tratar do racismo na educação brasileira, entende-se que é uma realidade complexa e profundamente enraizada, refletindo as desigualdades históricas e estruturais presentes na sociedade. Desde os primórdios da colonização, a educação no Brasil foi moldada por uma mentalidade eurocêntrica que marginalizou e subjugou as culturas e os conhecimentos das populações indígenas e africanas.

Durante séculos, a educação foi utilizada como uma ferramenta de dominação e controle, com o objetivo de perpetuar as hierarquias sociais e

raciais estabelecidas. Escolas foram criadas para ensinar uma visão distorcida da história, que glorificava o colonizador e apagava as contribuições dos povos originários assim como dos afrodescendentes para a formação da identidade nacional. Por isso, conforme Oliveira (2018, p. 1),

A condição do negro no Sistema Nacional de educação só pode ser compreendida se conhecermos a maneira pela qual o mundo e particularmente a sociedade brasileira estabeleceram suas relações para com a população negra nos diferentes períodos da história da humanidade e no Brasil desde os tempos coloniais, passando pelo período imperial, pela primeira república e em momentos posteriores até o presente. Esta reconstrução histórica não pode ser unilateral, recuperando somente as formas de opressão para com os negros, mas também as diferentes formas de resistência desta população que se efetivam de modo paralelo à condição subalterna a que fomos submetidos.

Mesmo após a abolição da escravidão em 1888 no Brasil, as políticas educacionais continuaram a refletir o preconceito e a discriminação racial. A falta de investimento em escolas localizadas em comunidades negras e indígenas, aliada à escassez de material didático que representasse sua cultura e história, perpetuou a exclusão e a marginalização desses grupos raciais e étnicos.

A segregação racial também se manifestou nas escolas brasileiras, com a criação de instituições de ensino exclusivas para brancos e a negação do acesso à educação de qualidade para negros e indígenas. Mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, que estabeleceu o princípio da igualdade de oportunidades educacionais, as desigualdades persistiram na prática, devido à falta de políticas eficazes de inclusão e combate ao racismo.

Nos tempos atuais, apesar dos avanços legislativos e da crescente conscientização sobre a importância da equidade racial na educação, o racismo continua a ser uma realidade nas escolas brasileiras. Estereótipos, preconceitos e discriminação racial ainda estão presentes nas relações entre alunos e professores, nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares. Silva (2019, p. 68) comenta que, por muitas vezes, os negros “[...] são observados de forma estigmatizada, devido ao racismo e ao preconceito, ainda existentes e latentes, originados com base numa aversão à descendência, história, cultura, classe econômica e cor destes indivíduos, tratando-os de forma diferenciada nos ambientes sociais”.

Na escola brasileira, o racismo se manifesta de diversas formas, desde a falta de representatividade de pessoas negras nos currículos e materiais didáticos, até a discriminação e violência contra estudantes negros. Muitas vezes, o racismo é naturalizado e invisibilizado, perpetuando estereótipos e preconceitos que afetam diretamente a autoestima, sem contar o desempenho acadêmico, dos alunos negros.

### 3. AS DIFERENTES FACES DO RACISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

O racismo é uma realidade multifacetada, que se manifesta de diversas formas e tem profundas implicações no contexto escolar. Essas diferentes faces do racismo permeiam as relações entre alunos, professores e funcionários, influenciando não apenas o ambiente educacional, interferindo também no desenvolvimento e no bem-estar dos estudantes.

Compreende-se que a questão do preconceito racial, refletido entre os alunos na escola, “[...] é fruto da falta de conhecimento, sendo assim, é fundamental que o professor trabalhe em sala de aula a consciência moral, ética e cultural, possibilitando ao aluno o desenvolvimento da capacidade de estabelecer valores e saberes e agir de forma coerente a eles” (Tuono; Vaz, 2017, p. 206).

Uma das formas mais evidentes de racismo nas escolas é a discriminação explícita, que se manifesta por meio de insultos, agressões físicas e verbais, e exclusão social baseada na cor da pele, origem étnica ou identidade cultural. Essas atitudes racistas ferem profundamente os indivíduos alvo e criam um clima de hostilidade juntamente com insegurança que compromete o ambiente de aprendizagem para todos. Nesse sentido, Silva (2019, p. 68) destaca que

Faz-se necessária, então, uma educação voltada à valorização da história, cultura e identidade negra e quilombola no ambiente escolar. Uma educação que seja instrumento de reforço ao reconhecimento identitário do negro e/ou quilombola e incentivadora de relações interpessoais descarregadas de ideologias ultrapassadas de construção histórico-social de supostas inferioridade e superioridade de raças, fazendo com que todos os alunos tenham acesso a uma formação reflexiva e crítica quanto a esse aspecto social.

Além da discriminação explícita, o racismo também se manifesta de forma mais sutil e insidiosa, através de estereótipos, preconceitos e expectativas baseadas em raça. Professores e funcionários escolares podem inconscientemente subestimar as habilidades assim como o potencial dos alunos negros e indígenas, reforçando assim as desigualdades educacionais. Contribui, ainda, para a reprodução de padrões de exclusão e marginalização.

Outra face do racismo no contexto escolar é a invisibilização das contribuições e da história dos povos indígenas e afrodescendentes nos currículos escolares. A ausência de uma educação antirracista que valorize a diversidade étnico-cultural e que promova a consciência crítica sobre as estruturas de poder e privilégio perpetua a marginalização desses grupos e reforça a narrativa de superioridade branca. Silva (2019, p. 68-69) reforça dizendo:

Mesmo com políticas públicas sendo estabelecidas em âmbito nacional, muitos municípios e escolas ainda encontram dificuldades na implantação de projetos e práticas pedagógicas, abstendo-se, assim, do desenvolvimento de ações afirmativas voltadas às práticas de respeito à diversidade e pluralidade na nossa sociedade. Pelos reflexos da construção sócio-histórica, de forma consciente ou não, muitas instituições educacionais, contribuem para a continuidade da estigmatização, da discriminação, da desvalorização e do preconceito, além de cultivar ideologias e pensamentos retrógrados e ultrapassados na formação de seus estudantes.

Além disso, o racismo institucional presente nas políticas educacionais, na alocação de recursos e na composição do corpo docente também contribui para a reprodução das desigualdades raciais no sistema de ensino. A falta de representatividade e diversidade no corpo docente pode dificultar o estabelecimento de pertencimento significativo entre alunos e professores negros e indígenas, comprometendo assim a qualidade da educação oferecida.

#### **4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A SUPERAÇÃO DO PRECONCEITO**

A prática pedagógica detém de um papel fundamental na superação do preconceito e na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Através de abordagens pedagógicas sensíveis às questões raciais e culturais, os educadores têm o poder de transformar as mentalidades, desconstruir estereótipos e promover o respeito à diversidade.

Uma prática pedagógica antirracista parte do reconhecimento da existência do racismo e suas diferentes manifestações na sociedade, o que se reflete no contexto escolar. Os educadores devem estar atentos às dinâmicas de poder e privilégio que permeiam as relações entre alunos e entre alunos e professores, e trabalhar de forma proativa para criar um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo para todos. Desse modo, considera-se a importância de estimular o “[...] desenvolvimento do bom senso e consciência moral é uma das formas que facilita o combate do preconceito racial, uma vez que, por meio da valorização da cultura e da história afrodescendente podemos desenvolver uma educação voltada a diversidade cultural brasileira” (Tuono; Vaz, 2017, p. 207).

Essa situação requer o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as próprias crenças e valores, bem como sobre o impacto das relações de poder e das estruturas sociais no processo educativo. Os educadores precisam questionar seus próprios preconceitos e privilégios, estando abertos ao diálogo e à reflexão sobre as questões raciais com seus alunos.

Além disso, uma prática pedagógica antirracista valoriza e incorpora as diferentes experiências e conhecimentos culturais dos alunos em sala de aula. Isso significa reconhecer e celebrar a diversidade étnico-cultural presente na

comunidade escolar, fazendo a inclusão de conteúdos e referências que reflitam essa diversidade nos currículos e nas atividades educativas.

Os educadores também têm o papel de desafiar ativamente os estereótipos e preconceitos presentes no ambiente escolar, seja através de discussões em sala de aula, atividades que promovam a empatia e o entendimento mútuo, ou intervenções quando comportamentos discriminatórios são observados. No entanto, para Boni (2008, p. 2):

Percebe-se que no ambiente escolar as situações de conflito que poderiam promover a interação, o conhecimento e o respeito às diferenças e às peculiaridades das diversas culturas ali presentes, não são bem aproveitadas pelo professor, que muitas vezes, veem na situação que se apresenta, algo constrangedor, gerador de tensão e não sabem como trabalhar adequadamente com a questão se omitindo ou tratando isoladamente o fato.

Além disso, uma prática pedagógica antirracista deve estar alinhada com políticas e diretrizes institucionais que promovam a equidade racial e combatam a discriminação. Tal perspectiva demanda a implementação de programas de formação continuada para educadores, a adoção de medidas para aumentar a diversidade do corpo docente, e a criação de espaços de diálogo e de participação da comunidade escolar na promoção da igualdade racial.

Ao adotar uma abordagem pedagógica comprometida com a superação do preconceito e a promoção da equidade racial, os educadores podem contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde cada indivíduo seja valorizado pelo que é, independentemente de sua raça, etnia ou origem cultural. Portanto, é necessário que com formação continuada ou prática pedagógica cotidiana “[...] o professor se atualize acerca do referido tema, assim sendo, terá a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula voltado a superação de discursos e práticas racistas” (Tuono; Vaz, 2017, p. 207).

## **5. AMBIENTE EDUCACIONAL: ESPAÇO DE APRENDIZADO INCLUSIVO E RESPEITOSO**

O ambiente educacional deve ser mais do que apenas um local de instrução acadêmica; ele deve ser um espaço de aprendizado inclusivo e respeitoso, onde cada aluno se sinta valorizado, respeitado e capaz de desenvolver todo o seu potencial. Nesse ambiente, a diversidade é celebrada e as diferenças são vistas como uma oportunidade de enriquecimento mútuo, não como motivo de exclusão ou discriminação.

Um ambiente educacional inclusivo e respeitoso é aquele que acolhe a diversidade em todas as suas formas: racial, étnica, cultural, religiosa, de gênero,

de orientação sexual, entre outras. Isso significa criar espaços onde todos se sintam representados e possam se expressar livremente, sem medo de serem julgados ou discriminados.

Além disso, um ambiente educacional inclusivo e respeitoso promove o diálogo aberto e o respeito mútuo entre os alunos, incentivando a empatia, a compreensão e a solidariedade. Os alunos são encorajados a compartilhar suas experiências e pontos de vista, a ouvir e aprender com os outros, mesmo quando estes têm opiniões diferentes das suas. Nessa perspectiva, Santos (2015, p. 30) faz o seguinte alerta:

A escola, depois do ambiente familiar pode ser o único espaço de convivência onde a criança e o adolescente tenham a oportunidade de compreender o porquê é diferente e o que é a diferença. Quando isso não acontece nos leva a considerar que a escola ao mesmo tempo que promove o encontro com a diversidade, pode ser em muitas vezes motor de relações desiguais.

Os educadores possuem um papel fundamental na criação e manutenção de um ambiente educacional inclusivo e respeitoso. Eles devem agir como facilitadores do aprendizado, promovendo a colaboração e o trabalho em equipe, criando oportunidades para que todos os alunos participem ativamente das atividades educativas.

Além disso, os educadores devem estar atentos às dinâmicas de poder e privilégio que permeiam o ambiente escolar, trabalhando ativamente para desconstruir as barreiras que impedem o pleno acesso à educação para todos os alunos. Isso inclui combater o preconceito e a discriminação, promover a equidade de gênero e racial, e garantir que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas. Contribuem Delmondez e Nascimento (2014, p. 7):

Pode-se dizer que a provocação entre crianças e adolescentes faz parte de uma socialização naturalizada que, geralmente, acontece na tentativa de um determinado “eu” que deseja instigar o outro e testar seus limites. Nesse sentido, implica em uma desigualdade de forças entre os sujeitos. Porém, tratam de práticas que precisam ser abolidas, rejeitadas e desnaturalizadas e, além disso, vistas a partir de um enfoque político.

Por fim, um ambiente educacional inclusivo e respeitoso requer o compromisso de toda a comunidade escolar - alunos, professores, funcionários e gestores - para criar uma cultura de respeito, tolerância e igualdade. Somente assim poderemos garantir que a escola seja verdadeiramente um espaço de aprendizado para todos, onde cada aluno possa se sentir seguro, aceito e capaz de alcançar seu pleno potencial.

## 6. O PAPEL DA ESCOLA NA DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO

A escola tem papel vital na desconstrução do racismo e na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como instituição de socialização e formação de valores, a escola tem o poder e a responsabilidade de combater o preconceito racial e promover a consciência crítica sobre as questões raciais desde cedo.

Uma das maneiras mais eficazes de a escola contribuir para a desconstrução do racismo é por meio da educação antirracista. Isso envolve a inclusão de conteúdos e discussões sobre diversidade racial, história e cultura afro-brasileira, indígena e de outras etnias, nos currículos escolares. Ao promover uma educação inclusiva e plural, a escola ajuda os alunos a compreenderem a complexidade das relações raciais e a reconhecerem os impactos do racismo em nossa sociedade. Nesse viés, Oliveira, Santos e Silva (2014, p. 4) aludem:

A escola, como instituição social responsável pelo processo de socialização, tem um importante papel sobre a formação da consciência histórica educandos, e para desmistificar os estereótipos raciais, os livros didáticos são ferramentas políticas e cultural, disponibilizadas aos professores e aos alunos, que pode colaborar com processo de desmistificação da História do Negro no Brasil, desde que esse recurso não reproduza no uso pedagógico, os conceitos e ideologias de senso comum e da ideologia do branqueamento, onde o negro é visto como sujeitos ex-escravizados pelos europeus e incapazes de “produzir cultura”.

Além disso, a escola tem o papel de criar um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos, independentemente de sua raça ou origem étnica. Isso significa combater ativamente qualquer forma de discriminação racial, seja ela explícita ou sutil, promovendo o respeito mútuo entre os membros da comunidade escolar. Os educadores devem estar atentos às dinâmicas de poder e privilégio que permeiam o ambiente escolar e trabalhar para garantir que todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

Outro aspecto importante do papel da escola na desconstrução do racismo é o combate aos estereótipos e preconceitos raciais. Isso envolve desafiar as representações estereotipadas de diferentes grupos étnicos e promover uma visão mais ampla bem como inclusiva da diversidade racial. Os educadores podem fazer isso através de atividades que estimulem a reflexão crítica e o diálogo aberto sobre questões raciais, assim como ao proporcionar oportunidades para os alunos se engajarem em experiências interculturais e de convivência com a diversidade. “A escola além da família é o ambiente onde se deve enfatizar o respeito às diferenças, pois é nele que se inicia a prática do convívio em sociedade” (Santos, 2015, p. 10).

Além disso, a escola pode promover a desconstrução do racismo com a formação e capacitação de seus profissionais. Os educadores devem receber formação específica sobre como abordar as questões raciais em sala de aula e como criar um ambiente inclusivo assim como respeitoso para todos os alunos. Os gestores escolares também têm um papel importante nesse processo, ao estabelecer políticas e diretrizes institucionais que promovam a equidade racial e combatam a discriminação. É importante destacar que “o preconceito racial e a discriminação são fatores que causam evasão e baixo rendimento escolar de crianças afrodescendentes nas escolas públicas (Santos, 2015, p. 12).

Em suma, a escola tem o potencial de ser um agente de transformação na luta contra o racismo. Ao promover uma educação antirracista, criar um ambiente inclusivo e respeitoso, combater estereótipos e preconceitos raciais, e formar profissionais capacitados para lidar com as questões raciais, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e livre de discriminação racial.

## **7. A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO AO RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR**

A capacitação dos professores em racismo no ambiente escolar é de fundamental importância para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e livre de preconceitos. Os educadores portam função moldadora na formação dos alunos, não apenas no aspecto acadêmico, mas também no desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos em relação à diversidade racial.

Uma formação adequada sobre questões raciais capacita os professores a reconhecerem e abordarem o racismo de maneira eficaz em sala de aula. Isso envolve o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as dinâmicas de poder e privilégio que permeiam o ambiente escolar e a sociedade em geral. Os professores precisam entender como o racismo se manifesta em diferentes contextos e como isso impacta o aprendizado juntamente com o bem-estar dos alunos. Nesse prisma, “é importante também avaliar se a formação acadêmica tem respeitado os preceitos da diversidade, orientando os educadores sobre o conteúdo da Lei 10639/03” (Oliveira, 2012, p. 10).

Além disso, a capacitação dos professores os prepara para lidar com situações de discriminação racial em sala de aula de forma sensível e eficaz. Isso inclui o desenvolvimento de estratégias para promover o diálogo aberto e o respeito mútuo entre os alunos, criando um ambiente seguro e acolhedor para todos. Os professores também aprendem a reconhecer e desafiar os estereótipos e preconceitos raciais que podem influenciar suas próprias práticas pedagógicas. De acordo com Oliveira (2007, p. 1),

A partir de enfoques teóricos que repensam os contextos educacionais com base numa leitura intercultural dos processos educativos, veremos que as implicações para a educação das relações étnico-raciais são muito mais complexas e tensas do que se possa imaginar. Ou seja, exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes que incluem nos currículos, histórias da África e das relações étnico-raciais em educação, significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares.

Uma formação adequada sobre questões raciais também capacita os professores a promoverem uma educação mais inclusiva e diversificada. Tal formação envolve a inclusão de conteúdos e referências que reflitam a diversidade racial na sociedade nos currículos escolares, e o desenvolvimento de atividades educativas que estimulem a reflexão crítica sobre questões raciais. Os professores também aprendem a valorizar e incorporar as diferentes experiências e conhecimentos culturais dos alunos em sala de aula.

Além disso, a capacitação dos professores quanto ao racismo no ambiente escolar ajuda a fortalecer o compromisso institucional com a equidade racial e a promoção da diversidade. Os professores se tornam defensores ativos da igualdade racial dentro da escola, trabalhando em parceria com os gestores escolares para desenvolver políticas e práticas que combatam o racismo e promovam a inclusão de todos os alunos. Dessa forma, “a formação continuada do professor é outro aspecto desse processo, visto que é necessário que o professor busque o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, desenvolvendo uma formação multicultural” (Tuono; Vaz, 2017, p. 212).

Em resumo, a capacitação dos professores quanto ao racismo no ambiente escolar é essencial para promover uma educação mais justa, igualitária e livre de preconceitos. Ao desenvolver uma consciência crítica sobre questões raciais, aprender a reconhecer e abordar o racismo de maneira eficaz, promovendo uma educação mais inclusiva e diversificada, os professores contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

## **8. PALAVRAS FINAIS...**

É fundamental que o combate ao racismo seja uma prioridade nas escolas, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade racial. A educação antirracista deve estar presente em todos os espaços educativos, desde a formação dos professores até a elaboração de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos os brasileiros.

Para superar o racismo na educação brasileira, é fundamental implementar políticas públicas que promovam a diversidade, a inclusão e o respeito à

pluralidade cultural. Isso inclui a formação de professores capacitados para lidar com a questão racial em sala de aula, a revisão dos currículos escolares para incluir uma abordagem mais inclusiva e a promoção de espaços de diálogo bem como reflexão sobre o tema dentro das escolas.

Somente com um compromisso coletivo com a desconstrução do racismo na educação é que poderemos garantir que todas as crianças e jovens brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite sua identidade, cultura e história.

É fundamental reconhecer e confrontar o legado do racismo na história, compreendendo o presente para também construir um futuro mais justo e igualitário. É a partir do reconhecimento de nossa história compartilhada e do compromisso com a justiça social que podemos verdadeiramente superar as divisões causadas pelo racismo e promover a verdadeira igualdade para todos.

Diante dessas diferentes faces do racismo, é fundamental que as escolas assumam um compromisso efetivo com a promoção da igualdade racial assim como a construção de ambientes inclusivos e acolhedores para todos os estudantes. Isso requer a implementação de políticas e práticas antirracistas que combatam a discriminação, promovam a diversidade e valorizem as diferentes experiências e identidades culturais presentes na comunidade escolar. Somente assim poderemos criar escolas verdadeiramente democráticas, nas quais cada aluno possa desenvolver seu potencial plenamente, livre do peso do racismo e das desigualdades que ele gera.

## REFERÊNCIAS

BONI, Márcia Regina. **Formação docente para a Lei 10.639/03**. In: Seminário de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: CEFRAPO/SINOP, 2008. Disponível em: [http://www.cefaprosinop.com.br:81/index.php?module=gnuteca3&action=main:search:simple\\_Search&formContentId=1&formContentTypeId=1](http://www.cefaprosinop.com.br:81/index.php?module=gnuteca3&action=main:search:simple_Search&formContentId=1&formContentTypeId=1). Acesso em: 30 abr. 2024.

CALDAS, Louise Jar Pereira de Araújo. **O percurso histórico do racismo**. Encontro de Iniciação à Docência – VENID, 2015. Disponível em: Chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO\_EV043\_MD1\_SA14\_ID1381\_30072015220844.pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

DELMONDEZ, Polianne; NASCIMENTO, Wanderson F. **Sujeitos da Diversidade Cultural e da Desigualdade: Diferença, diversidade e Multiplicidade**. In: Curso de PósGraduação em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural. (Módulo II). Brasília: UnB/SECADI/MEC, 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Concepções Docentes sobre as relações ét-**

**nico-raciais em educação e a Lei 10.639.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2005, Caxambu, MG. [Anais eletrônicos...] Caxambu, MG: ANPED, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT-04-3068--Int.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

OLIVEIRA, Letícia Coelho de. **O racismo na sala de aula: uma intervenção com professoras da RME/BH.** Trabalho de Conclusão de Curso em Especialização em Docência na Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VR-NS-9PFRMC/1/universidade\\_federal\\_de\\_minas\\_gerais.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VR-NS-9PFRMC/1/universidade_federal_de_minas_gerais.pdf). Acesso em: 30 abr. 2024.

OLIVEIRA, Elaine Santos de; SANTOS, Maria Elaine da Silva; SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. A. **O livro didático: Um Estudo da Abordagem da História do Negro em São Luís do Quitunde.** In: VII Semana Internacional de Pedagogia, Alagoas, 2014. Disponível em: <http://epeal2014.dmd2.webfacional.com/trabalhos-identificado/63-Com-identifica.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

OLIVEIRA, Iolanda. **O negro no sistema educacional brasileiro: alguns aspectos históricos e contemporâneos.** 2018. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mprj.mp.br/documentos/20184/16\\_7086/apresentacao\\_iolanda\\_oliveira.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mprj.mp.br/documentos/20184/16_7086/apresentacao_iolanda_oliveira.pdf). Acesso em: 30 abr. 2024.

PASSOS, Ana Helena. A longa duração do racismo. **Em Debate** 02 (2005). Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/7693/7693.PDF>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SANTOS, Regina Celi dos. **Contribuições para superar o racismo na escola: valorização pelo re-conhecimento da importância da identidade, história e cultura afro-brasileira.** Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília, Departamento de Psicologia - EaD -. Brasília, 2015.

SILVA, Luana Lima Bittencourt. Racismo no ambiente escolar: vivências de jovens estudantes do Ensino Médio no Campo em Belo Campo. **REVASF**, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 9, n.20, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/527>. Acesso em: 30 abr. 2024.

TUONO, Nadiele Elias Farias; VAZ, Marta Rosani. **Tares O racismo no contexto escolar e a prática docente.** Debates em Educação, Vol. 9, N°. 18, Ano 2017.

# EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CONSERVADORISMO

*Ailton Batista de Albuquerque Junior<sup>1</sup>*

*Maria Célia Borges<sup>2</sup>*

*Ana Claudia Uchoa Araiijo<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, o processo de militarização de instituições educacionais públicas tem despertado na sociedade sentimentos controversos de amor e ódio. Entretanto, atrevemo-nos a circunscrever a hipótese que no imaginário da população as escolas públicas militarizadas conseguiriam lograr êxito em uma série de problemáticas oriundas dos sistemas de ensino. Diante do exposto, o estudo tem como **objetivo** discutir o conceito de conservadorismo frente à política educacional brasileira a partir de averiguações calcadas em projetos polêmicos como a militarização da educação e a educação domiciliar.

A **justificativa** do estudo toma como pressuposto a carência histórica da educação pública escolar de massa no Brasil, que desde quando Colônia teve seu processo de ensino restrito a alguns filhos de colonos e aos índios aldeados, relegando esse direito aos escravos e às mulheres, tendo em vista que esses grupos

---

1 Doutorando em Educação (UFU). Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (IFES/IFCE). Mestre Políticas Públicas (UFC). Graduação em Pedagogia (UECE), Serviço Social (UNOPAR), Ciências Sociais (UFPB), Letras Português/Inglês (FGD), Letras Português/Espanhol (FGD) e Ciências Biológicas (Faveni). Bolsista CAPES/UNILAB. Participa do Grupo de Pesquisa em Formação Docente Digital e Cultura Maker (GP/FDDCM/UFC) e do Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE). E-mail: pedagogo.uece@hotmail.com.

2 Professora da graduação e da pós-graduação (Linha Estado, Políticas e Gestão em Educação) na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. Pedagoga. Mestre (UFU) e Doutora (PUCSP) em Educação. Pós doutora em Educação (FEUSP). Participa do Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE). E-mail: marcelbor@gmail.com.

3 Graduação em Pedagogia (UFC); Mestrado em Educação (UFC). Doutorado em Educação, (UFC). Pós-Doutorado em Educação (UFC) Pedagogia do Instituto Federal do Ceará, atuando como Pró-Reitora de Extensão, desde março de 2021. Participa do Grupo de Pesquisa em Formação Docente Digital e Cultura Maker (GP/FDDCM/UFC). E-mail: ana@ifce.edu.br.

eram desprovidas de visibilidades sociais. Para ter noção, em nosso país, as mulheres conquistaram o direito de estudar o ensino fundamental apenas com a Lei Geral de 1827, enquanto a possibilidade de cursar uma faculdade sobreveio somente em 1879, inclusive, para as candidatas solteiras era obrigatório a apresentação de licença de seus pais e as casadas teriam que portar o consentimento por escrito de seus esposos. Nesses tempos, visando apreender elementos para uma crítica ontológica do pensamento conservador no campo educacional brasileiro eclode a **questão norteadora** ou **problema da pesquisa** expressando-se em: quais as consequências de uma educação conservadora para a sociedade?

A **relevância** desta investigação emerge a partir das proposituras de Apple (2003), que compreende as políticas conservadoras como desdobramentos de um movimento mais amplo que é a Nova Direita. Isto dito, infere-se que após a crise da década de 1970 - que afetou profundamente países centrais do capitalismo - emerge a intensificação de alianças em muitas nações para responder à crise. Logo, a constituição por grupos específicos tem sido responsável por um aprofundamento conservadorismo nas políticas sociais, econômicas e educacionais (*Id.* 2021).

Quanto ao militarismo nas escolas, a sociedade percebe esse formato educacional como a celeuma de todas as adversidades da atual conjuntura educacional, trazendo a salvação para: as dificuldades de aprendizagem; os baixos resultados escolares; a indisciplina; para o desrespeito aos educadores e à hierarquia de modo geral e aos índices de múltiplas violências nos estabelecimentos escolares, inclusive, os casos de uso e/ou tráfico de drogas, dentre outros imbróglis (Mendonça, 2020). Entretanto, a proposta de militarização nas escolas não associa as problemáticas de insucesso educacional aos cortes orçamentários nessa pasta.

## 2. EDUCAÇÃO EM DOMICÍLIO COMO EXPRESSÃO DO NEOLIBERALISMO

As vicissitudes no mundo do trabalho, decorrentes da crise de 1970, reajustaram a produção e acumulação do capital, alterando a relação entre o Estado, sociedade, capital e trabalho. Portanto, houve uma refuncionalização do Estado, reduzindo a sua intervenção na área social, privatizando o sistema de proteção social e atingindo diretamente o desenvolvimento das políticas sociais.

Pelas vias analíticas de Marx e Engels, a rapidez no desenvolvimento das ferramentas de produção e as vicissitudes dos meios de comunicação juntados aos baixos preços de seus produtos, autorizam que a burguesia mantenha superioridade sobre todas as nações, que devem aderirem ao seu modo de produção, incorrendo em penas descomunais que poderiam causar a ruína se não aderirem às propostas hegemônicas do capital.

Contemporaneamente, tem-se aumentado o debate sobre o *homeschooling* com

divergentes posicionamentos políticos e ideológicos. Nesse âmbito, o atual governo Lula e sua equipe posicionaram-se em defesa da revolução tecnológica, salientando a pertinência da democratização da internet para toda a população brasileira. Não obstante, reconhece as assimetrias sociais e os desafios da Educação a Distância (EaD), tecendo críticas à educação 100% digital ao proferir que o *homeschooling* não tem capacidade de substituir totalmente o ensino presencial (Farias, 2023).

Para compreender o fenômeno da *homeschooling* urge adentrarmos ao termo *unschooling*, conhecido como um movimento de desescolarização. Logo, a proposta dessa modalidade emerge em fazer com que as crianças aprendam mediante experiências cotidianas de forma mais livre, a partir de seus interesses e motivações, despertando a curiosidade e seguindo o ritmo “natural” da criança (Vasconcelos, 2017).

*A posteriori*, o *unschooling* aflorou como um movimento, não tão radical, reverberando no *homeschooling* difundindo a ideia de retirar as crianças da escola. Entretanto, propondo uma educação mais orientada ao âmbito doméstico/familiar. A saber, o aprendizado aconteceria em casa sob a supervisão dos responsáveis. Em síntese, esse movimento defende a educação escolar em casa, colocando os pais como provedores da educação formal dos seus pupilos em âmbito doméstico (Vinagre; Tótor, 2022)

Sinteticamente, assinalamos que a política de educação digital no Brasil é uma temática complexo, abrangente e polêmica, englobando diversos aspectos como a regulamentação do *homeschooling*, a qualidade da educação ofertada e a utilização de tecnologias digitais em instituições educacionais, além da relevância dos livros didáticos. Ou seja, para tomar decisões desse porte, fazem-se necessários o envolvimento e a participação ativa da sociedade, dos pesquisadores e dos políticos, discutindo como as decisões poderão ser tomadas, visando garantir o acesso universal à educação de qualidade para todos os brasileiros, calcada na autonomia, emancipação e plena expansão do reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes. Por essas vias, circunscrevemos que tanto o *unschooling* como o *homeschooling* ou educação domiciliar não podem ser praticados no Brasil, pois uma decisão jurídica do Supremo Tribunal Federal (STF), proferida em 2018 erodiu tais possibilidades, *in verbis*:

A Constituição Federal não veda de forma absoluta o ensino domiciliar, mas proíbe qualquer de suas espécies que não respeite o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes. São inconstitucionais, portanto, as espécies de *unschooling* radical (desescolarização radical), *unschooling* moderado (desescolarização moderada) e *homeschooling* puro, em qualquer de suas variações (Brasil, 2018, p.3).

Uma vez que a proposta do ensino em domicílio é uma proposição da família

levantamos a seguinte questão norteadora: o *homeschooling* seria compatível com o ensino de temáticas controversas? Assim, a justificativa dessa interpelação reside nas concepções de diversos pesquisadores, chamando a atenção para a magnitude do compartilhamento de saberes nas instituições educacionais de conteúdos que despertam controvérsias na sociedade, por exemplo, abordagens atinentes à desigualdade e à discriminação, como *bullying*, racismo, LGBTQIA+fobia e os impactos da ação humana na sustentabilidade do planeta, dentre outros tópicos que estimulam debates e disputas políticas em torno da formação, mediante a ferramenta educativa do currículo escolar. Resumidamente, **Zimmerman e Robertson (2017)** pontuam os temas controversos como aqueles mecanismos ideologicamente assimétricos entre os destoantes grupos que acirram uma disputa do poder, utilizando o conhecimento como um tipo de capital.

Pelas vias analíticas de Moreira, Moura e Teixeira (2023), desde o limiar da República, o ensino tem sido totalmente desigual entre as classes sociais, visto que a obrigatoriedade do Ensino Fundamental só entra em cena com a Constituição de 1967, iniciando a universalização da educação básica. Nesses termos a Lei n. 12.796/201 tipifica a compulsoriedade da matrícula e da oferta da Pré-escola até o Ensino Médio.

É firme que o debate de temas controversos em instituições de ensino permeia diretamente a saúde de uma democracia. Nessa óptica, o ensino dessas questões fomenta a reflexão sobre debates polêmicos na sociedade atual, compartilhando divergentes pontos de vistas, exercitando a deliberação, que é parte fulcral da democracia.

### 3. ESCOLA-QUARTEL E A FORMAÇÃO PARA A BARBÁRIE

Ao longo do governo de Jair Bolsonaro reproduziram-se discursos similares à época da ditadura, com uma perspectiva de combate ao comunismo; formação de mão de obra para atendimento às exigências do mercado econômico; fomento à disciplina e à ordem nas escolas e o combate às posições políticas e ideológicas do professorado (Brito; Silva; Pinheiro, 2023).

Pelas vias analíticas de Rosário (2016), as mudanças efetuadas pela ditadura na estrutura do ensino básico e superior almejavam controlar os alunos e os professores, considerando que os governos militares identificavam o foco da resistência no seio dos movimentos estudantis. À visto disso, os militares procuraram controlar a politização dos estudantes, reprimindo veementemente esses movimentos.

O presente estudo emerge a partir da questão-norteadora: o que faz com que os segmentos da sociedade brasileira entendam que o policiamento educa melhor que os professores e professoras? Nesse âmbito, circunscrevemos

outra problemática: a polícia penetra na escola para a resolução da crise na educação ou seria para realizar aprisionamento e controle das mentes e corpos, que contestam e se rebelam contra a barbárie que se consubstancia mediante a violência em seus diversos formatos, como machismo, racismo e preconceito relacionado ao gênero e à orientação sexual?

Pelas vias analíticas de Teixeira (1978) surge uma nova inquietação entre os indivíduos que sempre buscam culpados pelas suas perdas. Logo, acometem ataques contra isso ou aquilo, sendo a escola sempre apontada como a transgressora, acusada por tudo. *Pari passu*, que a cada possibilidade de quebra de paradigmas, os conservadores investem contra as instituições educacionais. Nesses termos, caso haja crise de costumes e de maneiras os sujeitos conservadores reorganizam-se os seus valores por meio da brutalidade, obrigando as escolas a voltar aos velhos ídolos e velhas fórmulas, calcadas na opressão e conservadorismos ideológicos.

De fato, a partir da década de 1940, os militantes da educação controlada e vigiada julgavam a educação como permissiva, modificando a juventude daquela conjuntura. Isto posto, trava-se da ‘educação nova, que trazia liberdade e a expressão da própria personalidade, o que os conservadores entendem como desvarios, loucuras e rebeldias abruptas da juventude moderna (Teixeira, 1978). Nesse embargo, o autor demarca que aqueles que defendem atualmente uma educação reacionária repetem a eterna linguagem dos conservadores de todas as épocas.

À propósito, o Governo de Jair Messias Bolsonaro defendeu bandeiras dos governos militares (1964-1985), incluindo grande quantitativo de ministros militares. Assim, pretendia difundir o seu discurso e as ideias conservadoras retransmitindo aos aprendizes das escolas cívico-militares, mediante uma proposta baseada no ensino conservador e rígido da educação militar (Brito; Silva; Pinheiro, 2023).

Logo, Adorno (1995) aduz que a educação política não foi tão inútil como afirmavam, pois, essas pessoas não permitiram que lhes fosse retirada a espontaneidade, não se transformando em obedientes instrumentos da ordem vigente. Nesses termos, o formato da ameaçadora barbárie reveste-se em nome da autoridade, de poderes preestabelecidos, praticando atos de deformidade, do impulso destrutivo e da essência mutilada da maioria dos indivíduos. Nesses circuitos, aponta que a questão mais urgente seria o combate à barbárie na educação, impedindo a propagação de ideias que resultaram em campos de concentração nazista.

À luz de Santos (2021), corriqueiramente, a militarização das escolas públicas no Brasil justifica-se em virtude de uma gama de problemas, quais sejam: baixa taxa de aprovação nas escolas não militarizadas; elevado número

de abandono e a evasão escolar; crescimento do índice de criminalidade em âmbito escolar e o desenvolvimento precário na formação das virtudes sociais, a saber: a disciplina, o respeito, os valores, a honestidade, a tolerância, a justiça e a resiliência. Sinteticamente, tais argumentos são proferidos pelos defensores do policiamento no comando das instituições escolares.

Frente ao exposto, as proposições que defendem a Polícia no comando das escolas, parte do pressuposto de que os educadores não estão exercendo suas funções com eficiência, em virtude de não conseguirem manter a disciplina, a ordem e a obediência. Nessa óptica, insinua-se que o atual processo educativo ocorre de maneira permissiva, redundando na formação de uma juventude acomodada e desleixada, como ratificou o Ex-presidente Bolsonaro, na abertura do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM). Isto posto, essas questões arrojam-se tal qual o *Calcanhar de Aquiles* na educação pública não militarizada.

Bolsonaro acentua a inexistência de qualidade nas escolas públicas não militarizadas, atualmente, urgindo impor a militarização nos estabelecimentos educacionais para que a juventude possa evoluir, deixando de ser eternamente dependente de programas sociais do governo (Correio Brasiliense, 2019).

Contemporaneamente, o Decreto 11.611/23, eliminou progressivamente, PECIM em razão de considerar que o programa desvia a finalidade das Forças Armadas, realocando recursos que poderiam ser direcionados a outros fins, questionando a capacidade de o modelo solucionar obstáculos do ensino público. Nesse viés, o documento expõe que investir em militares reformados (aposentados ou afastado do serviço) para prestar assessoria nas escolas públicas é um deboche, tendo em vista a escassez de recursos públicos para pagar ao seu próprio pessoal. À vista disso, o governo Bolsonaro jogou no esgoto entre 2020 e 2022, aproximadamente R\$ 100 milhões em escolas cívico-militares. Em contrapartida, em 2023, o governo Lula zerou esses gastos perdulários.

Grosso modo, para obrigar os estados a erradicar as escolas militarizadas via PECIM, urge uma ação articulada para que todas sejam desmilitarizadas, face à ilegalidade do formato, existindo regulamentação no ordenamento jurídico brasileiro, pois caso existam escolas militarizadas não haverá espaços para a democracia “desordenada”, “ruidosa” e “deformadora”, uma vez que os ruídos são proibidos, inclusive, com recreios vigiado, constituindo falta grave perturbar o estudo dos seus pares (Santos, 2021).

Indiscutivelmente, inovadoras formas de organização e gestão das escolas públicas têm sido objeto de políticas governamentais, atingindo veementemente o caráter público dos sistemas de ensino, atravessando o conjunto de todos os entes federativos. Nessa acepção, os processos de reforma do Estado intensificados a começar com a década de 1990, são o motor das experiências consubstanciadas

na *Nova Gestão Pública* (Mendonça, 2020).

Face ao exposto, no campo educacional, esse modelo expressa-se mediante mecanismos como as escolas *charters* (instituições educacionais públicas administradas pela iniciativa privada) e *voucher* educacional ou vale educação, em que o Poder Público fornece os recursos financeiros para custeamento de estudos na rede privada, isentando-se da prestação do serviço educacional, em uma expressiva deserção de seu papel constitucional e normativo. Nesse viés, as parcerias público-privadas (PPP) foram colocadas na agenda educacional, entregando a execução da política educacional aos segmentos privados intitulados Organizações Sociais (OS), criados na esfera do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, comandado por Bresser Pereira a frente do Ministério de Administração e Reforma do Estado, em 1995 (Brasil, 1995).

De fato, não se configura nenhuma novidade a presença de militares na cena política brasileira, pois a partir do final do século XIX destacou-se a militarização nas posições avançadas, reverberando em posturas antidemocráticas e autoritárias, como na ditadura militar de 1964, que entrou em vigor a partir de um golpe de estado, destituindo o Presidente eleito para tomada do poder pelos militares. Assim, Germano (2008) aponta as vicissitudes das Forças Armadas, passando de uma posição de subalternidade para o centro de poder, uma vez que as intervenções dos militares redundaram em emblemáticas repercussões no campo educacional.

À rigor, a militarização da educação em escolas públicas é parte de um processo mais amplo, envolvendo novos formatos de organização e gestão desse segmento frente aos reflexos da onda conservadora que é reverberada na conjuntura brasileira, especialmente, no campo da educação. À visto disso, Mendonça (2020) assinala as circunstâncias que fizeram irromper o processo, apontando seus marcos.

Nesses circuitos, o autor circunscreve que os resultados dos Colégios Miliars, ligados ao Exército Brasileiro, é a motivação para a proposta de implantação dos processos de militarização em escolas públicas, convencendo famílias à adesão dessa proposta sob o dejúrio de um ambiente disciplinado, com bons resultados de aprendizagem. Em compensação, abortando a possibilidade da problematização de preconceitos e estereótipos pertinentes ao universo das lutas sociais, propondo alternativas para superá-los, mediante valores embasados na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito às idiossincrasias.

A defesa pela militarização no ensino irrompe-se como resposta para demandas atinentes aos sistemas de ensino público, tendo em vista os colégios militares ostentarem extraordinários resultados educacionais, através do IDEB e do ENEM. Ademais, mantêm rigorosa disciplina, com regras de subserviência

incontestável aos superiores hierárquicos. Nesses termos, a violência minada pelos padrões de submissão às regras excessivamente rigorosas e pelo controle executado pelos militares que gestam essas unidades escolares.

Inferimos uma distinção entre Colégio Militar de Escola Pública Militarizada, pois o Colégio Militar inicia suas atividades em 1853, concretizando a proposta do Marquês de Caxias. Inobstante, apenas 30 anos depois é criado o Colégio Militar da Corte, mediante o Decreto Imperial nº 10.202, de 6/5/1989, por D. Pedro II, meses antes da Proclamação da República. Logo, esse layout de escola teria a pretensão de preparar os jovens para ingresso na carreira militar, existindo hodiernamente 14 Colégios Militares, vinculados ao Exército Brasileiro, sendo uma escola preponderantemente frequentada por filhos de militares. Em síntese, as vagas são oferecidas a candidatos por meio de ingresso por seleções. Enquanto que as escolas públicas militarizadas se configuram como unidades escolares dos sistemas de ensino das do DF, das unidades federativas e seus respectivos municípios, em que a gestão foi entregue a uma corporação militar. A despeito de ser uma escola civil, adere aos padrões das escolas militares. Nesse ínterim:

É importante registrar, no entanto, que as escolas propriamente militares fazem parte de um sistema específico que não é regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma vez que o seu Artigo 83 dispõe que o ensino militar é regulado em lei específica. Portanto, a comparação da dinâmica escolar de unidades pertencentes a sistemas diferentes, regidos por legislação e normas diferentes, nem sempre pode ser eficaz, já que as normativas aplicadas a uma não são necessariamente adequadas à outra. As escolas militares organizam-se com base em rígida hierarquia, férrea disciplina, obediência incontestável aos superiores, proibição de determinados comportamentos socialmente normais em outros ambientes como demonstração de afeto, uso de adereços, cortes personalizados de cabelo, dentre outros elementos que marcam a identidade das pessoas, particularmente em uma fase como a adolescência. O ensino escolar civil, por sua vez, tem seus princípios insculpidos no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 que inclui, dentre outros, igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, liberdade de divulgar o pensamento, pluralismo de ideias e, especialmente, gestão democrática. (Mendonça, 2019, p. 595-6).

Por esse ângulo, inferimos que os colégios militares vinculados ao Exército não são abertos a todos como a exigência imposta às escolas públicas vinculadas aos sistemas de ensino e regulamentadas pela LDB 9.394/96. Assim, os processos seletivos com sua rigidez para ingresso permitem a escolha de estudantes com condições particulares.

O Governo Bolsonaro tratava esse modelo de ensino como uma

modalidade de excelência, abrangendo três áreas: a) didático-pedagógica - com atividades de supervisão escolar e psicopedagogia visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem; b) educacional, fortalecendo valores humanos éticos e morais ao promover a formação integral como cidadão e gerando uma sensação de pertencimento ao ambiente escolar; c) administrativa: almejando aprimorar a infraestrutura e a organização dos estabelecimentos educacionais, otimizando os recursos disponíveis. Destarte, os militares participariam apenas das áreas B e C, por meio de uma parceria entre Ministério da Educação e Ministério da Defesa que recrutaria militares da reserva (situação de inatividade permanente, remunerada ou não do servidor) das forças armadas para atuarem no projeto (Carvalho Junior; Silva, 2020).

Nessas perspectivas, as escolas militarizadas são abertas a quem quiser nelas adentrar. Contudo, dependendo da demanda poderá adotar critérios de admissão de matrícula, considerando a ordem de chegada ou por sorteio, dentre outras possibilidades para outras instituições para um ambiente educativo, pois o silenciamento nessas masmorras podem redundar em assédio moral, consubstanciado na equivocada seleção natural de melhores estudantes para os parâmetros da escola.

Contemporaneamente, detectamos existência de um conservadorismo educacional à brasileira, rearticulando e atualizando elementos conservadores já existentes nos primórdios de nossa sociedade, como o racismo, o patriarcalismo, o colonialismo e as condutas antidemocráticas. Nesse ínterim, reconhecemos a urgência no aprofundamento dos estudos sobre as bases históricas do conservadorismo brasileiro, identificando quais elementos têm sido rearticulados e como tem ocorrido esse processo para a tentativa de mitigação desses ranços históricos (Lima; Golbspan; Santos, 2022).

À rigor circunscrevemos pelo menos quatro políticas educacionais de iniciativa conservadora: quais sejam: a Escola sem Partido (projeto articulado por políticos de extrema-direita, defendendo a ideologia ultraliberal e o fundamentalismo religioso dos neopentecostais e da Renovação Carismática Católica); a Base Nacional Comum Curricular (pelo seu caráter aligeirado; pela falta de diálogo com a comunidade educacional em sua concepção e pelo seu caráter impositivo); a educação domiciliar (caracterizada como modalidade de ensino em que pais, responsáveis ou tutores assumiriam o papel de professores dos filhos, fora de uma escola) e militarização da educação através da gestão do ensino por militares (Lacerda, 2019).

Em contrafluxo, governo Lula decidiu encerrar de maneira cautelosa o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, carro forte do ex-presidente Jair Bolsonaro (PL), considerada uma das maiores prioridades de sua gestão

(Pinotti, 2023). Nesse âmbito, o atual governo Lula iniciou o processo de desmobilização dos militares inseridos nas escolas vinculadas ao programa, de forma a não prejudicar o ano letivo em curso. À rigor, proferiu ser incumbência de seu governo a garantia da educação civil em pé de igualdade a qualquer filho de brasileiro ou brasileira. Conquanto, a criação de escolas militares ficaria a cargo de cada estado, pois têm autonomia para deliberar sobre a pauta.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sinteticamente, inferimos que a agenda da militarização é profícua para auxiliar na compreensão de distintos aspectos e interesses do conservadorismo brasileiro presentes na contemporaneidade educacional. Daí, o projeto de converge com diferentes segmentos da aliança conservadora, mobilizando pautas de ampla visibilidade ao conservadorismo, com um revanchismo a um passado de exaltação ao patriotismo, à tradição da moral da ordem, isto é, de um intenso controle sobre os movimentos sociais, incluindo rechaça às questões de gênero e sexualidade. Assim, reverbera em suas heranças racistas e autoritárias, apontando para algumas especificidades brasileiras que requerem atenção e aprofundamento.

Sumariamente, as instituições escolares militarizadas refletem a onda conservadora que atinge a educação como terreno fértil na propagação em suas concepções de controle social, defendendo padrões comportamentais calcados na obediência e no sufocamento do senso crítico. Nessa óptica, a escola pública estava em perigo, tendo em vista que a educação conquistada ao longo de décadas vinha sendo atingida, por meio do processo de militarização como elemento significativo no conjunto dessa perda de direitos.

Sumariamente, a face dominante do governo Bolsonaro ao longo de seus três anos de mandato eletivo federal, reverberam em uma agenda de guerra cultural contra as diversidades e o pensamento divergente, além do negacionismo da ciência do fundamentalismo religioso, político e do mercado, imperando os ajustes comercial e de austeridade em detrimento de criação e implementação de políticas públicas educacionais engendradas na estupidez, na insensatez e da insanidade humana que se manifesta nos fundamentalismos econômicos, políticos e religiosos.

#### REFERÊNCIAS

ADORNO, T. O que significa elaborar o passado. **Educação e emancipação** São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. **RE nº 888.815**, Supremo Tribunal Federal. Brasília, 12 set. 2018. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Camara\\_Especial/Ac%C3%B3rd%C3%A3o%20RE%20888.815%20-%20Homeschooling.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Camara_Especial/Ac%C3%B3rd%C3%A3o%20RE%20888.815%20-%20Homeschooling.pdf).

Acesso em: 2 nov. 2022.

BRASIL, **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <https://encurtador.com.br/prD12>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRITO, Eugênio Nunes Silva; SILVA, Magno Vilácio Pereira da; PINHEIRO, Daniel Calbino. A Proposta de educação de Jair Bolsonaro e suas comparações com a ditadura militar brasileira. **Devir Educação**, 7(1), e-684, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/rde.v7i1.684>. Acesso em: 16 maio 2024.

CARVALHO JUNIOR, Natal dos Reis; SILVA; Juvêncio Borges. projeto de militarização da educação brasileira e o retrocesso na formação de adolescentes para a cidadania e vida democrática. **Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania**, n. 8, p. 530-550, out/2020,

CORREIO BRASILIENSE. **Bolsonaro defende escolas militarizadas**. Brasília, DF, 6 set. 2019.

FARIAS, A. L. O. Política de educação digital e homeschooling: prós, contras e tendências. **Conjur**, 16 jun. 2023, 20h52. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ajtv4>. Acesso em: 16 set. 2023.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro**: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LIMA, Iana Gomes de; GOLBSPAN, Ricardo Boklis; SANTOS, Graziella Souza dos. Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira. **Educação em revista**, 38 • 2022 • Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85338>. Acesso em: 15 maio 2024.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE, v. 35, n. 3, p. 594-611, set./dez. 2019.

MENDONÇA Erasto Fortes. Direita, volver! A onda conservadora e a militarização de escolas públicas. *In*: DOURADO L.F (org). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização, Brasília: Anpae, 2020.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5-33, jan./jun. 2001.

MOREIRA, H. A.; MOURA, F.; TEIXIERA, P. Homeschooling, ensino de controvérsias e o novo conservadorismo brasileiro. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.52, e09693, 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/fiAUV>. Acesso

em: 16 set. 2023.

OLIVEIRA, R. L.P. BARBOSA, L. M. R. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação. **Proposições**. V. 28, N. 2 (83) | Maio/Ago. 2017.

PINOTTI, Fernanda. “Se cada estado quiser criar, que crie”, diz Lula sobre escolas cívico-militares, **CNN**, 14 jul. 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/cSbIt>. Acesso em: 17 maio 2024.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do. O pensamento tecnocrático e autoritário na educação brasileira, de 1964 a 1985. **Revista HISTEDBR**, v. 16, n. 69, p. 87-99, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8648239>. Acesso em: 10 maio 2024.

TEIXEIRA, A. S. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 8. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

VASCONCELOS, M. C. C. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? **Pro-Posições**, [S.L.], v. 28, n. 2, p. 122- 140, ago. 2017. FapUNIFESP (SciELO) Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8650331/16630>. Acesso em: 24 ago. 2023.

VINAGRE, T.A.; TÓTORA, S. M.C. A regulamentação do Ensino Domiciliar (homeschooling) no Brasil e a racionalidade neoliberal. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 794-809, 12 abr. 2022. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/65398>. Acesso em: 10 set. 2023.

ZIMMERMAN, J., & ROBERTSON, E. **The case for contention** University of Chicago Press. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226456485.001.0001>. Acesso: 16 set. 2023.

# MICROPODER DA BRANQUITUDE

*Manuel Alves de Sousa Junior<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Micropoder da Branquitude é um novo conceito que envolve subjetividade e branquitude com arcabouço teórico dos estudos foucaultianos, sobretudo a partir do poder. O conceito está sendo desenvolvido na tese de doutorado do autor a partir dos estudos das contribuições da educação eugênica para a constituição da branquitude.

O objetivo deste capítulo é descrever a definição e operacionalização do Micropoder da Branquitude. Para isto, está dividido em quatro seções. A primeira vai abordar sobre a definição de poder foucaultiano e como essas relações de poder se desenvolvem. A segunda seção vai trazer a definição de subjetividade. Na sequência será apresentado o conceito de branquitude e sua forma de atuação e por último, será desenvolvido o conceito de Micropoder da Branquitude.

## O PODER FOUCAULTIANO

Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo francês que possui uma vasta biografia de estudos em diversos campos filosóficos. Ele ficou conhecido como o filósofo do poder, apesar de negar e afirmar que seus estudos giraram em torno do sujeito, sendo o poder também efeito do sujeito e não como protagonista em seus estudos.

Para Foucault, as relações de poder se constituem no interior dos espaços fechados/institucionais por meio de um certo número de práticas como os jogos de verdade e o saber poder. Segundo o filósofo, o poder não emana de um centro, mas se manifesta nas próprias pessoas, por meio de diversos ângulos periféricos do poder central (micro relações). Além disso, esses poderes produzem sempre novas articulações, que estão relacionadas à produção de saberes (Foucault, 2021).

---

<sup>1</sup> Doutorando em educação pela UNISC, historiador, biólogo, especialista em Confluências africanas e afro-brasileiras e as relações étnico-raciais na educação, MBA em história da arte. Professor do IFBA campus Lauro de Freitas, membro do grupo de pesquisa Identidade e diferença na educação. Bolsista CAPES/PROSUC modalidade 2.

O filósofo francês Michel Foucault, defende que a organização social é regulada pelo exercício do poder que está em toda parte e ao mesmo tempo em parte nenhuma, ou seja, é a sua prática que o constitui enquanto poder.

Dizendo poder, não quero significar “o Poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra. [...] Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias de sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (Foucault, 2020, p. 100).

Na filosofia foucaultiana, o poder não se detém nem se apropria, mas sim é exercido por meio de relações de força, multiplicidade e campos de resistência e liberdade.

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. [...] O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (Foucault, 2020, p. 101).

O filósofo francês ainda afirma que o poder não existe de fato, o que existe são as práticas ou relações de poder ou seja, o poder não é concreto e palpável é uma relação. Roberto Machado (2021, p. 17-18) complementa: “O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social”.

Para Foucault, existem três dimensões do poder: o poder soberano, o poder disciplinar e o biopoder. No poder soberano, o rei, para defender sua família e seu território, tinha o direito de tirar não apenas a vida, mas também riquezas, serviços e produtos de seus súditos. O poder sobre a vida era restrito à retirada de elementos da vida social e biológica, não existia qualquer regulação ou controle da vida coletiva. Taylor (2018, p. 59) ao colaborar com a definição de poder soberano diz que “O seu único poder sobre a vida consiste em apoderar-se dessa vida, terminá-la, empobrecê-la ou escravizá-la”. A relação de soberania se estendia por toda a sociedade, “incide sobre a terra e sobre seus produtos (extraindo, dos corpos, bens e riquezas); está ligada ao deslocamento e à apropriação do poder” (Gadelha, 2016, p. 57).

Para Foucault (2010, p. 38) a teoria da soberania “visa fundamentar a unidade essencial do poder e se desenvolve sempre no elemento preliminar da lei”. O teórico francês ainda complementa que os elementos envolvidos com essa teoria são o sujeito, a unidade do poder e a lei. Na prática do poder soberano imperava a máxima “Fazer morrer e deixar viver”, ou seja, fazer morrer as pessoas que iam de encontro às leis e regras do soberano e deixar viver quem o soberano não se importava. As execuções, muitas vezes ocorriam em praça pública como uma espécie de educação para que os demais súditos não cometessem o mesmo crime ou as mesmas ações. Este poder vigorou até meados do século XVIII na Europa.

Para Foucault (2014, p. 14) “A punição pouco a pouco deixou de ser uma cena. E tudo o que pudesse implicar de espetáculo desde então terá um cunho negativo” Era o prenúncio de um novo poder que emergia no corpo social. Estava posto o deslocamento do eixo de análise do poder para a sociedade disciplinar.

Com isso, o direito de morte tenderá a se deslocar ou, pelo menos, a se apoiar nas exigências de um poder que gere a vida e a se ordenar em função de seus reclamos. Essa morte que se fundamentava no direito do soberano se defender ou pedir que o defendessem, vai aparecer como o simples reverso do direito do corpo social de garantir sua própria vida, mantê-la ou desenvolvê-la (Foucault, 2020, p. 146-147).

O poder soberano utilizava o corpo do indivíduo como uma passagem para o suplício, para a tortura, para a dor e sofrimento. Já o poder disciplinar utiliza o próprio corpo do indivíduo, que deve ser moldado, disciplinado, docilizado para que dele seja extraído o máximo possível de aproveitamento objetivando um corpo útil e produtivo.

O poder disciplinar opera principalmente “sobre os corpos e suas potências, adestrando-os, deles extraindo tempo e trabalho (mais do que bens e riqueza) [como era na soberania clássica]” (Gadelha, 2016, p. 57). Nesse sentido, a disciplina produz indivíduos apesar de ser uma técnica de poder que utiliza os indivíduos como seus objetos e instrumentos. Taylor (2018, p. 42) aponta que “O poder disciplinar produz tais efeitos elegendo corpos como alvo” de modo a “controlar de forma metódica, exaustiva e continuamente as atividades dos corpos, de modo a constituir-los como portadores de uma relação altamente particular entre utilidade e docilidade” (Taylor, 2018, p. 43).

Foucault (2014, p. 135) reflete sobre a disciplina ao afirmar que o corpo do sujeito passou a ser

tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que

o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também uma ‘mecânica do poder’; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina.

Barros (2019) considera que o poder disciplinar é a primeira etapa do biopoder, sendo uma condição para a regulação da população. Nesse contexto, a norma fica em evidência como uma integração entre as duas formas de poder, podendo ser aplicada a um corpo que precisa ser disciplinado ou ao corpo-espécie da população.

As tecnologias do biopoder operam de modo a definir as categorias de anormalidade, com base no normal e no anormal, construindo formas para o “fazer viver e o deixar morrer”, conhecido como o lema da biopolítica, ou seja, fazer viver a maior parte da massa populacional que se encontra no campo da normalidade e deixar morrer ou mesmo construir formas de eliminação dos anormais. Em outras palavras, não existe biopoder sem a parcela da população que pode morrer do mesmo modo que não existe biopoder sem a maioria da população que deve viver. O biopoder é exercido de forma sutil, muitas vezes de forma imperceptível. A partir daí fomenta a produção de comportamentos, métodos e tecnologias que garantem cada vez mais técnicas especializadas em garantir a perpetuação da vida, não da vida individual, mas da vida do corpo populacional.

O surgimento do conceito e noção de população e sua regulação pelo Estado permitiu emergir um novo tipo de poder, não mais tendo como alvo o corpo do indivíduo, mas sim o corpo da população. Na passagem entre os séculos XVIII e XIX já não era suficiente o controle sobre os corpos dos indivíduos, mas sim um governo da população com seus padrões de normalidade e condutas. Era a preparação para a emergência do biopoder e da biopolítica.

Seria um anacronismo falar de uma sucessão temporal entre os diferentes poderes (soberano, disciplinar e biopoder). Não existe uma data de sucessão do poder soberano para o poder disciplinar. Eles se mesclavam na sociedade e progressivamente o soberano foi ficando para trás de acordo com o contexto histórico e as práticas sociais. O mesmo ocorreu no período histórico com predominância do poder disciplinar na passagem para o biopoder. No biopoder, com o governo da população estabelecido, ainda podemos constatar o poder soberano e disciplinar agindo localmente. Ou seja, na sociedade do biopoder os poderes não se excluem, eles se complementam, se interseccionam, se atravessam.

Muitas vezes, o poder opera na sociedade a partir da subjetividade que utiliza práticas discursivas, regimes de verdade e condução de condutas para se manifestar. A subjetividade é o tema da próxima seção.

## SUBJETIVIDADE

Foucault teve toda sua trajetória de vida acadêmica e intelectual pautada no sujeito, e, portanto, atravessada pela ideia de subjetividade. A subjetividade é formada por elementos individuais e sociais do sujeito, formando o modo de ser de cada indivíduo, ou seja, o que o diferencia dos demais. Ela se constitui à medida que a pessoa vivencia suas experiências nos campos social e cultural. Desse modo, a subjetividade é o resultado da interação das relações sociais que o indivíduo vivencia ao longo da vida.

A subjetividade é compreendida como “um sistema integrador do interno e do externo, tanto em sua dimensão social, como individual, que por sua gênese é também social. A subjetividade não é interna nem externa: ela supõe outra representação teórica na qual o interno e o externo deixam de ser dimensões excludentes e invertem em dimensões constitutivas de uma nova qualidade do ser: o subjetivo. Como dimensões da subjetividade ambos (o interno e o externo) se integram e desintegram de múltiplas formas no curso de seu desenvolvimento, no processo dentro do qual o que era interno pode converter-se em externo e vice-versa” (González Rey, 1997 *apud* Bock; Furtado; Teixeira, 2006, p. 92-93).

A subjetividade não é inata. Ela é adquirida e construída a cada relação vivenciada e se processa na apropriação das relações do mundo social e cultural. Ou seja, à medida que o indivíduo atua no mundo, ele transforma e modifica o mundo e a si mesmo.

Para o professor cubano Fernando Luis González Rey (2013), a subjetividade e a cultura são inseparáveis, a partir dessa relação são geradas uma nova concepção de pensamento e uma nova concepção social em múltiplas formas de construção. Ela se desenvolve nas práticas culturais “sobre as quais a vida social é organizada, mas é irreduzível às representações e crenças do homem. Por outro lado, a noção de subjetividade. Também se opõe ao reducionismo cultural que representa o homem como um mero epifenômeno de suas práticas discursivas”<sup>2</sup> (González Rey, 2013, p. 34). O autor ainda defende que a subjetividade está presente no espaço macro ou no micro social. “Esses espaços sociais se configuram e reconfiguram de forma permanente e por diferentes vias, sendo uma delas as próprias configurações subjetivas das pessoas que compartilham práticas sociais em seu interior” (González Rey, 2012, p. 182).

A subjetividade é dotada de estruturas simbólicas que, enquanto presentes

---

2 Citação original: La subjetividad se desarrolla en las prácticas culturales sobre las que se organiza la vida social, pero es irreducible a las representaciones y creencias del hombre. Por otra parte, la noción de subjetividad también se opone al reduccionismo cultural que se representa al hombre como un mero epifenómeno de sus prácticas discursivas.

no mundo onde o homem vive, atua efetivamente na constituição de sua subjetividade, na sua personalidade e nas diferentes formas sociais em que ele desenvolve suas ações e relações sociais. A branquitude opera diretamente a partir destas estruturas simbólicas utilizadas pela subjetividade e o debate sobre este fenômeno está descrito na próxima seção.

## BRANQUITUDE

Para Cida Bento (2014, p. 45, grifo nosso) a branquitude de forma silenciosa reflete: “essa herança silenciada [que] grita na **subjetividade** contemporânea dos brasileiros, em particular dos brancos, beneficiários simbólicos ou concretos dessa realidade”. Silva (2023, p. 103, grifo nosso) traz outro ponto para o debate ao apontar que

a branquitude, portanto, em que pese suas possibilidades teóricas, não me parece suficiente para dar conta da complexidade dos **processos de subjetivação raciais** no Brasil, pois inevitavelmente acaba por operar num sentido essencialista da identidade que, no nosso caso, implica esbarrar na dinâmica indecível mestiza da população.

Mas o que é a branquitude? Como este fenômeno atua na sociedade?

Para Bento (2022, p. 62) uma das maiores pesquisadoras sobre branquitude na atualidade, o fenômeno “em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais”. Foi somente nos últimos anos que a branquitude ganhou destaque no meio acadêmico e na mídia nacional, tanto que o verbete não se encontra em alguns dos principais dicionários atuais da língua portuguesa, como o Aurélio e o Houaiss.

Para Schucman (2012) a branquitude é um conceito complexo, que envolve uma série de fatores sociológicos como etnia, cor, raça e cultura que se entrecruzam, se aproximam e se afastam a depender de variáveis como “país, região, história, interesses políticos e época em que estamos investigando” (p. 22). A autora define a branquitude como o local social ocupado por indivíduos que “foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade” (Schucman, 2012, p. 23). Ou seja, para entender a branquitude é necessária a percepção das estruturas de poder em determinado meio social. A branquitude utiliza o **poder** como ferramenta para normalizar a opressão, o racismo e a inferioridade dos não brancos, além da superioridade estética do branco. Esse poder, que entendo que é utilizado pela branquitude, para Foucault é

centrado, centralizado e centralizador; o discurso de um combate que deve ser travado não entre duas raças, mas a partir de uma raça considerada como sendo a verdadeira e a única, aquela que detém o poder e aquela que é titular da norma, contra aqueles que estão fora da norma, contra aqueles que constituem outros tantos perigos para o patrimônio biológico (Foucault, 2010, p. 52).

Para Ruth Frankenberg (1995) a branquitude é um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros e a si mesmo a partir de uma posição de poder não nomeada. Para a autora existe uma “quase integração” de brancos com negros, ou seja, existem relações onde a integração não é completa para ambos os lados.

Para Piza (2000, p. 104), a branquitude é restrita à ausência de identidade racial de brancos e pode ser entendida “como uma identidade racializada que visa relativizar o poder branco, no interior das relações inter-raciais”. A autora ainda afirma, com base nos estudos de Ruth Frankenberg que a branquitude pode ser entendida de uma forma menos pragmática como um “comportamento social, a partir de uma situação estruturada de poder, baseada numa racialidade neutra, não-nomeada, percebida como não-constitutiva de identidade imediata do sujeito, mas sustentada pelos privilégios sociais cotidianamente experimentados” (Frankenberg, 1994 *apud* Piza, 2000, p. 104).

A branquitude utiliza quatro pontos principais para exercer sua operacionalização de superioridade: invisibilidade, privilégios simbólicos, privilégios materiais e lócus social. Para Cardoso (2010, p. 610) a branquitude é um lugar de “privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e racismo”, ela diz respeito à identidade racial branca e “se constrói e reconstrói histórica e socialmente ao receber influência do cenário local e global” (Cardoso, 2010, p. 609-610). Para o autor, a identidade racial branca é heterogênea e está sempre em movimento, de acordo com as mudanças sociais ao longo do tempo.

## MICROPODER DA BRANQUITUDE

Ainda que não nomeada, a branquitude já marcava presença no Brasil desde a época da colônia (1500-1822), momento em que a elite branca brasileira e portuguesa ditava as regras da sociedade. As pessoas pretas e pardas tinham *status* de subalternidade e subserviência apenas em decorrência da cor de sua pele. Na época do Império no Brasil (1822-1889), alguns negros despontavam no cenário nacional como Luís Gama (1830-1882), Lima Barreto (1881-1922), Machado de Assis (1839-1908) e Nina Rodrigues (1862-1906), porém, enquanto exceções, eram conhecidos como intelectuais “de cor”.

Assim, enquanto a raça era um marcador importante para a ascensão, as

exceções aconteciam e ajudavam na constituição da democracia racial enquanto a branquitude já atuava através do micropoder para consolidar o pacto narcísico da branquitude citado por Bento (2022). Tanto que “os negros que ocupavam uma posição de classe superior identificavam a si mesmos como membros da comunidade branca” (Costa, 1999, p. 379). Ou seja, existia um pacto da branquitude presente entre os brancos consolidado por meio de um **micropoder**.

O **Micropoder da Branquitude** é um novo conceito aqui descrito para nomear esse segmento do biopoder que atua por intermédio da subjetividade nas relações humanas em prol da branquitude. Este micropoder atua principalmente nas microrrelações de forma capilar, atingindo toda a sociedade por meio de signos não verbais. Tal como o pacto narcísico da branquitude (Bento, 2002; 2022), este micropoder atua com um discurso não verbal e silencioso, que Foucault (2008) define como práticas discursivas.

O arcabouço teórico deste conceito é a microfísica do poder foucaultiana que aborda as relações humanas e como o poder é dinâmico e está inserido nelas e em todos os níveis de relação entre os indivíduos. Os micropoderes, embora menos perceptíveis do que o poder do Estado, por exemplo, tem um grande poder de ação sobre os corpos dos indivíduos. Os micropoderes são os poderes exercidos por pessoas que têm algum tipo de poder, por menor que seja, em alguma relação humana e que atuam na visão foucaultiana de impor uma disciplina social, como por exemplo, pais, professores, pastores, fiscais, agentes públicos, porteiros, dentre outros, ou seja, para Foucault (2021) onde há pessoas, há relações de poder que atuam como “uma disseminação de micropoderes, uma rede de aparelhos dispersos, sem aparelho único, sem foco nem centro, e uma coordenação transversal de instituições e de tecnologias” (Foucault, 2021, p. 253).

O caráter físico do termo foucaultiano aponta que não é só na base mental ou ideológica que o poder se insere, mas também nos corpos dos sujeitos e em suas relações entre si. A figura 01 demonstra como é a atuação do **Micropoder da Branquitude**: “quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (Foucault, 2021, p. 215). Brandão (1982, p. 12) descreve um pouco dessas relações humanas relacionando com a educação:

para além das fronteiras do saber comum de todas as pessoas do grupo e transmitido entre todos livre e pessoalmente, para além do saber dividido dentro do grupo entre categorias naturais de pessoas (homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e velhos) e transferido de uns aos outros segundo suas linhas de sexo ou de idade, por exemplo, emergem tipos e graus de saber que correspondem desigualmente a diferentes categorias de sujeitos (o rei, o sacerdote, o guerreiro, o professor, o lavrador), de acordo com a sua posição social no sistema político de relações do grupo.

**Figura 01:** Demonstração de como as microrrelações humanas são subjetivadas pelo Micropoder da Branquitude.



Fonte: Carrasco, 2019.

Segundo Foucault (2021), o poder não emana de um centro, mas se manifesta nos indivíduos, por meio de microrrelações. Além disso, esses poderes estão sempre produzindo novas articulações, que estão relacionadas à produção de saberes e à constituição dos sujeitos.

Edith Piza (2000) traz um relato pessoal em seu texto que demonstra, sem nomear, a atuação do **Micropoder da Branquitude** em sua própria vivência. A autora branca conta que sua infância se deu de forma humilde no interior e que seu pai era um racista convicto, adepto da branquitude acrítica, segundo o conceito de Cardoso (2010). Piza relata que seu pai dizia com frequência que ela deveria conviver apenas com seus iguais, sem nomear ou dizer quem seriam os iguais, visto que na sua vizinhança, todos conviviam em situações sociais relativamente próximas. Ou seja, a subjetividade agia em sua mente por meio do **Micropoder da Branquitude** para demarcar quem eram os iguais e os desiguais.

Assim parte da minha infância e adolescência foi marcada por uma posição racial que meu pai acreditava estar acima de outras, mas não se dizia que eu não poderia brincar com meninas negras. Dizia-se: “procure os seus iguais”. Era portanto uma posição puramente racial, não-nomeada e não-demarcada (Piza, 2000, p. 108).

Bento (2002, p. 47, grifo nosso) afirma que “a racialidade do branco é vivida como um círculo concêntrico: a branquitude se expande, **se espalha, se ramifica** e direciona o olhar do branco”. É justamente nesse espalhar e ramificar que o **Micropoder da Branquitude** atua através da subjetividade. Em sua tese de doutorado, Bento (2002) defendeu o conceito de pacto narcísico da branquitude,

demonstrando que existe uma união dos brancos para defender e manter seus privilégios raciais por meio de um acordo silencioso não verbalizado.

Em uma sociedade racista como a brasileira, as pessoas logo ao nascerem são classificadas em diferentes níveis hierárquicos, aqueles classificados socialmente como brancos gozam naturalmente de privilégios em virtude dessa classificação. Ao grupo branco adiciona-se a construção de uma identidade racial que recebe o legado simbólico de referências positivas como: inteligente, belo, culto, civilizado, capitalista, comunista, democrático, etc. A concepção estética e subjetiva da branquitude é dessa maneira dignificada, o que leva que a idéia de superioridade se constitua como um dos seus traços característicos (Cardoso, 2010, p. 623).

A subjetividade ocorre através de uma transmissão intergeracional dos conteúdos inconscientes através de alianças, pactos e contratos não verbais e que

nascemos para o mundo já como membros de um grupo, ele próprio encaixado em outros grupos e com eles conectado. Nascemos elos no mundo, herdeiros, servidores e beneficiários de uma subjetividade que nos precede e de que nos tornamos contemporâneos: seus discursos, sonhos, seus recalcos que herdamos, a de que servimos e que nos servimos, fazem de cada um de nós os sujeitos do inconsciente submetidos a esses conjuntos, partes constituídas e constituintes desses conjuntos (Kaes, 1997, p. 45 *apud* Bento, 2014, p. 45).

Ao citar Janet Helms (1990), Bento (2002) fala de 6 estágios do desenvolvimento da identidade racial branca: **Contato**, Desintegração, Reintegração, Falsa Independência, Imersão/Emersão e Autonomia. Ao abordar sobre o primeiro estágio, denominado Contato, fica muito evidente a operação da subjetividade, aqui entendida como o **Micropoder da Branquitude**, que se baseia em “estereótipos aprendidos com amigos, na infância, ou na mídia, cujo objetivo, entre outros, é restringir a própria consciência das questões raciais e a interação com pessoas negras” (Bento, 2002, p. 48).

Dialogando com os conceitos de branquitude crítica e acrítica de Lourenço Cardoso (2010), pode-se inferir que apenas no primeiro ocorre a atuação do **Micropoder da Branquitude**, visto que ele ocorre de forma orgânica e natural por meio da subjetividade entre os indivíduos da sociedade e sem se preocupar com a reflexão sobre a identidade racial. Já no segundo, o racismo, a superioridade e a supremacia branca são explicitados, portanto, sem a intervenção do novo conceito aqui defendido.

Schucman (2012, p. 23) aponta que “para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades”.

Assim, o **Micropoder da Branquitude** é aqui entendido como uma dessas formas de poder, que também se justifica no fato de que, para Foucault, o poder não deve ser analisado no nível da intenção ou da decisão, mas sim deve ser estudado “do lado de sua face externa, no ponto em que ele está em relação direta e imediata com o que se pode denominar, muito provisoriamente, seu objeto, seu alvo, seu campo de aplicação, no ponto, em outras palavras, em que ele se implanta e produz seus efeitos reais” (2010, p. 25).

De modo geral, penso que é preciso ver como as grandes estratégias de poder se incrustam, encontram suas condições de exercício em micro-relações de poder. Mas sempre há também movimentos de retorno, que fazem com que as estratégias que coordenam as relações de poder produzam efeitos novos e avancem sobre domínios que, até o momento, não estavam concernidos” (Foucault, 2021, p. 370-371).

A educação, através da subjetividade, ocorre em todos os espaços, não apenas na escola, sobretudo por intermédio das relações humanas. A transferência de saberes, crenças, valores e habilidades ocorre entre gerações diferentes ou entre indivíduos da mesma geração. Desse modo, em todo momento, pessoas são subjetivadas nas mais diversas relações humanas, como no seio familiar, no grupo de amigos ou na convivência com vizinhos. Em cada local desse existe a atuação do **Micropoder da Branquitude** sendo plantada e constituída.

Vista em seu vó mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender. Intenções, por exemplo, de aos poucos “modelar” a criança, para conduzi-la a ser o “modelo” social de adolescente e, ao adolescente, para torná-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto. Todos os povos sempre traduzem de alguma maneira esta lenta transformação que a aquisição do saber deve operar. Ajudar a crescer, orientar a maturação, transformar em, tornar capaz, trabalhar sobre, domar, polir, criar, como um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima (Brandão, 1982, p. 10).

O **Micropoder da Branquitude** atua nos indivíduos, por meio da condução de conduta através dos processos de subjetivação, para a manutenção dos privilégios dos brancos de forma não verbal e silenciosa “onde todos aprendem para serem “gente”, “adulto”, “um dos nossos” e, meio a meio, alguns aprendem para serem “homem” e outros para serem “mulher”, outros ainda começam a aprender para serem “chefe”, “feiticeiro”, “artista”, “professor”, “escravo” [ou “branco”] (Brandão, 1982, p. 12).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o entendimento sobre a atuação do poder foucaultiano, a subjetividade e a branquitude podemos entender como foi possível que, a partir da suposta superioridade dos brancos e inferioridade dos negros, houvesse a normalização da composição da sociedade brasileira com brancos na universidade e negros como serviços gerais nas mesmas universidades, como brancos como clientes e negros como garçons no mesmo restaurante, como os brancos moradores das regiões centrais e negros residentes das favelas e periferias e com a ausência de negros nas telenovelas, no jornalismo televisivo, na apresentação de programas e em outros espaços da mídia/cultura ou ainda no carnaval, quando milhares de pessoas das comunidades desfilam em cada escola de samba, no entanto os destaques de carros alegóricos e rainha de bateria são as atrizes brancas, como reflete Sovik (2009) sobre as instituições carnavalescas: “têm componentes das comunidades da periferia, em sua maioria negra, mas os maiores destaques de carros alegóricos e as rainhas da bateria, convidadas a participar no evento em que mais se ouve pronunciar a palavra ‘beleza’, muitas vezes são louras”.

O Micropoder da Branquitude é um fenômeno importante para entender de que forma a branquitude agiu no Brasil para consolidar as desigualdades sociais e raciais existentes na sociedade. Aprender sobre esse conceito ajuda a perceber sua atuação e pode auxiliar na compreensão de sua operacionalização no tecido social de modo que possa ser interpelado por uma consciência crítica para a diminuição do pacto da branquitude em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Igor Côrrea de. A emergência da população como problema político: o conceito de governamentalidade em Michel Foucault. **Revista Existência e Arte**, ano 11, n. 11, p. 05-18, dez. 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. p. 25-58.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 148 p.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. 185 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes

Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2006. 368 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. 54 p.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud**. v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

CARRASCO, Bruno. **Foucault e a microfísica do poder**. 2019. Portal ex-isto. Disponível em: <https://www.ex-isto.com/2019/02/foucault-microfisica-do-poder.html>. Acesso em: 09 abr. 2024.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república**: momentos decisivos. 7 ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. 491 p.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 236 p. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**: Curso no *Collège de France* (1975- 1976). 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 269 p. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: volume 1 - a vontade de saber. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. 175 p. (Coleção Biblioteca de Filosofia). Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. Organização, introdução e revisão técnica: Roberto Machado.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 302 p. Tradução de Raquel Ramallete.

FRANKENBERG, Ruth. **White women, race matters**: the social construction of whiteness. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995. 289 p.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 238 p. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. La subjetividad en una perspectiva histórico-cultural: avanzando un legado inconcluso. **CS**, n. 11, p. 19-42, 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 2, n. 2, p. 167-185, 2012.

MACHADO, Roberto. Introdução - Por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 7-34.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. *In*: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara**: ensaios sobre o

racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 97-125.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Mozart Linhares da. **Produção de subjetividades raciais no Brasil**: da democracia racial às políticas de identidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 134 p.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Editora Aeroplano, 2009. 176 p.

TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault**: Conceitos fundamentais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018. 261 p. Tradução de Fábio Creder.



## **SOBRE A ORGANIZADORA**

### **Thais Aparecida Santos**

Bacharel em Psicologia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Psicóloga Clínica, Especialista em Psicologia da Educação e Aprendizagem, Neuropsicóloga pela Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP) e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Suas pesquisas contemplam diversidade nas organizações de trabalho, especialmente inclusão e gestão do trabalho de pessoas com diferença funcional (deficiência), Trajetórias de vida de pessoas com deficiências e inclusões educacionais, prática do(a) psicólogo(a) escolar, políticas, desigualdades, violências e exclusões escolares nos anos primários a Universidade

## ÍNDICE REMISSIVO

---

### A

- Accountability 74, 75, 81  
Ambiente educacional 106, 251, 253, 254  
Ambiente escolar 34, 129, 148, 167, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 229, 230, 231, 236, 237, 238, 239, 243, 244, 245, 248, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 268  
Antirracista 95, 103, 108, 134, 203, 208, 209, 210, 211, 213, 251, 252, 253, 255, 256, 257  
Aprendizagem 31, 33, 35, 37, 41, 43, 45, 46, 48, 75, 76, 77, 78, 80, 122, 129, 139, 140, 141, 144, 145, 147, 161, 163, 194, 210, 216, 218, 219, 221, 222, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 240, 242, 251, 252, 261, 266, 268, 279  
Avaliação 37, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 193

### B

- Base Nacional Comum Curricular 32, 33, 43, 50, 144, 148, 167, 168, 268  
Biblioteca Digital 32, 33, 34  
BNCC 32, 33, 43, 44, 48, 50, 141, 144, 167  
Bonificação 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80  
Branqueamento 132, 183, 255, 283  
Branquitude 68, 181, 204, 206, 272, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285  
Brincadeira 130, 212, 227, 228, 230  
Bullying 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 263

### C

- Capitalismo 57, 59, 104, 116, 117, 118, 123, 261  
Cartografia 61, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 71  
Colonialidade 52, 53, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 104, 105, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 173, 176, 207  
Colonialismo 7, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 117, 118, 119, 209, 268, 277  
Colonização 29, 30, 85, 86, 89, 95, 96, 98, 114, 172, 192, 201, 207, 249  
Comunicação 31, 32, 35, 36, 38, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 55, 58, 66, 77, 161, 162, 168, 175, 214, 221, 223, 228, 231, 233, 242, 243, 244, 261  
Comunidades negras 61, 62, 120, 250  
Conservadorismo 260, 261, 268, 269, 270  
Contexto escolar 35, 43, 221, 223, 224, 232, 235, 237, 247, 248, 251, 252, 259  
Corpo 31, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 68, 87, 100, 109, 113, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 142, 154, 170, 172, 184, 199, 201, 209, 218, 227,

- 229, 252, 253, 273, 274, 275
- Corpos infantis negros 126, 127, 135
- Crianças 12, 15, 16, 26, 40, 42, 111, 117, 120, 121, 122, 123, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 163, 205, 207, 212, 220, 224, 226, 227, 228, 229, 232, 233, 234, 235, 238, 241, 254, 256, 258, 262, 279
- Criatividade 226, 227, 228, 229, 230, 234
- Cultura 8, 20, 28, 31, 40, 45, 46, 48, 57, 58, 60, 63, 64, 71, 72, 83, 84, 86, 89, 90, 95, 97, 98, 99, 101, 114, 118, 119, 120, 121, 123, 128, 131, 132, 134, 135, 138, 139, 140, 142, 145, 146, 147, 149, 166, 180, 195, 197, 198, 201, 204, 205, 206, 215, 216, 218, 219, 220, 222, 223, 244, 248, 250, 251, 252, 254, 255, 258, 259, 276, 277, 283
- Cultura africana 138, 139, 140, 142, 145, 147
- Cyberbullying 215, 218, 237, 239, 241
- D
- Decolonial 7, 8, 11, 12, 17, 52, 54, 68, 69, 82, 83, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 103, 104, 105, 114, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 170, 171, 206
- Decolonialidade 99, 100, 124, 172, 176
- Descolonial 82, 83, 91, 92, 171
- Desenvolvimento infantil 226, 227, 228
- Discriminação 38, 102, 136, 138, 184, 215, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 263, 278
- Diversidade cultural 40, 116, 120, 121, 122, 138, 139, 142, 145, 146, 147, 148, 165, 215, 223, 252
- Diversificada 31, 138, 142, 257
- E
- Educação Básica 31, 32, 33, 34, 35, 37, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 77, 78, 126, 138, 141, 206, 213, 259
- Educação especial 213, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 235
- Ensino 12, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 104, 106, 109, 111, 113, 122, 138, 139, 140, 141, 144, 149, 150, 161, 163, 166, 167, 168, 187, 189, 198, 205, 206, 210, 222, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 242, 250, 252, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270
- Ensino-aprendizagem 31, 33, 35, 43, 48, 222, 232, 235, 268
- Epistemologia 7, 99, 170, 201
- Espaço urbano 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159
- Espiritualidade 112, 174
- Estigma socioespacial 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159
- F
- Família 37, 46, 131, 170, 173, 174, 196, 197, 221, 222, 240, 242, 243, 255, 262, 273
- Foucault 20, 110, 134, 178, 179, 180, 189, 192, 194, 198, 199, 200, 201, 202, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 284, 285

## G

Gênero 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 25, 55, 60, 66, 102, 110, 119, 121, 153, 160, 203, 208, 209, 211, 253, 254, 264, 269

## H

História 7, 25, 30, 53, 57, 59, 61, 62, 65, 67, 69, 70, 84, 85, 88, 89, 91, 92, 96, 98, 101, 103, 104, 105, 106, 110, 117, 118, 119, 121, 122, 132, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 142, 162, 164, 165, 179, 180, 185, 189, 192, 194, 198, 200, 202, 204, 205, 206, 212, 239, 248, 249, 250, 251, 252, 255, 258, 259, 272, 277

História do Brasil 150, 191

Homeschooling 261, 262, 263, 270, 271

## I

Identidade 10, 20, 32, 40, 45, 58, 70, 102, 103, 116, 118, 129, 130, 132, 139, 142, 145, 147, 153, 154, 162, 164, 168, 170, 179, 181, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 206, 229, 230, 250, 251, 258, 259, 267, 277, 278, 281, 285

Inclusão 12, 13, 15, 99, 123, 128, 129, 139, 141, 142, 172, 206, 215, 217, 220, 223, 227, 231, 232, 235, 250, 253, 255, 257, 287

Interdisciplinaridade 138, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 148

Interseccionalidade 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 100, 121, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 209, 210, 212

Intervenção pedagógica 214, 215, 223, 224, 245

## J

Jogos 188, 226, 227, 228, 230, 232, 233, 234, 272

## L

Letramento 108, 165, 166, 167, 180, 194

Letras 19, 22, 31, 35, 47, 49, 50, 71, 95, 114, 178, 189, 190, 191, 202, 214, 226, 236, 245, 247, 260, 283

Língua 26, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 107, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 182, 201, 277

Língua Portuguesa 20, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 95, 161, 164, 165, 166, 167, 185, 226, 247

Ludicidade 227, 228, 229, 230, 232

Lúdico 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235

## M

Marginalizados 12, 19, 42, 63, 99, 103, 126, 127, 133, 201, 248

Matemática 126, 139, 147

Meios de comunicação 58, 261

Micropoder da Branquitude 272, 279, 280, 281, 282, 283

Militarização 260, 261, 264, 265, 266, 268, 269, 270

Mobilidade cotidiana 151, 152, 154, 155, 156, 158, 159

Moda 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 132, 142, 217

Modernidade 23, 25, 53, 93, 100, 107, 109, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 171, 176, 180

- Morte 110, 111, 112, 133, 134, 135, 137, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175,  
176, 177, 212, 274
- Mulher 16, 23, 56, 101, 102, 108, 109, 110, 114, 186, 187, 199, 200, 201, 212,  
282
- N
- Necropolítica 126, 136
- O
- Oralidade 36, 122, 165, 167, 200
- P
- Pensamento decolonial 7, 83, 95, 96, 98, 99, 103, 105
- Pluriversalidade 98, 99, 103
- Políticas sociais 261
- Pós-colonial 7, 96, 122
- Povos africanos 99, 100, 143, 204, 206, 207
- Povos indígenas 87, 90, 251
- Prática pedagógica 45, 50, 128, 161, 165, 252, 253
- Preconceito 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 43, 45, 47, 48, 54, 101, 102, 110,  
133, 164, 166, 167, 168, 218, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 264,  
278
- Preconceito linguístico 31, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 45, 47, 48, 164, 166,  
167, 168
- Professor 38, 41, 50, 80, 95, 148, 150, 221, 222, 241, 242, 243, 244, 245, 251,  
253, 257, 276, 279, 282
- Psicologia 108, 112, 113, 114, 227, 245, 284
- R
- Racismo 9, 93, 100, 101, 102, 109, 114, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 135,  
183, 184, 188, 189, 192, 206, 207, 208, 210, 247, 248, 249, 250, 251, 252,  
255, 256, 257, 258, 259, 263, 264, 268, 277, 278, 281, 283, 285
- S
- Saúde 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 53, 58, 59, 112, 132, 135, 155, 171, 172,  
216, 229, 230, 263
- Socialização 57, 164, 217, 254, 255
- Socioespacial 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160
- T
- The Aran Islands 21, 22, 23, 29, 30
- Tradições 70, 90, 92, 98, 99, 103, 139, 142, 147, 170, 199, 200
- V
- Varição linguística 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 161,  
162, 163, 167, 168

