

# RevistAleph

Revista vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-FEUFF

ANO 2022

EDIÇÃO Nº 39

ISSN 1807-6211

## EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: permanências e transformações no mundo contemporâneo



### Capa da RevistAleph nº 39.

[Início da descrição da Imagem]

No topo em letras brancas o título: RevistAleph, no canto direito o logo do periódico.

Abaixo, em letras menores, na cor azul escuro: Revista vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - FEUFF. Ano 2022. Edição número 39. ISSN 1807-6211.

No centro, em letras brancas título do dossiê: Educação e Democracia, em tamanho menor: permanências e transformações no mundo contemporâneo.

No fundo a imagem de uma paisagem da Universidade Federal Fluminense, campus Gragoatá. Sob um céu azul claro, ao longe, vista parcial da Baía de Guanabara, entrecortada pela ponte Rio-Niterói. Mais a frente árvores e um gramado verde escuro. Em um plano mais próximo a imagem de duas corujas pousadas numa mureta. Um raio de sol em diagonal ilumina parcialmente a paisagem.

No rodapé, em letras miúdas: Revista com Licença Creative Commons CC; By; SA. Endereço: Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n. Bloco D - Faculdade de Educação. Sala 536. Telefone: 55 (21) 2629-2706. E-mail: aleph.ese@id.uff.br. Endereço eletrônico: <https://periodicos.uff.br/revistaleph>. Facebook: RevistAleph.

[Fim da descrição da imagem]

**Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá/SDC/UFF**

R454Revista Aleph / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. - Ano 1, n. 1 (jun. 2004). - Niterói: ESE/UFF, 2004- .

Dois números por ano (fev., nov.): ano 19, n. 39, nov. 2022 .

Irregular: ano 1, n. 1, jun. 2004 -ano 5, n. 15, ago. 2011.

Modo de acesso: World Wide Web.

Disponível em: <http://revistaleph.uff.br>

ISSN: 1807-6211

1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD 370

**CONSELHO DE POLÍTICA EDITORIAL**

Dr. Allan Damasceno, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Dra. Bruna Molisani F. Alves, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Sec. Mun. de Ed. de Duque de Caxias  
Dra. Carmen L. Vidal Perez, Universidade Federal Fluminense  
Dra. Carmen L. Guimarães de Mattos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Dra. Eugenia Luz Foster, Universidade Federal do Amapá  
Dra. Estela Scheinvar, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Dra. Lisete Jaehn, Universidade Federal Fluminense  
Dra. Mairce da Silva Araujo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Dra. Maria Tereza Goudard Tavares, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Dra. Márcia Denise Pletsch, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Dra. Marília Etienne Arreguy, Universidade Federal Fluminense  
Dra. Mônica Pereira dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Dra. Mônica Vasconcellos, Universidade Federal Fluminense  
Dra. Paula Almeida de Castro, Universidade Estadual da Paraíba  
Dra. Francisca Geny Lustosa, Universidade Federal do Ceará  
Dra. Rosane Barbosa Marendino, Universidade Federal Fluminense  
Dra. Rosângela Branca do Carmo, Universidade Federal de São João Del-Rei

**CONSELHO EDITORIAL NACIONAL**

Dra. Adriana Mabel Fresquet, Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Dra. Carmen L. Guimarães de Mattos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Dra. Célia Frazão Soares Linhares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Dra. Eliana Yunes, Pontifícia Universidade Católica - RJ  
Dra. Lisandra Ogg Gomes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Dra. Ludmila Thomé Andrade, Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Dra. Maria Alice Rezende, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Dra. Maria Elizabeth de Barros, Universidade Federal do Espírito Santo  
Dra. Mylene Cristina Santiago, Universidade Federal de Juiz de Fora  
Dra. Mônica Pereira dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Dr. Nelson de Luca Pretto, Universidade Federal da Bahia  
Dra. Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez, Universidade Federal de Pelotas  
Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, Universidade Estadual de Campinas  
Dra. Wilma Favorito, Instituto Nacional de Educação de Surdos - RJ

**CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL**

Dra. Maria Nazareth Trindade, Universidade de Évora (PORTUGAL)  
Dra. Adriana Püiggrós, Universidad de Buenos Aires (ARGENTINA)  
Dra. Maria do Céu N. Roldão, Universidade do Minho (PORTUGAL)  
Dra. Thamy Ayouch, Université Lille III, Paris VII (FRANÇA)  
Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz, Universidad Pedagógica Nacional (MÉXICO)  
Dr. Juan Espejo Cornejo, Universidad del Bio Bio, (CHILE)  
Dra. Isabel Maria da Cruz Lousada, Universidade Nova de Lisboa (PORTUGUAL)  
Dra. Natalie McGuire-Batson, Social History and Community (ESTADOS UNIDOS)

### **EDITORAS CHEFES**

Dra. Érika Souza Leme, Universidade Federal Fluminense  
Dra. Nazareth Salutto, Universidade Federal Fluminense  
Dra. Rejany dos S. Dominick, Universidade Federal Fluminense  
Dra. Walcea Barreto Alves, Universidade Federal Fluminense

### **EDITORAS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO**

Dra. Dagmar Mello e Silva, Universidade Federal Fluminense  
Dra. Érika Souza Leme, Universidade Federal Fluminense

### **BOLSISTAS 2022**

Maria Paula G. Magalhães, Universidade Federal Fluminense  
Renata Juliana José Paixão, Universidade Federal Fluminense  
Jullia Geraldo Assumpção, Universidade Federal Fluminense

### **ESTAGIÁRIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 2022**

Júlia Martins Flôres de Oliveira, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

### **CAPA**

**Idealização** – Comissão editorial

**Produção Gráfica** – Revista Aleph usando o CANVA (disponível em [https://www.canva.com/pt\\_br/](https://www.canva.com/pt_br/))

**Imagens:** Foto de Renata Juliana José Paixão

### **DIAGRAMAÇÃO DESTE VOLUME**

Maria Paula G. Magalhães  
Renata Juliana José Paixão  
Jullia Geraldo Assumpção  
Júlia Martins Flôres de Oliveira

### **REVISÃO ORTOGRÁFICA DOS TEXTOS E DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE**

Responsabilidade dos autores

Adriana Campani, Universidade Estadual Vale do Acaraú  
 Adriane Matos de Araújo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
 Carlos Samuel Rossi, Universidade Estadual Paulista  
 Clairen Angélica Santiago de Oliveira, Universidade Federal de São Carlos  
 Cristina Angélica A. de C. Mascaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
 Dagmar Mello e Silva, Universidade Federal Fluminense  
 Danúsia Lago, Universidade Federal da Bahia  
 Disneylândia Maria Ribeiro, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
 Erika Souza Leme, Universidade Federal Fluminense  
 Estela Scheinvar, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
 Helder Molina, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
 Jaqueline Luzia da Silva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
 Jordanna Castelo Branco, Universidade Federal do Rio de Janeiro  
 Lucimar Rosa Dias, Universidade Federal do Paraná  
 Luiza Alves de Oliveira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
 Nathália Souto Gomes, Universidade Federal Fluminense  
 Nazareth Sallutto, Universidade Federal Fluminense  
 Nicanor Rebolledo Recendiz, Universidad Pedagógica Nacional  
 Paola Regina Carloni, Universidade de São Paulo  
 Rafaela Louise Silva Vilela, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
 Rejany dos Santos Dominick, Universidade Federal Fluminense  
 Renato Pontes Costa, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
 Rita de Cássia de Oliveira E Silva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
 Ruth Maria Mariani Braz, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
 Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, Universidade Estadual de Campinas  
 Tiago Ribeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos  
 Walcea Barreto Alves, Universidade Federal Fluminense

## INFORMAÇÕES PARA AUTORES

Deseja enviar contribuições à revista? Convidamos todos a conferir a seção [Sobre a revista](#) e ler as políticas das seções disponíveis, bem como as [Diretrizes para autores](#). Solicitamos que os artigos tenham entre 6.000 e 9.000 palavras, incluindo as referências, notas e anexos.

Todos autores devem ser [cadastrados individualmente](#), incluindo todos os dados solicitados pelo sistema, antes da submissão do artigo. Depois do cadastro de todos, o primeiro autor deve [acessar](#) o sistema e realizar o processo de 5 passos de submissão. Não deixe de informar ORCID e ORCID ID de cada autor. Caso o sistema não esteja aceitando, exclua o S do final, pois esse é um problema de atualização do OJS.

Não se esqueça de passar o artigo pelo <https://copyspider.com.br/main/pt-br/download>, fazer a revisão ortográfica e das referências. Esse processo encurta o período necessário para avaliação do artigo.

Coloque no Modelo para publicação (baixe para editar):

<https://drive.google.com/file/d/1RhwjtM5cYXbD28oqs08HHUtTz9Fpb4f-/view?usp=sharing>

A Revista não tem fins lucrativos. A submissão e o acesso aos artigos são gratuitos, dentro da política do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER). Os autores devem arcar com os custos de revisão .

Não temos profissionais revisores. O contato e custeio desse profissional deve ser providenciado pelos autores.

; A RevistAleph é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

## NORMAS DE FORMATAÇÃO PARA ENVIO DE ARTIGOS

**Papel:** Formato A4

**Margens:** Todas as margens 3 cm.

Artigos em Espanhol devem conter título, resumos e palavras-chave em Inglês e Português.

**Título:** Em Português e Inglês, em sequência. Centralizados, espaço simples, negrito, Calibri 14, em CAIXA ALTA. Espaço entre os títulos e entre o em Inglês e os autores: 1,5, tamanho 12.

**Sub-títulos:** (O que inicia as partes do texto): em negrito, Calibri 12, dois espaços após o item anterior e um espaço antes do parágrafo seguinte. Norma culta da língua. Usar controle de linhas órfãs e manter com o próximo.

**Autor (es):** (Não esqueça de suprir o nome dos autores em “manuscrito” – arquivo que será enviado para avaliação cega): Parágrafo simples: alinhamento à direita. Sem espaço entre dois ou mais autores. Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com a formação do autor, área de pesquisa; instituição de origem e e-mail (Calibri 10 – justificado).

**Resumos:** (Obrigatórios no “manuscrito” – arquivo submetido para avaliação): em Português e em Inglês. Um terceiro pode ser enviado em outra língua opcional, com até 800 caracteres (com espaço), em espaço simples, sem citações e parágrafo único. Colocar um espaço simples entre autor e resumo. Fonte: Calibri 12.

**Palavras-chave:** 3 a 5, em português e outra língua. Começar por letras maiúscula e separadas por pontos. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço. Ex. Escola. Cultura. Inclusão.

**Corpo do texto:** Parágrafo Justificado; Recuo da primeira linha do parágrafo: 1,5; Fonte: Calibri/ tamanho 12; Espaçamento: 1,5, sem espaço antes ou depois;

**Citações:** Até 3 linhas, no corpo do texto com aspas. Mais de três linhas: em parágrafo recuado, à direita, em 4 cm da margem esquerda, espaço simples sem aspas. Incluir um espaço simples antes e depois. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <https://www.tccmonografiaseartigos.com.br/regras-normas-formatacao-tcc-monografias-artigos-abnt>.

**Notas no rodapé:** Tamanho 10, justificadas. Calibri, espaçamento simples,

**Gráficos e Imagens:** Incluir numeração e título acima. Incluir fonte abaixo. Descrever as figuras e gráficos, utilizando-se da ferramenta de texto alternativo.

### Orientações (passo-a-passo):

Sobre a imagem, clique no botão "Editar Texto Alt".

Na lateral à direita, aparecerá uma caixa onde você poderá descrever a figura.

Importante: A quantidade de caracteres para essa descrição não será contabilizada no total de caracteres permitidos para a submissão de trabalhos.

**Referências:** Apenas para autores citados e segundo normas da ABNT, Calibri, tamanho 11, espaço simples, com espaço de uma linha antes de cada obra citada. Justificado.

**Arquivo da submissão:** Em formato DOC ou ODT, sem autores. Faça a revisão da língua portuguesa.

**Formatação do artigo de acordo com o template da Revista disponível em:**

<https://docs.google.com/document/d/1RhwtM5cYXbD28oqs08HHUtTz9Fpb4f-/edit>

### DIRETRIZES PARA AUTORES

<https://periodicos.uff.br/revistaleph/about/submissions>

### POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

### REVISÃO ORTOGRÁFICA E DE NORMAS DA ABNT

São responsabilidade dos autores. A revista não tem verba para custeio, nem dispõem de profissional da área. Artigos com muitos erros ortográficos serão imediatamente recusados.



## SUMÁRIO

EXPEDIENTE	I
AVALIADORES	III
INFORMAÇÕES PARA AUTORES	IV
NORMAS DE FORMATAÇÃO PARA ENVIO	V

## EDITORIAL

### **EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO CONTEMPORÂNEO**

Erika Leme, Nazareth Salutto, Rejany Dominick, Renata Paixão e Walcea Alves	8
---	---

## AUTOR CONVIDADO

### **30 ANOS DA ECOPELAGOGIA: BREVE ENSAIO SOBRE ORIGEM E REINVENÇÃO**

Ivo Dickmann	14
--------------	----

## DOSSIÊ TEMÁTICO

### **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEMOCRACIA: REFLEXÕES SOBRE AVANÇOS, RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO NO BRASIL**

Nelma Alves Marques Pintor	27
----------------------------	----

### **O MURMÚRIO CONSERVADOR. NOTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UM ESTUDO DE SISTEMAS EM DESEQUILÍBRIO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

Gabriela Rodríguez Bissio	45
---------------------------	----

### **INTELIGÊNCIA BANDIDA – ESBOÇO DE UMA EPISTEMOLOGIA DAS FAVELAS EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE E VIGOTSKI**

Rodrigo Torquato da Silva, Fábio Rodrigues e Willian Alencar	66
--	----

### **DE UMA MÁQUINA A OUTRA: POLÍTICAS ATUAIS DE SUJEIÇÃO SOCIAL E DESSUBJETIVAÇÃO DAS POPULAÇÕES NEGRAS NO BRASIL EM TEMPOS DE CRISTÃOCRACIA**

Andreia Alves Monteiro de Castro e Luciana Pires Alves	86
--	----

## EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES

### **ACOLHIMENTO DE ALUNOS NO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS PARA UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA E INCLUSIVA**

Mariana Sá Alcantara Gomes e Cláudia Helena Martins Frias	109
---	-----

**DO SILÊNCIO DOÍDO A UMA ESCRITA DE MUITOS FIOS: PARTILHAS, DESAFIOS E AFETAÇÕES NAS PRÁTICAS DE PESQUISA ACADÊMICA**

Wallace Araujo de Oliveira, Angela Maria Carneiro Silva, Bruna Tibolla Mohr, Daniel Vitor Gomes de Sousa, Hebert Silva dos Santos, Isadora Gonçalves Duque Mendes, Loíse Lorena do Nascimento Santos, Otávio Vendramin dos Santos, Priscila Sá da Silveira e Rafaella Nóbrega Esch de Andrade

**128****SUPERANDO AS FRONTEIRAS VIRTUAIS: A INTERAÇÃO HUMANA COMO FERRAMENTA DE ALCANCE E ATENDIMENTO A ALUNOS COM COMPORTAMENTO SUPERDOTADO DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL**

Ailana de Sousa Bezerra, Sonia Regina Alves Nogueira, Alice Akemi Yamasaki e Fernanda Serpa Cardoso

**148****PULSAÇÕES E QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS****DA GULA ALIMENTAR À TECNOLÓGICA: REFLEXÕES REDUTORAS DE DANOS DIANTE DA SOCIEDADE DO CONSUMO**

Francisco José Figueiredo Coelho, Georgianna Silva dos Santos e Maria de Lourdes da Silva

**169**

# EDITORIAL

## CAPA: EDITORIAL

Início da descrição da imagem: Folha azul claro com a logomarca da Revista Aleph sob a forma de marca d'água. A marca d'água é uma imagem sombreada que, apesar da transparência, torna possível visibilizar a sua presença sem impedir a visão da imagem ou escrita que fica sobreposta a essa imagem. O logo da Revista é o grafema da letra Aleph que é a primeira letra do alfabeto grego. Centralizado na página está a frase em letras cursivas no mesmo tom de azul das margens: Editorial

## EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

## EDUCATION AND DEMOCRACY: PERMISSIONS AND TRANSFORMATIONS IN THE CONTEMPORARY WORLD

Erika Leme<sup>1</sup>  
Nazareth Salutto<sup>2</sup>  
Rejany Dominick<sup>3</sup>  
Renata Paixão<sup>4</sup>  
Walcea Alves<sup>5</sup>

*A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto*<sup>6</sup>  
Darcy Ribeiro

Como sociedade, temos clareza dos riscos advindos de uma possível ruptura do processo democrático? Quando a democracia está em risco de ruptura é possível tecer a educação como um projeto de sociedade? Sem educação pode haver democracia?

Hoje, 05 de outubro de 2022, quando as primeiras linhas deste editorial são tecidas, celebra-se o aniversário da Constituição Federal de 1988. Dentro do contexto de tantas lutas por direitos, esse documento se coloca como um marco de referenciais basilares para que a democracia seja o cerne das políticas e práticas em nossa sociedade. Neste contexto, os

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Educação (UFF). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas LalFE - Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação. Membro da AIIIPE - Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica. Editora da Revista Aleph. E-mail: [erikaleme@id.uff.br](mailto:erikaleme@id.uff.br) ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8088-6002>

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação Brasileira (PUC-Rio). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância, Bebês e Crianças (GERAR). Editora da Revista Aleph. E-mail: [m\\_n\\_salutto@id.uff.br](mailto:m_n_salutto@id.uff.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8043-595X>

<sup>3</sup> Doutora em História, Filosofia e Educação (UNICAMP). Professora, extensionista e pesquisadora da Faculdade de Educação da UFF e do Curso de Mestrado em Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia-UFF. 1ª Secretária da Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica, coordenadora de área do PIBID-UFF Pedagogia - Niterói 2022 e Editora da Revista Aleph. E-mail: [rejany\\_dominick@id.uff.br](mailto:rejany_dominick@id.uff.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0456-4201>

<sup>4</sup> Designer de moda (Anhanguera), Designer Gráfica (Microlins), graduanda em Pedagogia (Universidade Federal Fluminense), e bolsista da Revista Aleph (Revista vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação - FEUFF). Email: [renatapaixao@id.uff.br](mailto:renatapaixao@id.uff.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6658-2777>

<sup>5</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação. Professora Adjunta. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC/UFF). E-mail: [walceaalves@id.uff.br](mailto:walceaalves@id.uff.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8294-917X>

<sup>6</sup> Frase emblemática do pesquisador brasileiro, proferida no Congresso SBPC, em 1977, cujo título foi “Sobre o óbvio”.

termos Educação e Democracia, que são os pilares desse número, que concretizamos ainda no meio de um processo eleitoral, nos convoca à reflexão sobre o próprio sentido de ser e existir de uma sociedade democrática. Mas, como seria essa sociedade democrática nos tempos atuais, visto que o conceito de democracia é uma construção sócio-histórica?

O período pandêmico revelou as diferentes exclusões que estávamos e estamos vivenciando no Brasil e no mundo. No ano de 2022, em especial no campo da educação, reafirmamos tempos de muitos reencontros, de re-ocupação dos espaços físicos onde se corporificam as vivências de ensinar aprendendo e aprender ensinando; fortalecendo a grande potencialidade de, a partir de uma visão progressista, vivenciarmos a grande festa da democracia. Mas, no sentido dialético em que flui a vida, 2022 também vem sendo um ano de angústias e tensões frente ao contexto de esgarçamento sócio-político e de afronta à Carta Magna de 1988.

As sistemáticas e perversas intervenções do atual governo da união, por meio de discursos aparentemente contraditórios, mas que no seu cerne acenam ao totalitarismo via interpretações, tensionam as *quatro linhas* da constituição. Como tais discursos são implementados na tessitura político-social brasileira, mas também em outros espaços mundiais. A deterioração paulatina das políticas públicas e das instituições democráticas por meio de cortes e congelamentos de verbas e desmonte de órgãos que implementavam políticas visando a equidade de acesso à população pobre, negra, feminina à tem produzido uma nefasta exclusão. As escolas públicas de todos os níveis de educação e ensino sofrem impactos que vão desde o congelamento do valor unitário para a merenda escolar até a implementação da BNCC que esvazia o ensino médio de disciplinas ligadas à formação do pensamento artístico e crítico.

Para Lalande (1993)<sup>7</sup> Democracia é o “Estado político no qual a soberania pertence à totalidade dos cidadãos, sem distinção de nascimento, de fortuna ou de capacidade” (p. 238). Democracia não se esgota no exercício de ir às urnas votar em nossos governantes, o que é importante, sem dúvida. Mas significa a participação ativa na geração de políticas que atendam a população como um todo, sem a criação de privilégios para aqueles que já participam de forma privilegiada da estrutura social com maior acesso a bens culturais e

---

<sup>7</sup> LALANDE, A. Vocabulário técnico e crítico da filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1993. Também disponível em <https://www.skoob.com.br/livro/pdf/vocabulario-tecnico-e-critico-da-filosof/livro:149743/edicao:166956>.

materiais. Uma democracia nunca está pronta! Mas, é preciso que o Estado e seus gestores se percebam como a serviço da população e se ocupem de garantir estruturas que possibilitem a equidade de acesso.

O Estado Democrático, responsável pela implementação de políticas sociais constituídas a partir do debate público e das demandas da população, é aquele que tem como sentido a representatividade do povo e não a soberania de alguns. O que temos visto nos últimos anos é o desmonte do Estado, das políticas públicas, a precarização dos serviços públicos e a reapropriação do Estado para fins privados.

Este número da Revista Aleph conta com artigos de autores que, diante do cenário contemporâneo, apontam críticas e caminhos para seguirmos *esperançando* e lutando por direitos. Em sintonia com a temática, as corujas da capa dessa edição - fotografadas no campus da UFF Gragoatá, em Niterói/RJ, por Renata Paixão, estudante de Pedagogia e bolsista da revista - representam o símbolo da sabedoria da deusa Minerva, bem como a logo do curso de Pedagogia, *locus* privilegiado dos debates sobre educação e formação docente em nossa universidade. Escolhemos esse registro como metáfora que ratifica nosso compromisso e engajamento com os processos democráticos

Inicia esta publicação, o artigo do autor convidado Ivo Dickmann, no qual apresenta análise dos 50 ANOS DA ECOPELAGOGIA: BREVE ENSAIO SOBRE ORIGEM E REINVENÇÃO, no qual há resgate das elaborações sobre o pensar-fazer sobre o processo que está em curso de reinvenção e reestabelecimento de novas bases teóricas e práticas desta proposta diante dos desafios do tempo atual em que vivemos.

Abrindo o Dossiê Temático temos o artigo, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: REFLEXÕES SOBRE AVANÇOS, RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO NO BRASIL, que aborda a necessidade da educação inclusiva para a participação individual e coletiva das pessoas com deficiência nos rumos da democracia no país. Há, também, o texto O MURMÚRIO CONSERVADOR: NOTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UM ESTUDO DE SISTEMAS EM DESEQUILÍBRIO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO, artigo que aborda a pesquisa na perspectiva apresentada por pesquisadores Uruguaios sobre as produções discursivas a respeito da educação no país, onde há avanços de propostas conservadoras.

O artigo INTELIGÊNCIA BANDIDA: ESBOÇO DE UMA EPISTEMOLOGIA DAS FAVELAS EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE E VIGOTSKI parte da leitura de mundo e experiência dos

autores na educação popular nas favelas brasileiras aprofundando teoricamente a problemática que emerge como conceito: INTELIGÊNCIA BANDIDA. Esta nasce do resultado de experiências de classes que se forjaram à revelia das conformações mais cruéis impostas às Classes Trabalhadoras das Favelas, pelo capitalismo.

DE UMA MÁQUINA A OUTRA POLÍTICAS ATUAIS DE SUJEIÇÃO SOCIAL E DESSUBJETIVAÇÃO DAS POPULAÇÕES NEGRAS NO BRASIL EM TEMPOS DE CRISTÃOCRACIA, discute a evangelização midiática e a reconversão da sociedade brasileira, no período recente, em uma nação evangélica ou cristãocracia.

Em ACOLHIMENTO DE ALUNOS NO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS PARA UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA E INCLUSIVA, é apresentado um relato de experiência com base na observação de aulas no curso de Pedagogia. Identifica-se o distanciamento entre a bagagem cultural dos alunos e a expectativa do corpo docente. O artigo intitulado DO SILÊNCIO DOÍDO A UMA ESCRITA DE MUITOS FIOS: PARTILHAS, DESAFIOS E AFETAÇÕES NAS PRÁTICAS DE PESQUISA ACADÊMICA, trás reflexões experienciadas ao longo de uma oficina de construção de textos para artigos, no contexto de um Programa de Pós-Graduação.

SUPERANDO AS FRONTEIRAS VIRTUAIS: A INTERAÇÃO HUMANA COMO FERRAMENTA DE ALCANCE E ATENDIMENTO A ALUNOS COM COMPORTAMENTO SUPERDOTADO DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL, apresenta debate sobre as transformações do mundo causadas pela pandemia da Covid-19 e suas consequências para as relações intra e interpessoal de alunos com comportamento superdotado, atendidos em Curso de Férias organizado por um grupo de pesquisa.

Em Questões contemporâneas, o artigo DA GULA ALIMENTAR À TECNOLÓGICA: REFLEXÕES REDUTORAS DE DANOS DIANTE DA SOCIEDADE DO CONSUMO expressa a relação da juventude atual com a frequente aquisição de novas tecnologias para informação e comunicação para diversas finalidades, apresentando argumentos para se pensar uma educação para a gula tecnológica.

A educação, em seus espaços institucionais de saberes e fazeres, se constitui como campo privilegiado para o exercício crítico e a abertura à diversidade, tratando de temas que podem estar excluídos ou destituídos do contexto escolar. A possibilidade de refletir e pensar com o *outro* corrobora a experiência democrática, que se compõe de modo relacional,

intencional e estratégico.

Aos autores e autoras que contribuíram com suas reflexões e posicionamentos, manifestamos nossos sinceros agradecimentos.

Aos leitores, desejamos reflexões que favoreçam a defesa da democracia e da educação.



# AUTOR CONVIDADO

## **CAPA: AUTOR CONVIDADO**

Início da descrição da imagem: Folha azul claro com a logomarca da Revista Aleph sob a forma de marca d'água. A marca d'água é uma imagem sombreada que, apesar da transparência, torna possível visibilizar a sua presença sem impedir a visão da imagem ou escrita que fica sobreposta a essa imagem. O logo da Revista é o grafema da letra Aleph que é a primeira letra do alfabeto grego. Centralizado na página está a frase em letras cursivas no mesmo tom de azul das margens: Autor convidado.

**30 ANOS DA ECOPEDAGOGIA:  
BREVE ENSAIO SOBRE ORIGEM E REINVENÇÃO**

**30 YEARS OF ECOPEDAGOGY:  
BRIEF ESSAY ABOUT ORIGIN AND REINVENTION**

Ivo Dickmann<sup>8</sup>

**Resumo:** Esse ensaio é uma introdução à Ecopedagogia e ao processo que está em curso de reinvenção e estabelecimento de novas bases teóricas e práticas, diante dos desafios do tempo atual em que vivemos. Partindo da leitura aprofundada e da discussão de teóricos que identificamos como originários, buscamos responder a uma questão: o que é a Ecopedagogia? Para responder à pergunta, o texto foi dividido em três partes: 1) sobre as origens latino-americanas da Ecopedagogia, há 30 anos; 2) os caminhos da Ecopedagogia ao longo dos seus 30 anos; 3) o processo de reinvenção da Ecopedagogia com base nos três pilares de crítica: o patriarcado, a modernidade e o capitalismo. Encerramos o ensaio com um conjunto de proposições para uma caminhada coletiva visando a constituição da Ecopedagogia como campo de investigação.

**Palavras-chave:** Ecopedagogia. Origem. Reinvenção.

**Abstract:** This essay is an introduction to Ecopedagogy and the ongoing process of reinvention and establishment of new theoretical and practical bases, given the challenges of the current time in which we live. Starting from an in-depth reading and discussion of theorists we identify as originating, we seek to answer a question: what is Ecopedagogy? To answer the question, the text was divided into three parts: 1) on the Latin American origins of Ecopedagogy 30 years ago; 2) the paths of Ecopedagogy throughout its 30 years; 3) the process of reinventing Ecopedagogy based on the three pillars of criticism: patriarchy, modernity and capitalism. We close the essay with a set of propositions for a collective journey aiming at the constitution of Ecopedagogy as a field of investigation.

**Keywords:** Ecopedagogy. Origin. Reinvention.

---

<sup>8</sup> Pós-doutor em Educação pela Uninove-SP, doutor e mestre em educação pela UFPR. Graduado em Filosofia. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado) e do Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde (mestrado e doutorado) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Líder do Palavrção: grupo de pesquisa em educação. E-mail: [educador.ivo@unochapeco.edu.br](mailto:educador.ivo@unochapeco.edu.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6293-8382>

**Primeiras palavras: marco zero**

O tema da Ecopedagogia não é uma questão fácil, geralmente me fazem a mesma pergunta: Afinal, o que é a Ecopedagogia? Ou ainda, de outra forma, uma que também é muito recorrente: Quais as diferenças entre Ecopedagogia e Educação Ambiental?

Este breve ensaio é uma tentativa de responder a estas perguntas – o que acredito que seja uma tarefa para mais de um texto, como venho explicitando nos momentos em que sou chamado para falar sobre a temática. A reinvenção da Ecopedagogia é uma missão que assumimos para a vida inteira, além do mais, não se faz isso sozinho, mas num trabalho coletivo, de muitas mãos, de homens e mulheres que se debruçam, de forma sistemática, sobre o estudo das suas origens (parte um), de sua trajetória com seus autores e obras de referência (parte dois) e, por fim, a explanação do processo, que ousamos iniciar em meados de 2017, de reinvenção da Ecopedagogia depois de vinte anos de um quase esquecimento do tema (parte três).

Assim se constitui o itinerário da reflexão que buscamos neste ensaio, escrito especialmente para a Revista Aleph que propõe nesse número discutir o tema Educação e Democracia: permanências e transformações no mundo contemporâneo.

O que caracteriza a Ecopedagogia? Aos neófitos e neófitas que pretendem conhecê-la, espero que neste texto os leitores e leitoras tenham aqui uma chave inicial para entrar na sua história e trajetória e se sentirem instigados a seguirem pesquisando sobre a temática – sem querer construir uma “igrejinha ecopedagógica” de forma proselitista, ou buscar seguidores, mas sim, como um semeador que espalha as sementes em solo fértil.

De modo prático, para darmos a devida importância que o tema necessita, temos um grupo de pesquisa, o Palavrção, que se encontra quinzenalmente para estudar capítulo por capítulo da obra capital de Francisco Gutiérrez e Cruz Prado sobre a temática: *Ecopedagogia e cidadania planetária*. Esse movimento tem como foco a esperança de que possamos compreender melhor as perspectivas dos autores, aprofundando nossos saberes para podermos dar nossa contribuição de forma consistente a esse pensamento latino-americano, de modo rigoroso cientificamente e, ao mesmo tempo, realizando um exercício prático de ternura e intuição, majoritariamente feminino, que fazemos coletivamente nos encontros.

Não estamos postulando que essa é a melhor maneira de estudar a Ecopedagogia, mas acreditamos que com esse rigor, especialmente nessa fase inicial, precisamos retomar as obras de referência para compreendermos melhor o que não foi percebido na primeira leitura. É preciso destacar aspectos e conectá-los às pesquisas que estamos conduzindo, seja na iniciação científica, nas monografias, nos mestrados, nos doutorados ou nos pós-doutorado. Além disso, estamos reunindo um conjunto de outras referências em português, espanhol e inglês que ainda serão objeto de análise e reflexão para a produção da Ecopedagogia nesse tempo de permanências e transformações do mundo atual: um novo tempo.

## 1. Origens da Ecopedagogia

A Ecopedagogia começou a ser pensada e desenvolvida nos anos de 1990, mais especificamente em 1992 (30 anos, em 2022), na Costa Rica com Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (2013) e no Brasil a tradução do livro se deu no final da década de 1990. No início do ano 2000, surge a obra de Moacir Gadotti: *Pedagogia da Terra*. Estes dois livros inauguram o que hoje chamamos de Ecopedagogia, tanto que não é possível produzir ou falar sobre o tema sem passar por esses escritos. Ao mesmo tempo, numa herança ligada à Teologia da Libertação, dois livros de Leonardo Boff se destacam: *Saber Cuidar* e *Ecologia: Grito da Terra, Grito dos Pobres*.

O surgimento da Ecopedagogia, por ser recente, é muito fácil de ser delimitado e nos garante certa condição de perceber sua potencialidade e, ao mesmo tempo, aspectos limitadores. Seu potencial está na nova visão de como aprendemos e como nos relacionamos com o Planeta Terra – o que acontece de forma simultânea –. Assim, a Ecopedagogia se apresenta como uma nova forma de aprendizado conectado com o cotidiano, provavelmente pela grande influência de Paulo Freire (1996) que afirmou que o processo gnosiológico é um fazer que se dá de forma mais eficiente quanto mais perto estão os sujeitos e o objeto do conhecimento. Explicitando de outra forma, afirmou ele, na *Pedagogia da Autonomia* (1996), que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições dialógicas para a produção de novos conhecimentos.

Identificados os autores e autora de referência (GUTIÉRREZ, PRADO, GADOTTI e BOFF) e sabendo de sua principal influência teórica (FREIRE), pode-se estabelecer também que a Ecopedagogia é tributária da Carta da Terra, pois ela emerge e se consolida como uma produção teórica e pedagógica, mas também como uma filosofia latino-americana que se apresenta ao mundo.

É importante, contudo, destacar algumas diferenças entre elas. A primeira é que a Carta da Terra se torna um documento mais universalizante que os princípios da Ecopedagogia. Outra diferença, que me parece importante registrar, é que a Carta da Terra está centralmente preocupada com a relação sociedade-ambiente, enquanto a Ecopedagogia tem uma preocupação centrada na relação sujeito-conhecimento do mundo. Essas diferenças não significam que uma é mais importante que a outra, mas explicitam que o foco dado na produção do documento Carta da Terra e na produção da nova abordagem da cidadania planetária (Ecopedagogia) são próximos, mas distintos.

Aliás, a Ecopedagogia também produziu a sua Carta. No encontro internacional em São Paulo, no Instituto Paulo Freire, em 1999, foi criado o movimento pela Ecopedagogia e escrita a “Carta da Ecopedagogia: em defesa de uma Pedagogia da Terra” (GADOTTI, 2001). Ela é orientada por dez princípios fundamentais:

- 1) a Terra é um organismo vivo, em evolução, interdependente com os seres vivos;
- 2) é necessário mudar o paradigma econômico para um desenvolvimento justo, equitativo na direção do bem-estar sócio-cósmico;
- 3) dependência da sustentabilidade econômica e ambiental a uma consciência ecológica e educativa;
- 4) consciência de pertencimento a uma única comunidade de vida gera solidariedade e cidadania planetária;
- 5) a problemática ambiental cotidiana processa uma consciência ecológica e uma mudança de mentalidade;
- 6) a ecopedagogia não é só para educadores, mas para toda a humanidade em vista da mudança das relações;
- 7) a sociedade planetária exige trabalhar a partir dos contextos da vida e interesses das pessoas;
- 8) reeducar o olhar desenvolvendo atitudes de reversão da cultura do descartável;
- 9) biocultura, cultura da vida, geradora de vida e de harmonia entre os seres vivos e a natureza;
- 10) nova forma de governabilidade, de gestão democrática, ética e participativa associada aos direitos humanos e planetários (GADOTTI, 2010, p. 75-78)

Deste modo, a Ecopedagogia se caracteriza como um movimento pedagógico na perspectiva freiriana, que incorpora a questão socioambiental, não ficando restrita a ela,

avançando na reflexão sobre a relação sociedade-natureza em sua multiplicidade e complexidade de aspectos, tecendo uma crítica contundente ao atual modelo socioeconômico insustentável, ao pensamento moderno e às diversas formas de exploração da vida. O nosso papel, ao estudar e pesquisar a Ecopedagogia, é ser fiel à sua origem e se desafiar a seguir produzindo sobre ela, a partir de seus conceitos-chaves e de suas bases epistemológicas.

## 2. Caminhos da Ecopedagogia

Podemos afirmar que a Ecopedagogia está se fazendo no caminho, ela é a própria caminhada, ela é o processo entre a partida e a chegada. Isso nos permite olhá-la como uma possibilidade de intervenção sócio-pedagógica e ambiental na história. Dizendo de outra forma, temos a oportunidade de nos unirmos aos precursores para produzir juntos o desenvolvimento da Ecopedagogia, a partir de nossas realidades, orientados pelos princípios originários.

Isso não significa afirmar que é preciso mudar radicalmente a Primeira Ecopedagogia. Contudo, muitas transformações sociais aconteceram e estão por vir provocando transformações nas formas de ver e fazer Ecopedagogia.

As transformações já são perceptíveis na produção dos norte-americanos Richard Kahn (2010) e Greg William Misiaszek (2020), bem como nas do australiano Phillip Payne (2017). Eles estão com os pés noutros lugares do mundo, mesmo sendo freirianos, e constroem abordagens da Ecopedagogia a partir do conceito de desenvolvimento. Na América Latina, temos um livro singular sobre a Ecopedagogia que expressa a preocupação da urgência de preservação do Planeta (Zimmermann, 2005). Sabemos que ainda é incipiente a produção na área, mas a revisão de Ruiz-Peñalvez et al (2021) demonstrou que há muitas produções em inglês (na Austrália, nos Estados Unidos e na Europa). Em espanhol ou português a produção é menor e há uma diversidade de abordagens (confundindo Educação Ambiental com Ecopedagogia) que se dissipam em temáticas que não estão aproximadas com as origens da Ecopedagogia. Ou seja: há muito ainda o que produzir sobre Ecopedagogia na América Latina. A própria Cruz Prado vem sinalizando o câmbio de cidadania para *cuidadania*, um neologismo que supera a visão burguesa/sexista de cidadão,

para uma perspectiva do cuidado com todas as formas de vida, anunciada pelas mulheres argentinas com quem dialogava (PRADO ROJAS, 2020).

A Ecopedagogia é uma pedagogia do caminho, que se faz caminhando e, sem pedantismo, é assim que ela vem se constituindo como uma das perspectivas mais crítica de abordagem das relações ser humano e mundo, mas também e principalmente, entre seres humanos e seres humanos no mundo. O que não torna uma tarefa fácil se debruçar sobre ela, pelo contrário, exige de nós a assunção do tema como centralidade de nossas pesquisas e de uma postura “franciscana”, sabendo que não seremos entendidos agora, mas no futuro, quando consolidarmos a Ecopedagogia, esta será um campo de investigação.

Acredito que em ritmo variado, mas consistente, estamos redescobrimo a Ecopedagogia para aprofundar suas raízes (radicalizá-la) e, com isso, talvez em longo prazo (vinte anos, na nossa projeção), construirmos uma Segunda Ecopedagogia, que incorpora a anterior e avança para temas que não estavam na ordem do dia, nem no contexto de origem. Talvez seja essa uma característica intrínseca da Ecopedagogia – e também foi muito de Freire – o constante reler-se, reinterpretar-se, no diálogo aberto e crítico com o contexto concreto, o mundo vivido, a materialidade do real, a realidade-mundo, os lugares de vivência.

Numa tentativa de explicar o que estou afirmando, a figura abaixo demonstra que há uma Ecopedagogia primeira, não há como negá-la, ela tem consistência teórica e está assentada numa base que é uma crítica ao pensamento moderno hegemônico, dialogando com o que havia de vanguarda nos anos 1960-1990. Vinha também na esteira da Educação Popular e de identidade latino-americana, mas dialogava com autores de diversos lugares do mundo, da Física, da Química, da Complexidade, do Marxismo, da Teoria Crítica da Educação, num amálgama inovador e com caminhos bem definidos.

Ao mesmo tempo, o movimento da Histórica permitirá avançarmos para outras Ecopedagogias – no plural –, porque já há núcleos de pesquisadores se organizando e produzindo constantemente sobre o tema, como nunca antes. Tais produções logo se tornarão referências para alavancar mudanças, proporcionando novas concepções do que é a Ecopedagogia – o que, no meu entendimento, é um movimento potente para a constituição de campo de pesquisa e investigação. Se da primeira para a segunda fase foi preciso 30 anos, temos muito chão pela frente!



Fonte da Imagem: elaboração do autor (2022)

### 3. Reinvenção da Ecopedagogia

Esse momento da virada epistemológica e temática da Ecopedagogia, é propício para definirmos o caminho a seguir ou até mesmo para decidirmos que podemos ir por diversos caminhos, resguardar os princípios orientadores originários para criar outros que vão se acoplar ao terceiro momento da Ecopedagogia.

Na produção sobre a qual estamos nos debruçando nos últimos anos, já localizamos três questões centrais que merecem nosso olhar atento e nos levam a crer que a Ecopedagogia pode contribuir para a derrocada do patriarcado, a superação do pensamento moderno dominante e para aprofundar as críticas ao capitalismo.

Há nessas três questões basilares, grandes enfrentamentos e dificuldades a serem superados, visto que somente a produção de pesquisas não será suficiente para mudar aspectos que são estruturais em nossa sociedade. A busca por essa superação não é uma invenção ecopedagógica, mas precisa ser vista como uma pauta que vale a luta, seja na Academia ou fora dela. De modo sucinto, a seguir, como tais questões se apresentam no cenário político-ecopedagógico, a partir dos estudos e elaborações teóricas da Ecopedagogia.



**A - Patriarcado**

Esse é o nome dado a uma forma de dominação masculina branca, cisgênera e heteronormativa (SAFFIOTI, 2004; LERNER, 2019), mas ela se desdobra num conjunto de outras formas de violência de gênero, de cor, de raça/etnia, de classe, de deficiência. Ele foi criado há milhares de anos para justificar socialmente uma supremacia, inicialmente do homem sobre a mulher, que depois foi se ampliando em diversas esferas da sociedade. Trata-se, em última instância, da legitimação da superioridade de uns em detrimento de outros, o que, em si mesmo, já é uma violência simbólica. Portanto, devemos nos colocar em reflexão sobre como podemos desenvolver movimentos contrários à permanência dessa racionalidade e de práticas patriarcais. No que tange às questões ecopedagógicas ele legitima a usurpação dos bens naturais e a destruição da natureza, inviabilizando a reprodução de todas as formas de vida com dignidade no Planeta Terra.

**B - Modernidade**

Com o pensamento cartesiano (embora, não só com ele), uma forma de produção de conhecimentos e de explicar o real é inaugurada e se torna hegemônica. Nesses termos, há a predominância de uma racionalidade que divide os campos do conhecimento no sentido de compreender e analisar o mundo. O que, inicialmente, se apresentou como uma retomada da razão grega, gerou a falência dessa razão. Podemos tomar como expressões mais singulares desse fenômeno as crises humanitárias geradas pelas duas grandes guerras, quando o método científico sectarizou o humano entre razão e emoção (praticamente matando a segunda). Simplificando o complexo e linearizando o cíclico, como forma de pensar e agir no mundo que, segundo Adorno (1995), produziram os campos de concentração. O autor considera tais eventos como as maiores provas de que o projeto da Modernidade faliu, apesar dos grandes avanços científicos. É preciso estabelecermos outras bases, agregar outras dimensões humanas na construção de saídas para a produção de conhecimento, tais como: a emoção, a intuição, a ternura, a amorosidade e a alegria. Em vista de construir novas formas para solucionar os problemas e evitar danos socioambientais precisamos incluir o sentir-pensar como um par potente para a produção de sínteses nos novos tempos.

### C - Capitalismo

Trata-se da forma de organização de processos de trocas, produção e consumo que reflete sobre a própria produção da vida contemporânea. Mesmo que nem sempre tenha sido assim, é necessário admitir que o capitalismo está revestido de uma capacidade incrível de se regenerar após cada crise econômica. A base desse sistema se alicerça na acumulação de riqueza pela alienação do trabalho, na iniciativa privada como princípio ordenador da capacidade empreendedora humana e no fetiche da mercadoria como propulsor do consumo, esses mecanismos geram produção em massa e poluição na mesma escala, destruindo o Planeta, ao fazer uso desordenado dos recursos naturais. As tentativas de criação de alternativas ao modelo tem se mostrado incipientes e este sistema renasce cada vez mais forte. Essas renovações se aliam à precarização do trabalho (ANTUNES, 2018) e a uberização dos trabalhadores (SLEE, 2017). Hoje é possível comprar e vender qualquer coisa, pois tudo se transforma em mercadoria, inclusive a vida humana. Porém, como afirmou Marx (1975), o capitalismo não é eterno, mas uma fase transitória da história, que estabelecerá seu próprio fim ao gerar contradições indissolúveis dentro do sistema de exploração do trabalho e de acumulação de riqueza.

O leitor ou leitora pode se sentir chamado a se unir nessa empreitada acadêmica e escolher por qual caminho quer andar para contribuir na construção de outra Ecopedagogia. Penso que ao tomarmos esses três pilares como crítica ecopedagógica do mundo, nos colocamos no espectro amplo da Teoria Crítica de Educação e de Sociedade, mantendo-nos coerente com os últimos vinte anos de estudo sistemático do pensamento e da práxis freiriana.

A isso chamamos reinvenção, que é o processo pelo qual nos mantemos fiéis às origens, mas ousamos ir além e criar algo novo. É como se ouvíssemos a mesma música, com melodia diferente. A dialética busca fazer a superação do velho, que não desaparece mas é incorporado ao novo, dando origem a outra perspectiva. A contradição é o motor da dialética que nos coloca em movimento criativo e crítico permanente, com seriedade acadêmica e rigorosidade científica.

O processo de produzir a reinvenção da Ecopedagogia é uma ferramenta de luta em busca de uma sociedade mais justa e solidária e de um mundo mais sustentável e a defesa dos Direitos Humanos, a garantia das políticas sociais para as classes mais desfavorecidas, a

opção preferencial pelos pobres torna-se um horizonte, um guia para a construção das nossas trajetórias acadêmicas.

Não cansamos de repetir que: todas as lutas são uma só! A construção desse entendimento também é tarefa dos/das ecopedagogos/as. Não é algo espontâneo, que se faça de qualquer jeito, mas um processo coletivo e coletivizante, que agrega pessoas, que respeita o ritmo de cada um, que instiga ao acompanhamento, mas que não tem ponto de partida e objetivo final. É processo, é caminho que se faz caminhando, passo a passo, mão na mão!

### **(In)Conclusões: sementes...**

Deixo aqui algumas palavras desse caminhar como sugestões para que as pessoas ou grupos que estão lendo esse ensaio ecopedagógico possam contribuir com a reinvenção da Ecopedagogia:

- Primeiro: ir aos textos de referência, ler cada um (já que são poucos), refletir sobre eles, trazê-los para dentro das produções que fazemos, levar para a sala de aula, instigar outros para que também façam tal leitura.

- Segundo: investigar tais textos coletivamente e nos procurem, pois o Grupo de pesquisa Palavração está disponível para debater formas de pensar coletivamente a Ecopedagogia e produzir juntos conhecimentos coletivos. Penso ser mais eficiente do que realizar essa tarefa histórica de forma solitária.

- Terceiro: formar uma rede internacional de pesquisadores/as que se considerem ecopedagógicos, tendo a Ecopedagogia como ponto de partida para TCC, IC, dissertações, teses e pós-doutorados, produzindo conhecimentos consistentes e relevantes sobre o tema.

- Quarto: retomar o evento da Ecopedagogia, centralizando a produção e disseminando as ideias e princípios ecopedagógicos, constituindo-a como um campo de investigação científica.

- Quinto: iniciarmos uma revista internacional, diferente das que existem em função do produtivismo acadêmico, que congregue as produções dos pesquisadores/as da Ecopedagogia de todo o mundo, sendo referência para quem pesquisa sobre o tema.

Esses cinco tópicos podem ser o começo de uma grande revolução ecopedagógica na Academia, lugar privilegiado para produzir conhecimento, além de ser uma tarefa coletiva instituinte de aproximação de um núcleo irradiador de pessoas focadas no mesmo objeto de pesquisa.

Em outras palavras, precisamos fazer um deslocamento do **método** para novos **caminhos** possíveis de inéditos viáveis; superar a ideia fechada de **conceito** e estabelecer novos **horizontes** de conhecimentos; superar o absolutismo da **razão** pela perspectiva dialógica da **emoção** e da **amorosidade** (DICKMANN, 2022).

## Referências

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço da era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, L. **Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

DICKMANN, I. et al. Ecopedagogia e Educação Ambiental: entre a essência e a realidade. In: SILVA, José Bittencourt da; CAMPOS, Marília Andrade Torales (Orgs.). **Educação Ambiental: estudos de revisão do campo no Brasil**. Curitiba: Appris, 2022.

DICKMANN, I. Reinventando a Ecopedagogia: patriarcado, modernidade e capitalismo. **Revista Sergipana de Educação Ambiental - REVISEA**, São Cristóvão, v. 9, n. 1, p. 1-16, set. 2022.

DICKMANN, I.; CARNEIRO, S. M. M. **Educação Ambiental Freiriana**. Chapecó: Livrologia, 2021. (Coleção Paulo Freire; 05).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. 3 ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável. In.: TORRES, C. A. (Org.). **Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no séc. XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

GADOTTI, M. **A Carta da Terra na educação**. São Paulo: IPF, 2010.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

KAHN, R. V. **Critical pedagogy, ecoliteracy and planetary crisis: the ecopedagogy movement**. New York: Peter Lang, 2010.

LERNER, G. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

MISIASZEK, G. **Ecopedagogy**: critical environmental teaching for planetary justice and global sustainable development. New York: Bloomsbury, 2020.

MARX, K. **O capital**: livro 1. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PAYNE, P. G. Ecopedagogy and radical pedagogy: post-critical transgressions in environmental and geography education. **The Journal of Environmental Education**, 2017.

PRADO ROJAS, Cruz. Ecopedagogia: cap a una Ciutadania planetaria. **Quaderns d'educació contínua**, n. 44, p. 5-13. 2020. Disponível em: <http://boschimorata.org/quaderns44.html> Acesso em: 10 nov. 2022.

RUIZ-PEÑALVER, S. M. et al. La ecopedagogía en cuestión: una revisión bibliográfica. **Contextos Educativos**, v. 28, p. 183-201, 2021.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SLEE, T. **Uberização**: a nova onda do trabalho precarizado. São Paulo: Elefante, 2017.

ZIMMERMAN, M. **Ecopedagogía**: el planeta en emergencia. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2005.

Data do envio: 14 setembro 2022

Data do aceite: 10 outubro 2022

# DOSSIÊ TEMÁTICO

## CAPA: DOSSIÊ TEMÁTICO

Início da descrição da imagem: Folha azul claro com a logomarca da Revista Aleph sob a forma de marca d'água. A marca d'água é uma imagem sombreada que, apesar da transparência, torna possível visibilizar a sua presença sem impedir a visão da imagem ou escrita que fica sobreposta a essa imagem. O logo da Revista é o grafema da letra Aleph que é a primeira letra do alfabeto grego. Centralizado na página está a frase em letras cursivas no mesmo tom de azul das margens: Dossiê temático

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEMOCRACIA: REFLEXÕES SOBRE AVANÇOS, RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO NO BRASIL

### INCLUSIVE EDUCATION AND DEMOCRACY: REFLECTIONS ON ADVANCES, SETBACKS AND RESISTANCE IN THE CONTEMPORARY CONTEXT IN BRAZIL

Nelma Alves Marques Pintor<sup>9</sup>

#### Resumo

Este artigo visa refletir acerca de avanços, retrocessos e resistências observados nos campos da educação inclusiva e da democracia no contexto contemporâneo no Brasil. Como referencial teórico, dialoga com Arroyo (1988), Freire (1987, 1996), Adorno (2020), Costa (2011, 2012, 2015), entre outros autores, e com legislações do acervo jurídico brasileiro da área. A metodologia está alicerçada no diálogo com esses autores e com algumas legislações relativas à Política de Educação Inclusiva, expondo manobras ideológicas do atual governo para obstruir os direitos das pessoas com deficiência. Como resultado, reforçamos a imperiosa necessidade de educação para a participação individual e coletiva nos rumos da democracia no país.

**Palavras-chave:** Educação. Democracia. Direitos Humanos. Resistência. Diferenças.

#### Abstract

This article aims to reflect on advances, setbacks and resistance observed in the fields of inclusive education and democracy in the contemporary context in Brazil. As a theoretical framework, it dialogues with Arroyo (1988), Freire (1987, 1996), Adorno (2020), Costa (2011, 2012, 2015), among other authors, and with legislation from the Brazilian legal body in the area. The methodology is based on the dialogue with these authors and with some legislation related to the Inclusive Education Policy, exposing ideological maneuvers of the current government to obstruct the rights of people with disabilities. As a result, we reinforce the imperative need for education for individual and collective participation in the direction of democracy in the country.

**Keywords:** Education. Democracy. Human Rights. Resistance. Differences.

#### Introdução

No mundo contemporâneo é impossível considerar uma democracia sustentável que professe igualdade e liberdade sem o esteio e garantia de um sistema educacional inclusivo

---

<sup>9</sup> Doutorado (FIOCRUZ), Mestrado em Educação (UFF). Membro do Grupo de Pesquisa "Políticas em Educação: formação, cultura e inclusão", do Programa de Pós-Graduação em Educação (GRUPEPE/UFF). Membro da Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), UNAM, México. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3929705037181995>. E-mail: [nelmapintor@uol.com.br](mailto:nelmapintor@uol.com.br). Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5037-7365>

que subsidie a construção da cidadania popular. Da mesma forma, não se cogita pensar num sistema educacional que fere os princípios de uma escola para todos e todas, que não cultiva o respeito às diferenças, que não acolhe a diversidade, que incita a exclusão ao invés de incluir aqueles e aquelas que, historicamente, estiveram e estão à margem das relações e realidades sociais que defendem uma democracia sustentável.

Com a redemocratização do país a partir do Golpe Militar de 1964 e com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, a força dos movimentos sociais pela consolidação das liberdades democráticas têm buscado na educação um dos principais instrumentos de combate na luta contra a desigualdade social, instalada no Brasil desde suas raízes históricas. Os avanços alcançados, ainda insuficientes, permanecem aquém do necessário para uma educação de qualidade desejada, também para uma sociedade inclusiva almejada. Educação Inclusiva e Democracia se caracterizam como condições profundamente interdependentes, o que torna inviável imaginar um melhor desenvolvimento de uma sociedade democrática sem uma melhor educação. Mas, uma revolução possível depende da aceitação e do acolhimento de mudanças de comportamento, de mentalidade, de atitudes e valores daqueles e daquelas que forjam e lideram os processos sociais, educacionais e democráticos. Urge, assim, a necessidade de transformação de uma cultura excludente, onde pessoas, com e sem deficiência, são excluídas do convívio social por serem avaliadas sob o crivo das diferenças.

A construção de uma sociedade inclusiva exige a implementação de um modelo educacional, cujos objetivos preconizem o respeito à diversidade humana, reconhecendo nas diferenças, oportunidades de enriquecimento do conhecimento, de homens e mulheres enquanto seres humanos, e da democracia. Este modelo de educação está assentado na vontade política de lideranças voltadas para experiências significativas de inclusão social, em todos os sentidos.

As percepções e as representações sociais relativas às diferenças entre os indivíduos integrantes da nação brasileira marcaram os comportamentos e as atitudes discriminatórias e excludentes a eles dirigidos, sobretudo os que apresentavam deficiência, desde o período da colonização. Os colonizadores europeus invadiram o território brasileiro imbuídos do desejo de dominação e grandeza, e assim foi com relação aos nossos antepassados indígenas



que foram alvo de verdadeiros genocídios, nos quais sucumbiram aldeias inteiras, restando atualmente algumas tribos isoladas nas regiões norte e centro oeste do Brasil.

Também os negros foram e permanecem sendo discriminados pela sociedade, como alvo do persistente racismo, pelo qual se nega, consciente ou inconscientemente, o sofrimento e derramamento de sangue durante mais de três séculos de escravidão. Segundo esta mesma análise, outros grupos de indivíduos, a quem se atribuem diferenças étnicas, sociais, econômicas, culturais sofrem preconceitos e marginalização, como por exemplo: os quilombolas, mulheres, idosos, pessoas com deficiência, LGBTQIA+.

Esses são indivíduos cujos direitos sociais têm sido violados persistentemente em função do pouco espaço de poder, e, portanto, de prioridade, que ocupam nas agendas de governos no Brasil. Convém, então, questionar: Há motivações político-ideológicas impulsionando avanços e retrocessos no atual contexto da educação inclusiva, no Brasil?

Por meio de leituras com teóricos da área, de legislações e seus destaques no âmbito da educação, este estudo reconhece o papel estruturante da inclusão educacional de sujeitos com e sem deficiência, a fim de garantir seus direitos fundamentais em uma democracia participativa. Tal relevância social justifica e referenda a urgência dessa discussão, como forma de esclarecer o debate e fortalecer resistências contra hegemônicas, em oposição a um modelo de educação e de sociedade excludentes. É uma realidade que nos convoca à reflexão sobre formas de resistir e se posicionar, enquanto cidadãos e cidadãs, diante de avanços e rupturas enfrentados contemporaneamente no contexto da educação e da democracia brasileira.

Em um primeiro momento, o estudo aborda a estreita relação entre educação inclusiva e direitos humanos como base para a constituição de uma sociedade que se pretende democrática, com justiça social. Expõe, que essa estreita relação, encontra terreno fértil nos princípios do movimento em defesa da educação em direitos humanos.

No segundo momento, o texto discute propriamente a evolução de avanços alcançados pela Política Nacional de Educação Especial, promulgada pelo Ministério da Educação, em 2008. Discute também os retrocessos implementados pelo atual governo do país, em consequência de proposta visando implantar nova política educacional, de caráter excludente, explicitamente ideológica e repressiva, para educação de crianças e jovens com deficiência.

Por fim, nas considerações inconclusivas observa a presença de movimentos cíclicos no cenário da educação inclusiva, bem como no campo democrático, onde se verificam avanços e retrocessos em seus processos, além de mecanismos de resistências daqueles que se percebem aviltados em seus direitos sociais.

### **Educação e Direitos humanos: esteios de uma sociedade democrática**

Os seres humanos são seres de educação, de cultura e de direitos, que necessitam viver com dignidade e respeito, considerando-se suas possibilidades, capacidades, fragilidades e limitações. Os direitos humanos contemplam atitudes e condutas de aceitação, tolerância e acolhimento. Entre os direitos sociais destacamos o acesso à educação como fundamental, pois, por meio do conhecimento e da emancipação que promove, a ação educacional possibilita o alcance a outros direitos. Entre estes, abordamos o direito à inclusão social, num mundo, numa realidade de tanta exclusão; e reforçamos a importância do direito de resistência a tantos preconceitos e às variadas formas de discriminação, que ferem os princípios de autonomia e dignidade humanas.

Assumimos, assim, a defesa por uma educação contra hegemônica que se opõe ao modelo ideologizado preconizado pelas elites, que seguem os princípios do neoliberalismo tendo por base a reprodução de um modelo arcaico, no qual impera uma relação vertical entre professor (a) aluno (a); onde o (a) professor (a) é o (a) transmissor (a) do conhecimento, e o (a) aluno (a), passivamente, é receptor (a) do conteúdo curricular hermético e sem significado para a vida. Um conteúdo planejado por terceiros e à revelia do (a) aluno (a); ou seja, um currículo construído ideologicamente para atender às necessidades do mercado. Semelhante ao modelo de “educação bancária” descrito por Freire (1987).

Aos sujeitos subjugados e oprimidos por esse modelo de educação, não lhes é concedido o direito de escolher e intervir no que desejam aprender, de romper com práticas metodológicas repetitivas, sem criatividade e de optar por formas de avaliação flexíveis que valorizem diferentes modos de expressar as aprendizagens. Dessa forma, os egressos desse modelo de ensino são condicionados a ser meros repetidores e dificilmente atingem o desenvolvimento de uma consciência crítica e autônoma, confirmando a afirmação de Paulo

Freire: “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora da verdade” (FREIRE, 1996, p. 111).

Em outras palavras, a educação praticada segundo os interesses das elites dominantes não objetiva desenvolver nos (nas) aprendentes a capacidade de autonomia individual ou coletiva; ao contrário, se empenha na manutenção de seres heterônomos, dependentes da orientação de terceiros. Uma educação que se empenha em ocultar a vocação ontológica dos seres humanos para o ser mais (FREIRE, 1996).

Adorno (2020), nos convoca a pensar a formação do indivíduo sob o viés de outra alternativa que não seja uma educação voltada para a reprodução de uma sociedade dividida em classes, para a mera adaptação aos ditames do mercado financeiro e tecnológico; que seja uma educação que tenha como meta a superação de todo e qualquer modelo homogeneizador dos seres humanos. Assim, ele alerta:

Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 2020, p. 156).

Mesmo afirmando que a educação muda historicamente de acordo com a realidade, o autor conclui “(...) que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o princípio aos homens” (ADORNO, 2020, p. 157). Entretanto, apresenta a educação como forma de resistência contra a barbárie e o conformismo:

A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade, teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação (ADORNO, 2020, p. 157).

Mas, como fortalecer a resistência contra a realidade opressora? Adorno defende a resistência por intermédio da formação crítica, desde a presença da criança na Educação Infantil, ao indicar: “A crítica desse realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância” (ADORNO, 2020, p. 157). Por meio da educação, portanto, é possível desenvolver uma consciência crítica que se oponha aos limites sociais, sem negá-los obviamente, porque eles são partes inerentes à realidade; mas, é possível resistir como forma de buscar mudanças e possibilidades para a igualdade e emancipação social.

Cabe aqui esclarecer a concepção inicial de educação proposta por Adorno:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, *mas a produção de uma consciência verdadeira*. Isso seria inclusive da maior importância política, sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. (...). Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação e, portanto, contrários à decisão consciente independentemente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata (...) (ADORNO, 2020, p. 154).

A partir da afirmação do teórico, podemos compreender que a resistência contra desmandos e desvios de antidemocratas no poder, será possível com o povo educado, com formação de consciências críticas e com seres autônomos em suas decisões; uma educação que forme a sociedade para o respeito aos direitos humanos.

Sabemos que os contornos da democracia começaram a ser delineados, sobretudo a partir do século XVIII, por via das conquistas oriundas das pressões populares por igualdade e participação social. Igualdade jamais alcançada até os dias atuais, porque tem a força de interferir nos domínios do capitalismo que se fortaleceu contemporaneamente com a instalação do neoliberalismo no Brasil. Tal realidade tem impactado os rumos da educação brasileira em que se observam movimentos de resistência e de lutas de camadas sociais, como a das pessoas com deficiência, por reconhecimento individual e coletivo de seus direitos à educação. Mesmo sem negar a presença de avanços, ainda são as péssimas condições materiais de existência a que são submetidas as camadas vulneráveis da população atualmente, que as mantêm alijadas de políticas sociais equitativas, de seus direitos e de educação pública de qualidade para todos e todas. Com Arroyo, entendemos que “A educação não é uma precondição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição” (ARROYO, 1988, p. 79).

Dessa forma, no atual estágio civilizatório da sociedade brasileira, não podemos prescindir da educação inclusiva e da escola pública, mesmo reconhecendo a complexidade e a conflituosidade em que se veem imersas, muito por ação de forças externas que negam sua centralidade na produção dos conhecimentos veiculados pelas ciências. Causa perplexidade e indignação o acentuado aumento da precarização das escolas públicas, o rebaixamento dos parcos investimentos destinados à educação, bem como o descaso em promover a valorização do trabalho dos (as) profissionais e docentes, sendo essas algumas

das condições que têm afastado a procura pela formação no magistério. A desigualdade de condições materiais, que diferencia a educação, sobretudo a que se pretende inclusiva, e a escola pública em relação às instituições privadas de ensino, permanece visível e reforçada principalmente, por transferências de recursos públicos para o setor privado.

Acentuando essas complexidades, o atual governo no país, de perceptível índole fascista, estimula conflitos para o processo educativo por meio da militarização de escolas públicas, da apologia ao *'homeschooling'*, à ideologia da escola sem partido, buscando coibir a liberdade de ensinar em todos os níveis de ensino, como forma de atingir a autoridade e a autonomia docente. Essa situação nos remete ao pensamento de Paulo Freire na defesa de que ensinar exige liberdade e autoridade, enquanto um dos saberes necessários à prática educativa. Em relação à liberdade, ele afirma que "(...) sem ela a existência só tem valor e sentido na luta em favor dela" (FREIRE, 1996, p. 118). Mas, também reconhece a difícil e correta posição do pensador democrata que é "(...) coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e estar sem aquela" (*ibid*, 1996, p. 122).

Então, cabe refletirmos sobre para quê promover uma educação democrática se, por meio do autoritarismo, o Estado impõe barreiras que limitam a liberdade de ensinar? Que democracia é esta que regula o Estado Democrático de Direito e se utiliza de estratégias ideológicas para inibir as liberdades e os direitos de cidadãos e cidadãs?

Os efeitos das mudanças resultantes desse autoritarismo e imposições geram tensionamentos e resistências, tanto em nível interno nas instituições, como em nível das estruturas estatais, e mesmo nacionalmente. Os grupos sociais afetados por mudanças e retrocessos políticos, econômicos, educacionais, entre outros, impetrados à revelia da condição de cidadãos e cidadãs com e sem deficiência, manifestam expressões de desagrado e oposição, por meio de movimentos de resistência, que são próprios dos que lutam por direitos humanos.

Movimentos semelhantes, como sabemos, nasceram por ocasião da ditadura militar, com o Golpe de 1964, como expõe Dourado (2019) a seguir:

(...) a contraposição ao Estado autoritário, expresso no país pela ditadura militar, conquistou espaços com os movimentos sociais, partidos políticos e por intermédio da busca efetiva por maior participação política e pela democratização do Estado no país, visando superar os limites advindos da ditadura militar, por meio da retomada do Estado Democrático de Direito (DOURADO, 2019, p. 7).

Para esse teórico, o progresso em direção à democracia e justiça social, visando o resgate do Estado Democrático de Direito, ocorre com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, ao promover “(...) o alargamento formal da cidadania e dos direitos sociais, entre eles a educação” (DOURADO, 2019, p. 7). Em relação aos governos que se sucederam após a Constituição de 1988 (Collor de Melo, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso), Dourado aponta avanços no campo da educação promovidos nos Governos Lula, de 2003 a 2010. Destacamos aqui alguns deles relativos ao setor público:

(...) a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); o estabelecimento de piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica pela Lei nº 11.738/2008; a aprovação da Emenda Constitucional nº59/2009, que instituiu a ampliação da educação básica obrigatória passando do ensino fundamental obrigatório para a educação de 4 a 17 anos (envolvendo a obrigatoriedade da oferta e universalização do pré-escolar, do ensino fundamental e do ensino médio); a definição de que o Plano Nacional de Educação (PNE) de duração decenal, deve ser estabelecido por lei (...)” (DOURADO, 2019, p. 8).

Após esses e outros avanços nos campos educacional e sociais, que permaneceram por mais de uma década (incluindo o Governo de Dilma Rousseff), a democracia brasileira e as políticas educacionais começam a sofrer grandes abalos, com retrocessos visíveis em diversos níveis e modalidades da educação.

O movimento em defesa da implementação da educação em direitos humanos nos sistemas e instituições de ensino abriu uma porta de esperança com o lançamento da Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP 1/2012), pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012. Em seu artigo 3º, está estabelecido:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental.

Percebemos, portanto, também nesse dispositivo, a indissociabilidade entre a educação e a democracia e o firme propósito de respeito às condições de dignidade humana, igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades;

elementos inerentes a uma sociedade plural e multicultural, como a do Brasil. As Diretrizes também reforçam em seu artigo 4º, inciso V, que a Educação em Direitos Humanos deve estar articulada com o “fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos” (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2012). Trataremos de uma das práticas sociais de proteção e defesa dos direitos de crianças, jovens e adultos com deficiência, mais adiante, neste artigo.

Com o Governo Bolsonaro surgem reformas educacionais manipuladas por manobras ideológicas e reducionistas que não demoraram a insuflar movimentos de resistência de educadores. Uma dessas manobras recaiu sobre a tentativa de abolir os fundamentos e princípios estabelecidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Ministério da Educação, em 2008.

### **Avanços, retrocessos e resistências na Política de Educação Inclusiva: tentativas de negação de direitos**

As discussões para ampliação do acesso à uma educação de calibre democrático visando a inserção de todos os indivíduos, em escala internacional, começa a tomar força no final do século XX e início do século XXI, lideradas por representantes de diversos países, inclusive do Brasil. Este assume posição de signatário dos instrumentos legais resultantes dos acordos que tiveram ampla circulação em países do Ocidente e da América Latina.

No Brasil, as expectativas em torno da implementação da educação inclusiva sofrem tensões geradas pelos desafios à prática escolar, gerados pelas demandas da diversidade e de suas diferenças.

O novo século encontra um clima de efervescência política e social no campo da educação inclusiva, propício para as polarizações das discussões em torno das teorias e políticas educacionais. Entre os educadores, há os que apoiam e apostam nas propostas inclusivas, há os que resistem e são contra e há os que desconfiam, afirmando se tratar de um “modismo” temporal (PINTOR, 2016, p. 49).

Tal clima de desconfiança começa a se dissipar diante de resultados satisfatórios no crescimento do acesso à escola comum de alunos e alunas com deficiência, originários (as) de escolas especiais, excludentes, e de experiências de aprendizagem fracassadas. No campo

governamental surgiram programas de formação para professores (as),<sup>10</sup> além da expansão das legislações visando a garantia dos direitos à igualdade de oportunidades na escola pública. Cabe destacar a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos como importante instrumento de formação em direitos humanos, que visa:

(...) sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais (BRASIL, 2007).

Do acervo jurídico do Brasil, destacamos alguns documentos, não apenas por sua importância; mas, porque visam orientar e organizar a construção da política de inclusão nas escolas do sistema educacional:

- ✓ Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – Instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- ✓ Lei nº10.436/2002 – reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua da pessoa com surdez;
- ✓ Cartilha “Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. Ministério Público Federal, 2004;
- ✓ Decreto nº 5296/2004 – Garantia de Acessibilidade em espaços, equipamentos e dispositivos;
- ✓ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2008 – Nova Política em substituição da Política de 1994;
- ✓ Resolução nº4/2009 – institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especiais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O crescimento da legislação e dos estudos na área da inclusão social e educacional, visam oferecer subsídios para se contrapor às barreiras atitudinais carregadas de discriminação e preconceito. Defendemos, nesse sentido, que essas barreiras são as mais impactantes e de difícil dissolução, porque estão alicerçadas em mentalidades formadas por conceitos herméticos de preconceitos históricos na sociedade. A garantia de materiais didáticos e tecnológicos, de mobiliários e equipamentos acessíveis, como facilitadores do

<sup>10</sup> Com destaque para o Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, promovido pelo MEC/SEESP de 2003 a 2010.



acesso ao currículo, em tese, não enfrenta as dificuldades vividas no enfrentamento das barreiras atitudinais. Entretanto, estas e outras barreiras, com destaque para a formação de professores (as) para a docência, na perspectiva da inclusão social e educacional, são fortemente citadas nas pesquisas de teóricos (as). Entre eles, citamos Costa (2011, 2012, 2015). Concordamos com Carvalho (2011), em relação à formação de professores (as), quando coloca:

O destaque desse tema se deve, em parte, à projeção que a formação de professores em geral alcançou nos últimos anos, e por outro lado, pela perspectiva da educação inclusiva, ou seja, uma educação que atenda a todos, inclusive os que apresentam deficiência. Essa temática também é apontada por muitos como um dos principais entraves para a efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (CARVALHO, 2011, p. 25).

Por outro lado, é por intermédio da formação inicial e permanente, que mergulha nos fundamentos da educação e dos direitos humanos, que é possível desenvolver nos (as) educadores (as), elementos que possibilitem uma análise crítica das circunstâncias em que se encontram a escola pública, a sociedade, a democracia, enfim; desenvolver uma práxis não tecnicista e uma sensibilidade que permita olhar e acolher os indivíduos para além de suas diferenças. Um olhar que os (as) reconheça como sujeitos de direitos, de modo a preservar sua dignidade humana.

Em prosseguimento a esta discussão, trazemos um destaque sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Está, alinhada com o reconhecimento e a defesa dos direitos humanos à diferença, se opõe aos processos que hierarquizam os sujeitos e os distinguem em função de capacidades e características nas dimensões físicas, intelectuais, linguísticas, sociais e culturais, entre outras presentes historicamente no ambiente escolar. Esta Política desconsidera, em sua organização, qualquer forma de atendimento educacional que pretende substituir o ensino comum, compartilhado e inclusivo.

Este documento reconhece, ainda, que todas as crianças, jovens e adultos são seres singulares, possuidores de um ritmo, um tempo e um modo específico de processar a aprendizagem; portanto, cabe à escola conhecer as demandas e desenvolver práticas para respondê-las, eliminando as barreiras, sejam atitudinais, materiais e de acessibilidade ao conhecimento.

A meta da educação inclusiva é extinguir o hiato histórico que polarizou as escolas, diferenciou processos educativos e instaurou crenças na sociedade que legitimaram a segregação e a exclusão social. Trata-se de uma educação que acolhe o (a) aluno (a) em si, como pessoa com dignidade, antes de perceber ou qualificar características de gênero, de cor, de etnia, de poder aquisitivo, de orientação religiosa; enfim, que acolhe o ser humano em sua subjetividade e integralidade. Uma educação na qual a busca da aprendizagem está no centro da ação pedagógica.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que se propõe democrática e inclusiva, vem sofrendo uma tentativa de retrocesso a partir do ano de 2020, com a apresentação, pelo Ministério da Educação do atual governo do país, do documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, regulamentado pelo Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. Desconsiderando importantes avanços alcançados por educadores (a), intelectuais, políticos, pais e pessoas com deficiência, o referido Decreto causou espanto pelos retrocessos defendidos, ignorando as políticas democráticas, a inclusão social e os direitos humanos já instituídos nacional e internacionalmente. Por exemplo, o documento rechaça o compromisso assumido pelo Brasil, enquanto signatário dos princípios estabelecidos no Encontro Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, UNICEF, 1990) e da Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (ONU, 1994). Desconsidera proposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), entre tantos outros dispositivos formulados em prol da convivialidade e do respeito humano.

O caráter regressivo da Política regulamentada pelo Decreto nº 10.502/2020 está materializado quando propõe o retorno de crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação às escolas e classes especiais consolidando, assim, a segregação, a exclusão social e educacional, a discriminação e o preconceito. O documento é regressivo ao negar a diversidade como fator de enriquecimento cultural e para a aprendizagem, ao negar que a construção do conhecimento se dá no entrelaçamento com, os(as) outros(as) no coletivo e por intermédio de trocas nas interações interpessoais, como atestam pesquisas de pensadores como Vygotsky (2015), expondo os fundamentos da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), e de

Feuerstein (1988), demonstrando a inquestionável influência da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Portanto, trata-se de uma política que vai na contramão das lutas por uma sociedade democrática.

Em boa hora, foi possível presenciar uma Audiência Pública realizada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), para discutir com diversos membros da sociedade civil, uma “Ação Direta de Inconstitucionalidade, 6.590” (ADI 6.590)<sup>11</sup>. Nela, o Ministro Dias Toffoli, após dois dias (23 e 24 de agosto de 2021), ouvir os 56 pronunciamentos tanto em oposição como em defesa da “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, emitiu o Parecer de Inconstitucionalidade da referida Política.

Foram incontáveis as emissões de documentos de repúdio<sup>12</sup> advogando contra esta política, entregues aos poderes públicos instituídos e disponibilizados na *Internet* por grupos e movimentos sociais, universidades e instituições de educação pública, demonstrando que a luta continua e permanece a resistência como elemento contra-hegemônico em prol do respeito à diversidade humana, apesar dos retrocessos no cenário educacional brasileiro.

Reafirmamos a indissociabilidade entre a educação e a democracia, junto com Costa, ao afirmar

Que o potencial democrático da educação inclusiva contribua tanto para a formação de professores, para que não se submetam aos limites das ‘condições materiais’, quanto para a organização da escola pública, agora disponível para educar alunos com e sem deficiência, juntos e compartilhando experiências que contribuirão para sua humanização (COSTA, 2012, p. 31).

Temos consciência de que vivendo sob a égide do capitalismo selvagem, fruto do neoliberalismo ideologizado, teremos ainda muita luta para enfrentar na construção da sociedade democrática e inclusiva que desejamos e a que temos direito, como condição inalienável de nossa dignidade humana, na defesa insistente dos direitos humanos.

---

<sup>11</sup> Disponível em <

<https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/1265081139/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-6590-df-0106-743-4720201000000/inteiro-teor-1265081143>>.

<sup>12</sup> Alguns fragmentos de documentos de repúdio contra o Decreto nº 10.502/2020 constam nas notas, ao final deste artigo.

### Considerações (in) conclusivas

Diante dessa discussão, entendemos que, para tecer os fios que amarram educação e democracia, importa necessariamente conceber a interligação entre autoridade e emancipação, liberdade e autonomia, igualdade e diversidade, enquanto condições nucleares para a organização social. Buscamos mais que resgatar, reforçar a urgência da reflexão sobre a práxis político-pedagógica de educadores (as), de gestores (as) no cenário atual de desmantelamento de concepções de educação inclusiva e de democracia, por força da ideologia neoliberal, ora vigente no país.

Respondendo ao questionamento inicial, nos posicionamos por concluir positivamente quanto à presença de motivações político-ideológicas no contexto da educação inclusiva no atual cenário da educação brasileira. A promulgação do Decreto nº10.502/2020 atesta, por meio de seu conteúdo, as manobras ideológicas, de feição fascista, em verdadeiro retrocesso dos avanços na educação inclusiva. As notas de repúdio ao Decreto, bem como a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, disponibilizadas na internet, expressam total resistência por parte de educadores, famílias e gestores, entre outros militantes da educação inclusiva, reforçam esta conclusão.

O que se observa no momento atual, tanto em nível local como nacional, é o obscurantismo da política que, ao se estender em suas determinações (pseudo) democráticas, abrigam a finalidade de cooptar e confundir a consciência da sociedade.

À educação, cabe formar os seres humanos para a ação, para agir diante das necessidades, das barreiras e das imposições que obstam o indivíduo de produzir e produzir-se. A participação ativa no contexto da produção política é crucial para a constituição da cidadania individual e coletiva, como forma de reconhecimento de sujeito de direitos. Mas, a formação em redes de participação coletiva nos destinos da democracia, por meio de uma educação crítica, abre caminhos para a construção de uma cidadania plural e uma democracia qualificada.

Lembremos que no Preâmbulo de nossa Constituição Federal consta que ela foi promulgada

(...) para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias (...) (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Então, procedem os movimentos de resistência que se avolumam em diversos setores da sociedade atual, expressando seu rechaço às violações dos direitos individuais como educação, saúde, trabalho, saneamento básico, transporte, entre tantos outros. Há uma demonstração explícita da falta de ética no trato com a coisa pública! Diante da ausência de ética, a violência alcança a barbárie que atenta contra o respeito à dignidade humana.

Quando falamos em dignidade humana, queremos lembrar da importância e da necessidade de aproximação entre seres humanos que, através de movimentos de resistência, lutam para investir e ter acesso aos direitos humanos, enfrentando conflitos, desesperanças, adversidades, em busca de melhores condições de paz, de saúde e de vida. Essa luta, em favor da dignidade, exige vontade de libertação e desejos de um tempo e de um mundo onde as pessoas, em suas relações de troca, vivenciem atitudes e condutas de autonomia, de ética e de respeito entre iguais.

Urge, assim, introduzir a discussão sobre os direitos humanos nas escolas, nas universidades e em todos os espaços onde se pratique educação formal que envolve a Educação Básica e o Ensino Superior; e a educação não formal, que ocorre em diferentes momentos da vida. Espaços e momentos onde se faça possível, racional democraticamente, analisar as contradições das políticas públicas de educação inclusiva e cidadania no atual contexto da sociedade brasileira. Assim, reforçamos a imperiosa necessidade de educação inclusiva para a participação individual e coletiva nos rumos da democracia no país.

## Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2.ed. revista. São Paulo: Paz e Terra, 2020. 208 p.

ARROYO, Miguel G. Educação e Exclusão da Cidadania. *In*: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania**: quem educa o cidadão? 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 23). cap. 2, p. 31 – 80.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação, MEC, SECADI, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/constituicao/constituicao](http://www.planalto.gov.br/constituicao/constituicao). Acesso em: 08 out. 2020.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. Políticas Públicas de Educação Especial, Formação de Professores e Inclusão: a experiência da UFMA nos Projetos CAPES-PROESP/PROCAD – NF. In: COSTA, Valdelúcia Alves da et al. (organizadores). **Políticas Públicas e Produção do Conhecimento em Educação Inclusiva.** Niterói: Intertexto, 2011. cap. 1, p. 13 – 30.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de Professores e Educação Inclusiva: experiências na escola pública. In: COSTA, Valdelúcia Alves da et al. (organizadores). **Políticas Públicas e Produção do Conhecimento em Educação Inclusiva.** Niterói: Intertexto, 2011. cap. 2, p. 31 - 52.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de Professores e Educação Inclusiva. In: CARVALHO, Mariza Borges Wall de; COSTA, Valdelúcia Alves da; MIRANDA, Therezinha Guimarães (organizadoras). **Educação Básica, Educação Superior e Inclusão Escolar:** pesquisas, experiências e reflexões. Niterói: Intertexto, 2012. cap. 2, p. 23 – 33.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Possibilidades da Formação e da Pesquisa à Educação Inclusiva. In: COSTA, Valdelúcia Alves da. (Org.). **Formação e Pesquisa:** Articulação da Educação Inclusiva. Niterói: Intertexto. Editora CAPES, 2015. cap. 1, p. 17 – 31.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: Retrocessos e Resistências. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 40, e 0224639, 2019. DOI: 10.1590/ES0101/73302019224639. p. 1 – 24.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FEUERSTEIN, Reuven & RAND, Yaacov. **Don't Accept Me As I Am: Helping Retarded Performers Excel.** Revised Edition. United States of America: SkyLight, 1988. 375 p.

ONU. **Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 09 out. 2020.

PINTOR, Nelma Alves Marques. **Educação Inclusiva:** as contradições do direito à educação e do cotidiano da escola pública. Niterói: Intertexto, 2016. 90 p.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL STF – Processo ADI 0106743-47.2020.1.00.0000 DF 0106743-47.2020.1.00.0000. Disponível em < <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/1265081139/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-6590-df-0106743-4720201000000/inteiro-teor-1265081143>>. Acesso em: 30 set. 2021.

UNESCO. **Declaração de Dakar. Educação para Todos.** Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação. Dakar, Senegal, 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%Aancia-e-Cultura/declaracao-de-dakar-educacao-para-todos-2000.html> Acesso em: 03 out. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semilnovitch. Aprendizaje y Desarrollo intelectual en la edad escolar. In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY. **Psicología y Pedagogia.** 5. ed. España: Ediciones Akal, 2015. cap. 1, p. 23 – 39.

#### Notas - Fragmentos de Documentos de Repúdio ao Decreto nº 10.502/2020 (MEC)

- Universidade Federal Fluminense – UFF - Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - Grupo de Pesquisa (CNPq): Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão

[...] A Política promulgada por intermédio do Decreto nº 10.502 (2020), representa uma regressão por decretar um dispositivo que se constitui na violação dos direitos das pessoas com deficiência e no impedimento da experiência entre diferentes subjetividades e culturas presentes no ambiente da escola inclusiva.

Disponível com membros do GRUPEPE

- Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

[...] vimos nos manifestar nosso REPÚDIO e posicionar-mo-nos veementemente CONTRA o Decreto Federal nº 10.502/2020, que, de forma inadequada e falaciosa, IMPLODE a EDUCAÇÃO INCLUSIVA alcançada após mais de trinta anos de incessante trabalho, materializado em 2008 na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, editada pelo MEC, documento amplamente discutido em todo o País com as pessoas com deficiência, suas famílias, professores e demais interessados.

Disponível em <[NOTA DE REPÚDIO AO DECRETO FEDERAL Nº 10.502/2020 – Incluir \(ufrgs.br\)](#)>.

- Universidade Federal de Juiz de Fora, MG.- UFJF

[...] O Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, portanto, não só fere os acordos internacionais firmados pelo Brasil, como também promove o que podemos chamar de desmonte da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, construída a partir do diálogo com diversos setores da sociedade civil.

Disponível em

<https://www.ufjf.br/faculdadedeeducacao/files/2020/10/Decreto-10502-Nota-de-Professores-da-Fac-Ed.pdf>.

- Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPEd

[...] este coletivo de pesquisadores reafirma o seu repúdio ao Decreto 10.502, ressaltando que o caminho não é alterar a política de inclusão vigente no sentido de retrocedê-la, mas compreender tecnicamente como transformar os problemas em oportunidades, aprendizados e afirmação da inclusão. Esta nota pretende endossar as vozes de tantas outras entidades públicas, da sociedade civil e do movimento das pessoas com deficiência que imediatamente se levantaram contrárias a esta normativa que fere princípios constitucionais.

Disponível

em

[https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota\\_de\\_repudio\\_ao\\_decreto\\_10.502-2020.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_de_repudio_ao_decreto_10.502-2020.pdf).

- Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos – AMPID

[...] ao tomar conhecimento da publicação do Decreto nº 10.502/2020, de 30.09.2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, REPUDIA-O à luz das normas constitucionais e legais, pois verifica uma afronta desmedida à Constituição da República, à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e à Lei nº 13.146/2015, em flagrante retrocesso às conquistas obtidas em relação ao direito humano à Educação Inclusiva.

Disponível em <https://ampid.org.br/site2020/nota-publica-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-2020/>.

Data do envio: 24/05/2022.

Data do aceite: 17/08/2022.



**O MURMÚRIO CONSERVADOR. NOTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UM ESTUDO DE SISTEMAS EM DESEQUILÍBRIO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

**EL MURMULLO CONSERVADOR. APUNTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA UN ESTUDIO DE SISTEMAS EN DESEQUILIBRIO EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN<sup>13</sup>.**

**THE CONSERVATIVE MURMUR. THEORETICAL-METHODOLOGICAL NOTES FOR A STUDY OF SYSTEMS IN DISEQUILIBRIUM IN THE FIELD OF EDUCATION.**

Gabriela Rodríguez Bissio<sup>14</sup>

**Resumo**

O artigo é o resultado de uma pesquisa que aborda as produções discursivas que são geradas em torno da educação no Uruguai, onde há atualmente um avanço de propostas conservadoras. Através de dois eventos iniciais apresentam-se algumas das lógicas discursivas a serem estudadas. Em seguida, aborda-se o desenho metodológico do projeto e as formas pelas quais a abordagem metodológica deriva do trabalho conceitual e do diálogo com pesquisas anteriores. A metodologia e seus fundamentos teóricos são centrais para a discussão que o artigo procura elaborar. Finalmente, são apresentados alguns debates e reflexões abertas. A ênfase é colocada nas construções subjetivas conservadoras que estão ganhando força com relação à educação uruguaia e na noção de "crise educacional" que ganhou destaque no debate público e que articula linhas discursivas ligadas ao tema desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Conservadorismo. Metodologia. Sistemas em desequilíbrio. Enunciação. Educação.

**Resumen**

El artículo es fruto de una investigación que aborda las producciones discursivas que se generan en torno a la educación en Uruguay, donde actualmente se ve un avance de propuestas conservadoras. A través de dos eventos iniciales se presentan algunas de las lógicas discursivas a estudiar. Luego se aborda el diseño metodológico del proyecto y las formas en que el enfoque metodológico deriva del trabajo conceptual y del diálogo con investigaciones antecedentes. La metodología y su sustento teórico son centrales en la discusión que el artículo busca elaborar. Por último, se presentan algunos debates y

---

<sup>13</sup> Parte de este trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Política Educativa (Bs.As, junio, 2022) organizadas conjuntamente por los colectivos organizadores de los Encuentros de Cátedras, la revista RELAPAE (Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación) y la ReLePe (Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa), y con el apoyo y difusión de la SAIE (Sociedad Argentina de Investigación en Educación).

<sup>14</sup> Universidad de la República (Uruguay), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Email: [gabriela.rodhis@gmail.com](mailto:gabriela.rodhis@gmail.com); Telefone: +598 99 632 189. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1959-3523>

reflexiones aún abiertos. Se hace hincapié en las construcciones subjetivas conservadoras que cobran fuerza respecto a la educación uruguaya y en la noción de "crisis educativa" que ha cobrado protagonismo en el debate público y que articula líneas discursivas vinculadas al tema de esta investigación.

**Palabras clave:** Conservadurismo. Metodología. Sistemas en desequilibrio. Enunciación. Educación.

### Abstract

The article is a result of a research that addresses the discursive productions generated around education in Uruguay, where there is currently an advance of conservative proposals. Through two initial events some of the discursive logics to be studied are presented. Then the methodological design of the project and the ways in which the methodological approach derives from the conceptual work and the dialogue with previous research are discussed. The methodology and its theoretical underpinning are central to the discussion that the article seeks to elaborate. Finally, some still open debates and reflections are presented. Emphasis is placed on the conservative subjective constructions that are gaining strength with respect to Uruguayan education and on the notion of "educational crisis" that has gained prominence in the public debate and that articulates discursive lines linked to the subject of this research.

**Keywords:** Conservatism. Methodology. Systems in disequilibrium. Enunciation. Education.

### Introducción

Este artículo se enmarca en una investigación aún en curso que aborda las producciones discursivas que se generan respecto de la educación en Uruguay, donde en la actualidad, en términos amplios y en particular en el marco del sistema educativo, se observa una avanzada de propuestas conservadoras.

Surgieron inicialmente algunas preguntas tentativas que fueron el punto de partida de esta investigación: ¿Qué hilos discursivos se entretajan sobre lo educativo a partir de lógicas conservadoras? ¿Cómo se articulan en un debate amplio las demandas y las responsabilidades que se atribuyen a la educación escolar en relación con los problemas sociales que se denuncian desde distintos sectores conservadores? ¿Qué concepciones sobre la educación y los docentes se ponen a circular en el contexto de esos debates?

Reconocemos la existencia de procesos en los que agentes de diversos ámbitos (entre ellos empresarios, expertos que trabajan para *think tanks* locales o internacionales,

variedad de grupos antifeministas y antimarxistas) promueven ideas y acciones privatizadoras, mercantilizadoras y conservadoras para la educación en un país donde la importancia de la educación pública ha sido considerada históricamente como un fuerte consenso. La investigación no se centra en esos agentes o en algunas de esas iniciativas en particular, sino en las olas discursivas sobre las que prosperan. Si existen procesos de producción subjetiva que permiten un impulso conservador en el debate público sobre la educación en Uruguay, el interés en este caso radica en aproximarse a los modos en los que funcionan esos desplazamientos subjetivos y aportar a la comprensión de las concepciones sobre educación que así se gestan. ¿Cómo? Este artículo propone un acercamiento a referencias metodológicas para el análisis de las tensiones en ese campo de debate.

“¿En qué medida y cómo modos de subjetivación que tienen su regla propia entran en relación con nuevas luchas, a tal punto que se podría decir como fórmula que toda transformación de las relaciones sociales implica modos de subjetivación nuevos?” (DELEUZE, 2015, p.144). Esta pregunta formulada por Deleuze en ocasión de su análisis de la obra de Foucault resultó provocadora para este trabajo. No es que el proyecto pueda o pretenda responderla, sino que el problema planteado dialoga con ella en tanto, dentro del escenario de disputas en el campo de la educación, se mantiene un interés por la producción subjetiva en el tiempo presente. De la mano de Deleuze y Guattari, el proyecto se aproxima a la comprensión de los modos de subjetivación siguiendo el camino de la enunciación como producto de agenciamientos colectivos y de los enunciados como marcas de una formación histórica.

Mercantilización y privatización de la educación, militarización, disputas sobre género y educación sexo-afectiva, denuncias de adoctrinamiento contra docentes que abordan en sus clases temas “polémicos”; todos estos elementos parecen generar un entramado en el que se dan sinergias y relaciones transversales. No pretende verse en estas distintas expresiones conservadoras ni un bloque ni un conjunto homogéneo con funcionamiento sistemático, sino algo más cercano a la idea de un “*sistema en desequilibrio*” (DELEUZE, 2015). Deleuze y Guattari introducen la idea del estudio de sistemas en desequilibrio, la sistémica —por oposición a “sistemática”—: “el estudio de las relaciones transversales entre sistemas, es decir de las relaciones que van de un heterogéneo como tal

a otro” (DELEUZE, 2015, p. 152), un estudio que se aparta de la dialéctica y que no busca identificar homogeneidades.

La investigación pretende entender qué lugar ocupa la educación en el debate público no sólo en términos del rédito político-electoral que involucra sino como objeto de enunciaciones colectivas capturado y movilizadopor diversos agenciamientos del entramado social en el que conviven lógicas diversas y antagónicas. Esto supone considerar estos discursos y producciones sobre la educación en un régimen de historicidad y en un campo de disputas más amplio que el estrictamente educativo.

Este artículo pone el foco en las referencias teórico-metodológicas adoptadas para la investigación. En ese sentido, interesa presentar el proceso de construcción de una estrategia para el abordaje del problema que no estaba dada a priori y los modos en que el planteo metodológico deriva de un trabajo conceptual y de diálogo con antecedentes del campo de la investigación en educación y otros campos afines. En la primera sección, con el fin de introducir las lógicas sobre las que el proyecto propone detenerse, el texto registra dos eventos en los que se anudan algunas de las tramas discursivas que se pretenden estudiar. Prestar atención a la dimensión metodológica permite llegar, por último, a algunas discusiones y reflexiones aún abiertas. Se hace hincapié en la noción de una “crisis de la educación” que ha ganado protagonismo en el debate público uruguayo y que resulta articuladora de líneas discursivas vinculadas con el tema de esta investigación.

### **1. Indignades por la educación. Dos eventos que dan que hablar.**

En junio de 2019 la Intendencia Municipal de Montevideo albergó en su hall principal una muestra de ilustraciones. La exposición fue parte de la agenda de actividades organizadas en el marco de la celebración del Día Internacional del Orgullo LGTBQ+<sup>15</sup>.

*“Un espanto ver cómo les quieren cambiar la mentalidad a las personas. Cuiden a sus hijos no permitan que nadie le llene la cabeza de mierda. El mundo se está llenando de perversos pedófilos. Y toda esta movida comienza en las escuelas. Ojo.”*

---

<sup>15</sup> Ver: <https://montevideo.gub.uy/noticias/diversidad/celebramos-el-dia-del-orgullo-lgbtq>

El comentario citado fue postado en una red social como reacción a una publicación en la que se compartían fotos de varias de las ilustraciones con el mensaje *“En el Hall de la Intendencia de Montevideo. Un acto más de la imposición ideológica que venimos denunciando.”*

Las fotos suscitaron además comentarios como *“repudio, vergüenza y asco”* o *“que inmundicia”*, así como alusiones a la pérdida de valores, el atentado violento al pudor y la intensión de compra de votos por parte del gobierno; dieron también lugar a reiteradas llamadas a votar en el prerreferéndum contra la Ley Integral para las Personas Trans (N.º 19.684) que se llevaría adelante en agosto de ese año. La publicación fue hecha por FECOPRI —Federación Estudiantil Contra la Opresión Ideológica<sup>16</sup>.

El tiempo que parece haber estado activa esa federación es muy corto (entre mediados de 2018 y fines de 2019). Se podría adelantar la idea, tentativa, de que se trata de un ejemplo de expresión conservadora que toma forma organizada en un momento dado muy puntual y que asume un par de objetivos específicos sin vocación de permanencia. Pero importa, también, registrar la proliferación de movimientos con mayor o menor duración que, sin embargo, contribuyen a afirmar un discurso político contra reivindicaciones y prácticas que son producidos en el inicio del siglo XXI en un campo de disputa ante prejuicios y discriminaciones históricos.

*“Y toda esta movida comienza en las escuelas”*. Llama la atención la fuerza con la que se vincula el repudio a la expresión artística que da color y forma a la causa LGTBIQ+ en el atrio de la intendencia con la denuncia de cierto origen del mal ubicado en la escuela; *“el mundo se está llenando de perversos pedófilos”*, *“quieren cambiar la mentalidad a las personas”* y *“llenar[le] la cabeza de mierda”* a sus hijos.

Otro comentario en la misma publicación iba en la misma línea: *“Y esto es el arte que alimenta nuestra cultura? Qué mentes depravadas. Estudien y trabajen duro, verán que no les queda tiempo para pensar en pavadas.”*

\*\*\*

<sup>16</sup> Ver: <https://twitter.com/FECOPRI1> y <https://www.facebook.com/fecopri1/>

Una maestra de la localidad de Salinas, Canelones, propuso la siguiente tarea domiciliaria para su grupo de 6to año de escuela:

*“Lee los tres artículos que les enlacé. Conversa e investiga en familia sobre el tema. Luego responde:*

- 1) ¿Qué se conmemoró el día de ayer en nuestro país? ¿Por qué se realiza en este día?*
- 2) ¿Por qué habitualmente se hace una marcha en silencio? ¿Qué se hizo este año, por ser un año especial, para conmemorar la fecha?*
- 3) ¿De quiénes son los rostros que aparecen en esas fotografías?*
- 4) ¿Con qué acontecimiento histórico de nuestro país está relacionado?*
- 5) ¿Qué representa esa margarita negra a la que le faltan pétalos?”*

Era 21 de mayo de 2020. Sus alumnos y alumnas accedieron a la tarea en la plataforma virtual del sistema de educación pública.

Hacía semanas que la Marcha del Silencio estaba en la agenda pública uruguaya, ¿se podría realizar el 20 de mayo una marcha masiva, como suele ser, en medio de la pandemia? ¿Se suspendería por primera vez en 25 años la manifestación dedicada a la memoria de las víctimas de la última dictadura y al repudio del terrorismo de Estado?

Alguien sacó una foto de la pantalla del laptop de algún niño o niña de esa clase y publicó en sus redes sociales un cuestionamiento a la tarea. La dinámica del mundo virtual no tardó en dar lugar a re-posteos de la imagen con alusiones a *“una violación de la laicidad”, “adoctrinamiento marxista”, “abuso ideológico de la izquierda”* y *“comunismo de los maestros”*, entre otros. Tampoco faltó quien apelara a que *“las autoridades tomen medidas contra esta maestra”* —de quien se estaba publicando nombre, escuela en la que trabaja y grupo— o directamente a *“destituir la ya”*. En muchos casos en el entramado de publicaciones en más de una red social en los que se publicó la misma foto de la tarea con comentarios como los citados en el párrafo anterior, se etiquetaron o mencionaron los perfiles de autoridades del sistema educativo o del presidente de la República.

### **3. Una propuesta teórico-metodológica.**

¿Cómo estudiar, a partir de eventos del debate público, las nociones sobre educación que circulan en la contemporaneidad uruguaya y los modos en los que en ellas se

articulan perspectivas conservadoras? Esta investigación procura habilitar la comprensión de los modos en que se construyen y operan lógicas conservadoras respecto de la educación en el “murmullo” (DELEUZE, 1987) de una arena discursiva amplia y actual.

De este modo, cobra relevancia el cometido de entender el tejido de líneas de subjetivación que atraviesan el debate público en el presente político de Uruguay y los modos en los que estos se trazan en y hacia el plano de la educación. Interesa entender cómo se articula la discusión pública sobre la educación —y el sistema educativo— más allá de los agentes institucionales o de los programas oficiales. Así, la investigación pretende ser sensible a ese “murmullo” en el que se habla de educación desde múltiples ámbitos, de muchas formas y a distintas escalas; un “se habla” en el sentido que elabora Deleuze (1987) a partir del análisis de la obra de Foucault<sup>17</sup>. Me pregunto qué resonancias se pueden escuchar entre los pronunciamientos de legisladores o ministros en sus intervenciones públicas y las expresiones de padres y madres que deciden exponer en sus redes sociales las decisiones metodológicas de las maestras de sus hijos, o de organizaciones de distinto tipo que militan aspectos más o menos abarcativos del campo educativo y los posteos indignados de particulares anónimos.

Guattari (2013) propone caracterizar de manera esquemática dos tipos de abordaje que suponen respectivamente:

- o bien poner al día una arqueología externa de formaciones de poder cuyo funcionamiento se ejerce a partir de sistemas de redundancia extrínsecos de códigos explícitos, de instancias represivas manifiestas: por ejemplo la constitución de poderes escolares, médicos, psiquiátricos, que moldean «desde el exterior» la familia, el cuerpo, el individuo, el deseo, en función de tecnologías micropolíticas y microfísicas particulares;

- o bien localizar la emergencia de esas mismas formaciones de poder a partir de redes moleculares de máquinas deseantes que atraviesan de forma mucho más subterránea los niveles del cuerpo, del individuo, de la familia, de la escuela, del ejército, etc.

Ninguna de estas dos perspectivas podría tener anterioridad o prioridad sobre la otra (GUATTARI, 2013, p.84).

---

<sup>17</sup> Esta lógica se vincula con la elaboración de discurso y de enunciación: “un mismo enunciado puede tener varias posiciones, varios emplazamientos de sujeto (...) Pero todas estas posiciones no son las figuras de un Yo primordial del que derivaría el enunciado: al contrario, derivan del enunciado, y por esa razón son los modos de una «no-persona», de un «ÉL» o de un «SE», «El habla», «Se habla», que se especifica según la familia de enunciados.” (DELEUZE, 1987, p.33) “El «SE habla», como murmullo anónimo que adquiere tal y tal aspecto según el corpus considerado.” (DELEUZE, 1987, p.44).

Una preocupación de este proyecto fue evitar proponer un recorte basado en el medio, ámbito o soporte de la enunciación (no se propone un estudio restringido a notas de prensa o a discusiones parlamentarias o a textos de política educativa). Tampoco se basó, estrictamente, en el análisis de discurso de determinados agentes, en el sentido de que lo que importa no es poner el foco en quién enuncia. Se descartó por lo tanto un estudio de caso que mirara tal o cual grupo, partido, institución o particular. Dada la construcción del problema y del objeto a tratar, sí importó poder dar cuenta de las interacciones y resonancias que se generan desde instancias, plataformas y posiciones diversas en un debate amplio, a partir de determinados asuntos que se vinculan con la educación. De la separación esquemática realizada por Guattari, esta investigación se ubicaría principalmente en el segundo tipo de análisis.

Se hacía difícil encontrar el camino en los manuales de metodologías de las ciencias sociales. Inicialmente, dos conceptos sirvieron de apoyo y de herramienta en el camino a construir.

En primer lugar, de la tradición del socioanálisis, en el contexto del análisis institucional francés, surge el concepto de **analizador**, que autores como Lourau (1993) toman y elaboran a partir de Guattari (2004). Los analizadores son elementos, hechos o fenómenos en los que se manifiestan con mucha pujanza las contradicciones, relaciones y concepciones de un sistema, de modo que permiten el análisis de los procesos instituidos e instituyentes que les dan lugar. Pueden ser hechos aparentemente insignificantes o episodios de gran notoriedad, interrupciones del orden esperado o escenas de la vida cotidiana. Son “acontecimientos (...) que hacen aparecer, de un solo golpe, la institución ‘invisible’”, dice Lourau (1993, p. 35), y a partir de los cuales se puede elaborar un análisis. Claro que, desde esta perspectiva, la implicación de quien investiga es otro elemento central, motivo por el cual debe comprenderse que ese “aparecer” de lo “invisible” no se vincula con un movimiento de “descubrimiento” de una realidad objetiva. Justamente, la apuesta está en los procesos de producción de la investigación que habilita partir de un analizador o un conjunto de analizadores.



En segundo lugar, de Foucault y de Veyne viene el aporte del concepto de **acontecimiento**<sup>18</sup>. Las historias que cuentan los historiadores, dice Veyne (1984), se pueden entender como los itinerarios que han decidido seguir en el campo de los acontecimientos: “ningún historiador describe la totalidad de este campo, pues al tener que escoger un itinerario no puede recorrerlo en toda su amplitud; ninguno de esos itinerarios es el verdadero, ninguno es la Historia” (p.37). Además, “un acontecimiento no es un ser, sino una encrucijada de itinerarios posibles” (p.37), “no existe hecho histórico elemental, acontecimiento-átomo” (p.35). El acontecimiento, desde una perspectiva foucaultiana se vincula con un trabajo en el que no se incorpora la historia en el sentido de una linealidad sino de pliegues y fisuras. Así, como se verá más adelante, el material empírico que se utilizará (las declaraciones, los comentarios, los hilos o posteos en redes sociales con sus materiales audiovisuales, las leyes o documentos) no asumirá un estatus de verdad, sino que compondrá un registro de una historia en la que no hay una mecánica continua: los acontecimientos irrumpen en instancias singulares, son algo cortante, punzante, expresan “el azar de la lucha” (FOUCAULT, 1992, p. 20).

Foucault nos hace una advertencia: no hacer con el acontecimiento “lo que se ha hecho con la estructura”,

[es importante] considerar detenidamente que existe toda una estratificación de tipos de sucesos<sup>19</sup> diferentes que no tienen ni la misma importancia, ni la misma amplitud cronológica, ni la misma capacidad para producir efectos. El problema consiste al mismo tiempo en distinguir los sucesos, en diferenciar las redes y los niveles a los que pertenecen, y en reconstruir los hilos que los atan y los hacen engendrarse unos a partir de otros (FOUCAULT, 1992, p. 179).

<sup>18</sup> También será importante para la realización de la investigación el aporte de Deleuze y Guattari sobre acontecimiento —por ejemplo, a partir de cómo elaboran la relación entre acontecimiento y concepto (DELEUZE y GUATTARI, 2010), o a partir de la singularidad en el acontecimiento y su carácter problemático y problematizante (DELEUZE, 1994)— pero no se aborda esa vertiente en este apartado. Por otro lado, Lazzarato (2006), propone una lectura en la que vincula la filosofía del acontecimiento con algunos asuntos centrales a este proyecto. “Las sociedades de control se caracterizan por la potencia y el poder de sus máquinas de expresión. La filosofía del acontecimiento nos permite instalarnos en el centro de este nuevo terreno de lucha, desestimado por las sociedades disciplinarias, donde se enfrentan las lógicas y las prácticas de la expresión y de la creación con las lógicas y las prácticas de la comunicación y la información.” (LAZZARATO, 2006, p. 151) El autor señala que, a partir de Deleuze, puede entenderse el mundo como “una multiplicidad de relaciones y de acontecimientos que se expresan en agenciamientos colectivos de enunciación que crean lo posible” (p.48) y avanza sobre los modos en los que actúan las máquinas de expresión en el proceso de actualización de lo virtual (o creación de lo posible) y en el control de la subjetividad.

<sup>19</sup> En esta traducción en oportunidades se utiliza “suceso” para “acontecimiento”.

Los conceptos de analizador y acontecimiento se tomaron como insumo para la estrategia de trabajo a seguir<sup>20</sup>. Enfocarse en el “murmullo” implica identificar los hilos discursivos y las producciones subjetivas que hacen “engendrarse unos a partir de otros” elementos de distintas características y magnitudes en el debate sobre educación de modo que los efectos se propagan al mismo tiempo de lo macro a lo micro y de lo micro a lo macro de maneras que no están ya dadas.

A estos dos conceptos quisiera sumar una tercera referencia metodológica: el “evento”, de la cual en este caso importa el cómo de su utilización más que el contenido concreto que tuvo en la investigación de la que la tomo. En el programa de investigación “Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina” (APPEAL), coordinado por Adriana Puiggrós en los años 1980, se propuso la categoría “alternativas pedagógicas” para referir a distintas experiencias de prácticas educativas que modifican, varían o transforman uno o varios elementos del modelo educativo tradicional. En el capítulo de “recaudos metodológicos” del volumen que presenta el programa, la autora explica: “se eligió la categoría alternativas pedagógicas entendiendo que permite recopilar una variedad importante de **eventos** que tienen en común contener elementos que se distinguen del modelo educativo dominante” (PUIGGRÓS, 1990, p. 18). Y luego agrega:

Hemos capturado cerca de tres mil eventos de cinco países latinoamericanos, del periodo que abarca desde 1880 hasta 1980, a partir de la amplia categoría “alternativas pedagógicas”. La mayor parte de ellos no había sido registrada por los textos de historia de la educación de los respectivos países (PUIGGRÓS, 1990, p. 22).

Lo que interesa en este caso, ciertamente, no es la temática de las alternativas pedagógicas ni el número de eventos sino la manera en la que se trabaja con ellos.

La categoría alternativas no interesa como pauta para construir una historia paralela de la educación o una historia de la educación popular desligada de la historia oficial. El hallazgo de las alternativas en forma fragmentaria obliga a producir un trabajo de reinscripción en la historia de la educación que modifica el conjunto de los discursos en juego [...].

No se trata de coleccionar alternativas, sino de tomarlas como huellas de discursos desarrollados en complejas situaciones sociales. De lo contrario, nos transformaríamos en coleccionistas de experiencias, hechos y discursos,

---

<sup>20</sup> No son conceptos equivalentes. Los alcances de este texto impiden un desarrollo conceptual más profundo de cada uno de ellos. La intención es subrayar que se recurrió a ambos en el proceso de diseño metodológico, como herramientas que permitieron acercarse a una manera de pensar, a una forma de imaginar la investigación posible.

a la manera de los viejos botánicos incapaces de superar una lógica clasificadora.

El tratamiento de las alternativas no nos interesa como “estudio de casos” sino de síntomas que denuncian procesos (PUIGGRÓS, 1990, p. 23).

Tomé prestada la idea de los “eventos” como una forma posible de hacer tangible el acontecimiento para su análisis en este proyecto.

Así, el tema propuesto en esta investigación se estudia a partir de una combinación de fuentes, a fin de dar cuenta de múltiples esferas de producción y vehiculación del debate público contemporáneo en el que se trata sobre educación. Se consideran, inicialmente, dos tipos de “eventos”: por un lado, las instancias en que un determinado asunto genera producciones sobre la educación en ámbitos variados (redes sociales, prensa, discursos de autoridades, documentos oficiales); por otro, las instancias en que, a raíz de un asunto no directamente vinculado a la educación, se introduce en el debate algo de lo educativo. El apartado anterior de este artículo inicia con un evento de este segundo tipo.

Se parte entonces de la recopilación<sup>21</sup> y análisis de contenidos mediáticos o de redes sociales producidos por grupos, movimientos, instituciones o particulares que se identifiquen con banderas anti-derechos, anti-“ideología de género”, anti-“marxismo cultural”. A partir de ese material, se identifican los eventos sobre los que se va a profundizar el análisis y se rastrean y analizan, según sea pertinente, notas de prensa que hayan tratado el tema, discusiones parlamentarias y/o documentos programáticos de campaña electoral en sus apartados vinculados a la educación, así como pronunciamientos de otras organizaciones o actores, y otras manifestaciones que hayan tenido lugar en ocasión de esos eventos.

Se podría establecer este como el elemento arqueológico que se desarrolla en la investigación a partir de un corpus “de palabras, de frases y de proposiciones” (DELEUZE, 2013, p. 68) conformado a partir de focos de producción discursiva (y no discursiva) de un campo conservador.

Cuando Deleuze (1987, 2013) aborda el esfuerzo de Foucault por trabajar con los enunciados de una determinada formación histórica, subraya que ninguna época oculta nada —no se trata de que las lógicas o mecanismos del poder estén ocultos ni de que las

---

<sup>21</sup> Parte de este trabajo está siendo realizado con los aportes de otros miembros del Grupo de Estudios sobre Políticas y Prácticas Educativas (GEPPred), coordinado por Dr. Pablo Martinis en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Uruguay.

producciones sean veladas— y que, sin embargo, los enunciados no están explícita o inmediatamente dichos. Hay que extraerlos —identificarlos en el trabajo arqueológico con ese corpus del que se parte.

[...] cada formación histórica ve y hace ver todo lo que puede, en función de sus condiciones de visibilidad, al igual que dice todo lo que puede, en función de sus condiciones de enunciado. Nunca hay secreto, a pesar de que nada sea inmediatamente visible, ni directamente legible. Y, en los dos casos, las condiciones no se reúnen en la interioridad de una conciencia o de un sujeto, ni tampoco componen un Mismo: son dos formas de exterioridad en las que se dispersan, se diseminan, aquí los enunciados, allí las visibilidades (DELEUZE, 1987, p. 87-88).

En efecto, lo visible y lo enunciable son las condiciones que, al articularse, posibilitan definir una época como formación histórica: son los *a priori* de una formación histórica. Deleuze (1987, 2013) identifica en Foucault un uso particular del concepto de *a priori*: observa que “las condiciones de la experiencia son a priori, es decir, no están dadas en la experiencia misma” (DELEUZE, 2013, p. 38). Por lo tanto, desde esta perspectiva, los *a priori* son históricos.

Este marco da lugar a otra preocupación metodológica de este proyecto: el elemento genealógico — la pregunta por las condiciones de posibilidad de un acontecimiento, la pregunta por las huellas históricas de los enunciados.

La genealogía no pretende remontar el tiempo para restablecer una gran continuidad por encima de la dispersión del olvido. (...) Nada que se asemeje a la evolución de una especie, al destino de un pueblo. Seguir la filial compleja de la procedencia, es al contrario mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia: es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas —o al contrario los retornos completos—, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente (FOUCAULT, 1992, p. 13).

Ni la búsqueda de los orígenes, ni la clausura en la explicación de la irrupción de una singularidad: “La inteligibilidad que se propone en la genealogía no funciona según un principio de cierre” (FOUCAULT, 1995, p. 16). Los análisis que trabajan en líneas de genealogía consideran relaciones de fuerza, desarrollos estratégicos, tácticas.

De este modo, la intención metodológica es la de que puedan articularse vectores que no encierren el análisis en sentidos importados de conservadurismos pasados, sino que, por el contrario, lo abran a líneas en las que puedan observarse espacios, fracturas y fugas.

Nuevamente, sirve la referencia de la estrategia de trabajo de Puiggrós en el programa APPEAL:

Las categorías que utilizamos se nutren de nuestra concepción sobre la realidad y la educación; se configuran en torno a los problemas que nos preocupan y deben ser modificadas en el curso de la investigación de esos problemas. Que se produzca ese cambio de las categorías o de aspectos de ellas durante el trabajo, es una prueba contundente de la fertilidad de la relación que establecemos con los problemas que nos preocupa estudiar. Si el vínculo entre el intelectual y su campo problemático se establece, puede haber producción de conocimiento y los nuevos saberes modificar las teorías que les preceden (PUIGGRÓS, 1990, p. 14).

Importa asimismo colocar la investigación en diálogo con los estudios del presente que prestan atención a la producción de subjetividad y a los movimientos de adaptación del capitalismo en la era digital. En particular, son antecedentes relevantes una serie de trabajos, de investigadores e investigadoras de nuestra región, que toman estos elementos de una tradición teórica común a la que se propone en este proyecto y avanzan sobre estas reflexiones de la mano de Foucault (gubernamentalidad, biopolítica, subjetivación), Deleuze y Guattari (control, agenciamientos maquínicos, dividuos). Así, se plantean entonces preguntas acerca de las condiciones de posibilidad de una episteme que se (re)organiza en el espacio tecnológico así como de las relaciones de fuerzas y modos de subjetivación que operan en el marco de estas formas de saber-poder (RODRÍGUEZ, 2018, 2019). Dirigen también su atención al aumento del interés tecnocientífico y de las inversiones económicas que manejan volúmenes escandalosos de bigdata para el estudio y la modificación del comportamiento humano, llegando a hablar de una “Economía Psíquica de los Algoritmos” vinculada a “procesos algorítmicos de extracción y uso de datos psíquicos y emocionales” (BRUNO, BENTES, FALTAY, 2019). O se apoyan en la hipótesis de que asistimos a un cambio de época, un pasaje de la conocida era moderna (siglos XIX y XX) hacia lo contemporáneo (últimas décadas del siglo XX al presente) en el que lo público y lo privado se estremecen y que las subjetividades producidas en este pasaje, configuradas en estrecho contacto con las tecnologías digitales, tienen que ver con un modo de vida definido como “performático”, tan disperso como visible y conectado (SIBILIA, 2005, 2008, 2012).

Estos antecedentes aportan a la manera en que podemos comprender los “eventos” del campo que interesa indagar y permiten el análisis de los caracteres novedosos del

fenómeno a estudiar en su expresión actual, así como de sus continuidades y raíces históricas: el trabajo debe tener en cuenta la historicidad del asunto que se aborda (CASTEL, 2013), entender los mecanismos de larga duración a los que responde y ser sensible a las particularidades de la coyuntura actual.

#### 4. Algunas consideraciones a modo de cierre

¿Cómo se producen “verdades” sobre la educación? ¿Cómo se le da impulso al mismo tiempo a una avanzada conservadora? Seguir el rastro de los financiamientos, las donaciones, las vinculaciones contractuales o comerciales sería un camino. También sería relevante centrar el análisis en los tomadores de decisiones, los actores de peso en posiciones de poder, o identificar las redes de instituciones y agentes que intervienen en el debate<sup>22</sup>.

Este trabajo apuesta a realizar un aporte para la comprensión de los modos en que lógicas conservadoras respecto de la educación en el Uruguay actual se manifiestan de forma cotidiana en un murmullo que nos envuelve. Ante el abanico amplio de discusiones que se vinculan con el problema de investigación propuesto, surge la necesidad de abordar las solidaridades que emergen entre la actualidad del neoliberalismo y un conservadurismo que cobra fuerza a nivel planetario pautado por el moralismo, el autoritarismo, el nacionalismo, el racismo y el mantenimiento del *status quo* en cuanto a las desigualdades de género, clase y diversidad sexual.

El estudio de “sistemas en desequilibrio” permite pensar en esta multiplicidad de facetas del problema como un campo en el que se observan relaciones transversales entre elementos que no necesariamente pertenecen a las mismas líneas pero que convergen en determinado momento, si más no sea provisoria y precariamente, generando efectos específicos. En el evento relatado al inicio de este artículo aparece una pequeña organización en la que conviven puntualmente y por un período breve la denuncia de adoctrinamiento

---

<sup>22</sup> De hecho, dentro del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPred) en el que también se inscribe esta investigación, se están realizando esfuerzos por avanzar en estos dos caminos: a) mapear actores individuales, empresariales y organizacionales y analizar prácticas y discursos, b) observar las redes de financiamiento y de apoyos económicos directos e indirectos atrás de grandes iniciativas vinculadas con la educación en Uruguay (por ejemplo, aquellas habilitadas por el mecanismo de las donaciones especiales). Ver: Martinis, 2020a y 2020b.

marxista en la educación pública uruguaya con la militancia en contra de los derechos de la población LGBTIQ+. En un trabajo reciente (MARTINIS y RODRÍGUEZ, 2021) nos preguntamos si, bajo la óptica de procesos de escandalización<sup>23</sup>, se podían pensar relaciones entre la mediatización de denuncias de proselitismo docente y los modos en que se publicitan los índices de cobertura de la educación media y los resultados de las pruebas PISA. Buscamos entender, a partir de las lógicas transversales a esos procesos, algunos elementos que hacen a la construcción de una idea de crisis de la educación pública uruguaya. Eso permitió esbozar, como parte de un trabajo en construcción, algunas hipótesis sobre los caminos que se abren paso para la educación, en particular en cuanto a su carácter público, desde las perspectivas conservadoras analizadas.

La construcción discursiva que sostiene que la educación se encuentra en crisis y debe ser repensada permea la historia de la educación y ha tenido mucha fuerza en el debate público uruguayo de los últimos años. Las campañas electorales de todos los sectores han recurrido a esa imagen en distintas oportunidades. Vale recordar la campaña del Frente Amplio por “cambiar el ADN de la educación”<sup>24</sup> a partir de 2014-15. Además, ha sido defendida recientemente por distintos actores del campo social y político. El Senador Manini Ríos en un debate de febrero de 2022 en campaña previa a un referéndum<sup>25</sup> afirmó que “la inmensa mayoría de los uruguayos está de acuerdo de que la educación está en franca decadencia” (sic, RÍOS, 2022). El think tank EDUY21 advirtió que “la crisis de la educación, prolongada, instalada y crecientemente percibida como tal, permea al sistema educativo en su conjunto y se explicita más claramente en el sistema de educación media” (EDUY21, s/f: 1). La existencia de una “emergencia educativa” apareció además en el acuerdo programático de la actual coalición de gobierno:

<sup>23</sup> Concepto que tomamos de Steiner-Khamsi (2003) quien estudia procesos de escandalización o glorificación de acuerdo a los modos en los que se elaboran consideraciones sobre los sistemas educativos a partir de distintos énfasis puestos o bien en las debilidades o bien en las fortalezas de los resultados de pruebas estandarizadas de gran escala.

<sup>24</sup> Ver por ejemplo:

[https://www.180.com.uy/articulo/64446\\_revitalizar-la-comunidad-educativa-es-el-inicio-profundo-del-cambio-del-adn-de-la-educacion](https://www.180.com.uy/articulo/64446_revitalizar-la-comunidad-educativa-es-el-inicio-profundo-del-cambio-del-adn-de-la-educacion)

<https://www.elobservador.com.uy/nota/vazquez-insistio-en-necesidad-de-cambiar-adn-de-la-educacion--2016830500>

<sup>25</sup> Debate del 22 de febrero de 2022 organizado en el contexto de la campaña previa al referéndum contra 135 artículos de la Ley de Urgente Consideración N°19889. Dentro de esa cantidad de artículos, el referéndum lleva a consulta ciudadana si admitir o derogar 34 de los 79 artículos del área “educación”.

El país enfrenta una emergencia educativa. Si no conseguimos revertir a corto plazo los problemas de cobertura, desvinculación, inequidad y calidad de aprendizajes, corremos el riesgo de dejar de ser la sociedad que hemos sido y que queremos ser (COALICIÓN MULTICOLOR, 2019, p. 27).

De este modo, el programa presenta la idea de que la “emergencia” en la educación pone en riesgo a la sociedad. Como señalamos en un trabajo anterior (CONDE, FALKIN y RODRÍGUEZ. 2020), se deduce de ello una demanda hacia lo educativo que no reconoce en la desigualdad propia de nuestra sociedad un elemento que atenta contra las posibilidades de configurar un sistema educativo universal e igualitario. Interesa indagar en esas significaciones asociadas a la educación y a su lugar en la construcción de lo que somos como sociedad.

*“Deberían hacerlo ya!!! No se puede perder más tiempo!!! Si no se hace[,] el mal va a ser irreparable!!!”* clama una respuesta a un tweet de que expresa:

Nivel de fanatismo, agresividad e ‘intoxicación’ que se lee en algunas ‘maestras de escuela pública’, según perfiles de sus cuentas en redes, es alarmante. La grieta se siembra y alimenta desde la escuela pública. Autoridades deben actuar sin más dilaciones y ponerle fin al disparate (Tweet de 1:46 PM · Jul 20, 2021).

La idea de urgencia, de alarma, de potencial daño irreparable, de disparate, remite a la noción de riesgo ante una crisis o situación de emergencia asociada a lo que se identifica como “fanatismo”, “agresividad”, “intoxicación” por parte de los y las docentes. Además de la ya citada, el tweet recibió una larga fila de respuestas. Alguien aporta una captura de pantalla con una tarea de historia relacionada con el período de dictadura del 1973 al 1985 que una docente puso a su clase (como en el segundo evento relatado al inicio de este artículo, son particularmente copiosas las respuestas que suscita este tipo de publicaciones en las que se exponen en redes sociales propuestas didácticas relacionadas con el tema de la denominada “historia reciente”.) La idea de “adoctrinamiento” no tarda en aparecer: *“El Instituto Normal viene adoctrinando maestras desde hace más de 50 años”; “No tienen la sagrada vocación del magisterio. El amor por la Enseñanza es totalmente opuesto al adoctrinamiento de la inocencia”*.

En un hilo que comienza con un tweet del Senador Juan Sartori sobre cómo *“las pruebas PISA demostraron, una vez más, la difícil situación en la [que] está la educación en*



*Uruguay*” (@JuanSartoriUY, 2019 Twitter se dan intervenciones de apoyo y de crítica. En algunos casos el diagnóstico es reforzado por una experiencia personal —“*Tengo un hijo adolescente y te aseguro q la educación es un desastre, hay q reformar muchas cosas*”— o por una suerte de generalización, vagamente relacionada con algún caso cercano —“*Sin duda que la educación del Uruguay se ha deteriorado, es triste que nuestros hijos no conozcan quiénes fueron nuestros próceres, que no sepan las fechas patrias, que ya no se usen recordar con actos en las escuelas [es] vergonzoso*”. En otros casos los comentarios parecen apuntar a las causas de “la difícil situación en la que está la educación”: comienzan a circular ideas como que “*lo que existe es inadecuada metodología para la educación*” o que el problema se relaciona con “[*el*] *cogobierno y que los maestros en primaria decidan en lugar de acatar las directivas*”, con “*los funcionarios puestos a dedo, caso UTU*”<sup>26</sup>, y que van a *hacer nada solo hablar de los beneficios del Frente Amplio*” o con “*esos dos votos de maestros en el CODICEN*”<sup>27</sup> [*que*] *te la van a hacer cuadritos y si los sacas te la van a hacer el doble*” —y de ahí, nuevamente, la idea de que la crisis está asociada con las trabas impuestas por los sindicatos docentes o la avanzada de prácticas de adoctrinamiento y proselitismo en los centros educativos.

La idea de emergencia educativa asociada a la inminencia de un “mal irreparable” o al “riesgo de dejar de ser la sociedad que hemos sido y que queremos ser” es llamativamente cercana a la de “Una nación en riesgo”, el informe de la Comisión Nacional de Excelencia en la Educación de los Estados Unidos que, en 1983, durante la administración Reagan, sostuvo que a lo largo y ancho del país la educación estaba fallando y apuntó la imperiosa necesidad de una reforma educativa. El informe afirmaba que “los fundamentos educativos de nuestra sociedad están siendo erosionados actualmente por una creciente marea de mediocridad que amenaza nuestro propio futuro como nación y como pueblo”<sup>28</sup>

<sup>26</sup> La UTU (llamada así hasta hoy por la sigla de la Universidad del Trabajo del Uruguay) integra la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) actualmente constituida en Dirección General de Educación Técnico Profesional (ver <https://www.utu.edu.uy/institucional/presentacion>). Ofrece educación técnica y tecnológica de nivel de enseñanza media y terciaria y formación profesional básica y superior.

<sup>27</sup> El Consejo Directivo Central (jáCODICEN) es el órgano rector de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). De él dependen la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, la Dirección General de Educación Secundaria, la Dirección General de Educación Técnico Profesional (o UTU) y el Consejo de Formación en Educación. Tres de sus cinco miembros son designados por el Presidente de la República actuando en Consejo de Ministros, previa venia de la Cámara de Senadores; los dos restantes son electos por el cuerpo docente de la ANEP.

<sup>28</sup> Traducción de la autora.

(NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, 1983, p.6). Más que por su impacto directo en la política, siguiendo a Schneider (2018) se puede entender que la importancia de "Una nación en riesgo" se ubica en que es un mojón relevante en el momento en que se establece una narrativa de fracaso de la educación pública en Estados Unidos que ha perdurado durante las últimas décadas y sobre la cual se han edificado revisiones de la política educativa. Schneider y Berkshire (2020) señalan que los discursos sobre el fracaso de las escuelas públicas y la consecuente necesidad de intervenciones drásticas y urgentes se puede rastrear, al menos, a los años 1820 (SCHNEIDER y BERKSHIRE, 2020, p. xviii). Los autores se dedican a analizar las particularidades del avance contemporáneo de discursos de descrédito del sistema público al tiempo que se vive un revival de las políticas de vouchers. Además, la actualidad y la fuerza de la narrativa de fracaso pueden verse por ejemplo en las encuestas realizadas por Phi Delta Kappa, que indican que los estadounidenses mantienen una tendencia cada vez más pronunciada a evaluar negativamente al sistema educativo en general, incluso cuando evalúan positivamente a las escuelas a las que concurren sus hijos e hijas<sup>29</sup> (PKD, 2019).

¿Dónde y cómo se arraigan esas imágenes sobre el estado de la educación? ¿Cómo cobra fuerza esa producción de verdad? Parto de la idea de que adentrarse con profundidad en las disputas discursivas cotidianas directamente concernientes a lo educativo (un tipo de "eventos" con el que se pretende trabajar) y explorar los modos en que emergen argumentos vinculados a la educación en debates sobre asuntos amplios (segundo tipo de "eventos") puede aportar a la generación de conocimiento en este sentido, en particular sobre las lógicas conservadoras que resuenan con respecto al lugar que otorgamos a la educación dentro del espectro de asuntos que interpelan nuestro presente.

---

<sup>29</sup> En sus sucesivas ediciones la encuesta del PDK trabaja a nivel nacional con muestras estadísticas encuestando docentes del sistema público de enseñanza, padres y madres de niños, niñas y adolescentes que concurren actualmente estudian en escuelas públicas y público en general. La encuesta incluye preguntas en las que pide calificar a las escuelas públicas a nivel nacional y local con la tradicional escala de A, B, C, D y Reprobado que se utiliza en el país para evaluar los desempeños de estudiantes. En la edición 2019, el 19% de los estadounidenses da a las escuelas del país una calificación de A o B, mientras que el 44% da esas notas a sus escuelas locales (porcentaje en el que de todos modos se registra una caída frente al 53% seis años antes). Considerando únicamente a padres y madres de alumnos de primaria y secundaria, el 60% valora positivamente a las escuelas de su comunidad, el 76% da una calificación de A o B a las escuelas de sus hijos e hijas, y solo el 25% califican las escuelas del país con esas notas. Si se considera únicamente a docentes, las respuestas siguen las mismas tendencias (PKD, 20219).

Cabe subrayar un cuidado que la investigación procura tener: que el reconocimiento de tendencias conservadoras vinculadas con posturas tradicionalmente identificadas con la derecha política no fosilice una razón binaria derecha/izquierda o conservadurismo/progresismo, sino que permita comprender ciertas lógicas como producciones discursivas que circulan en campos más complejos de producción de verdades y que tienen efectos cotidianos y moleculares más allá de esos binarismos.

El bullicio virtual suscitado por el evento de la tarea domiciliaria sobre la Marcha del Silencio del 20 de mayo de 2020, relatado en el segundo apartado de este artículo, llegó a un grupo de Facebook de maestros y maestras uruguayos. *“Lean el programa”*, reclamaba una maestra copiando imágenes del curriculum oficial vigente. Tras lo que fuera un espinoso debate público en los años 2005 a 2008, el programa prevé para sexto año de primaria un bloque temático sobre rupturas institucionales que incluye “la crisis política y el golpe de Estado de 1973, (...) la ruptura del Estado de Derecho, la supresión de garantías individuales y colectivas, la represión y violación de los derechos humanos” (ANEP, 2013, p.220). De todos modos, otra maestra responde a esa publicación en el grupo diciendo: *“Por eso es mejor no meterse con esos contenidos ni con los de sexualidad. Si bien el programa nos ampara, el mal trago lo pasamos. Yo opté hace años por no trabajar más estos contenidos, son muy vidriosos (para el ojo exterior).”*

## Referências

ANEP. **Programa de Educación Inicial y Primaria Año 2008. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.** 3ra edición. 2013. Disponible em:

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar\\_14-6.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf)

Acesso: 26/02/2022

BRUNO, F. G.; BENTES, A. C. F.; FALTAY, P. Economia psíquica dos algoritmos e laboratório de plataforma: mercado, ciência e modulação do comportamento. **Revista FAMECOS**, v. 26, n. 3, e33095, dez. 2019. Disponible em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2019.3.33095>.

CASTEL, R. Michel Foucault y la historia del presente. En: **Con-Ciencia Social**, nº 17, 2013. p.93-99

COALICIÓN MULTICOLOR (2019). **Compromiso por el País.** Disponible en:

<https://lacallepou.uy/compromiso.pdf>.

CONDE, S.; FALKIN, C.; RODRÍGUEZ, G. **Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP.** Montevideo: FeNaPES. 2020. Disponible en:

<http://fenapes.org.uy/AnalizandoPlanEducativo>. Acceso 25/3/2022

DELEUZE, G. **Foucault**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987

DELEUZE, G. **Lógica del sentido**. Prólogo de Miguel Morey. Barcelona: Paidós, 1994

DELEUZE, G. Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle. Em: **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34. 2010

DELEUZE, G. **La subjetivación: curso sobre Foucault III**. Bs.As. Cactus, 2015.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2**. São Paulo: Editora 34, v.1-5. 2012

FOUCAULT, M. Nietzsche, la Genealogía, la Historia. En: Foucault, M (1992) **Microfísica del poder**. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1992.

FOUCAULT, M. Crítica y Aufklärung [“Qu’est-ce que la Critique?”]. Traducción de Jorge Dávil. Em: **Revista de Filosofía-ULA**, 8, 1995.

GUATTARI, F. **Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional**. Aparecida /S.P: Idéias & Letras, 2004

GUATTARI, F. **Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles**. Buenos Aires: Cactus. 2013

LOURAU, R. **René Lourau na UERJ: Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1993

MARTINIS, P. Disputas sobre el sentido de la educación pública: el financiamiento de la “educación pública de gestión privada” en Uruguay. Em: *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*, v. 10, n. 17. 2020a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/105861> Acesso: 21/03/2022

MARTINIS, P. El progresivo avance de perspectivas conservadoras en la educación uruguaya en la última década. Em: *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-24, 10 set. 2020b. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15446>. Acesso: 21/03/2022

MARTINIS, P.; RODRÍGUEZ, G. Los usos políticos de la crisis de la educación. Procesos de escandalización y glorificación en las disputas por la hegemonía en el campo educativo en Uruguay. En: **Polifonías, Revista De Educación**, ISSN: 2314-0488 AÑO VII / N.º 19 2021. Disponível em: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/Revista%20Polifon%C3%ADas%2019%20%283%29.pdf> Acesso: 23/3/2022

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. **A nation at risk: A report to the nation and the Secretary of Education**. Washington, DC: U.S. Department of Education. 1983. Disponível em: <a-nation-at-risk-report.pdf> (reaganfoundation.org). Acesso: 23/3/2022

PKD **Frustration in the schools: Teachers speak out on pay, funding, and feeling valued. The 51st Annual PDK Poll of the Public’s Attitudes Toward the Public Schools**. NY: September, 2019.

Disponível em: <https://pdkpoll.org/wp-content/uploads/2020/05/pdkpoll51-2019.pdf> Acesso: 20/05/2022

PUIGGRÓS, A. **Sujetos disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino**. Bs As: Ed. Galerna, 1990

RODRÍGUEZ, P. M. Gubernamentalidad algorítmica Sobre las formas de subjetivación en la sociedad de los metadatos. En: **Revista Barda** Año 4 - Nro. 6 - junio 2018.

RODRÍGUEZ, P. M. **Las palabras en las cosas: saber, poder y subjetivación entre algoritmos y biomoléculas**. Buenos Aires, Cactus, 2019

SCHNEIDER, J. The problem with generalizing about 'America's Schools'. En: **The Atlantic**. Julio, 5, 2018. Disponible en: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2018/07/americas-schools/564413/>

SCHNEIDER, J; Y BERKSHIRE, J. **A wolf at the schoolhouse door: the dismantling of public education and the future of school**. Nueva York: The New Press. 2020

SIBILIA, P. **El hombre postorgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2005

SIBILIA, P. **La intimidad como espectáculo**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008

SIBILIA, P. **¿Redes o paredes?: la escuela en tiempos de dispersión**. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2012

STEINER-KHAMSI, G. The Politics of League Tables. Em: **Journal of Social Science Education**, [s.l.], v. 2, n. 1, 2003

VEYNE, P. **Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia**. Madrid: Alianza Editorial, 1984

Data do envio: 27/05/2022

Data do aceite: 27/07/2022

## INTELIGÊNCIA BANDIDA – ESBOÇO DE UMA EPISTEMOLOGIA DAS FAVELAS EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE E VIGOTSKI

### BANDIT INTELLIGENCE – SKETCH OF AN EPISTEMOLOGY OF THE SLAMS IN DIALOGUE WITH PAULO FREIRE AND VIGOTSKI

Rodrigo Torquato da Silva<sup>30</sup>

Fábio Rodrigues<sup>31</sup>

Willian Alencar<sup>32</sup>

#### Resumo

O artigo que segue é resultado do amálgama de 50 anos de “Leitura de Mundo” com pelo menos 30 anos de experiência com a Educação Popular em favelas e escolas. Trata-se de uma formulação teórica banhada na potência criativa (VIGOTSKI, 1984) que emerge de vivências e experiências de classe nesses espaços. O artigo é o resultado de um desdobramento, com aprofundamento, de estudos anteriores. É deste aprofundamento teórico que emerge a problemática que será apresentada a seguir, ora denominada de INTELIGÊNCIA BANDIDA. É importante ressaltar que não se trata de uma ode à bandidagem das favelas e sim do resultado de experiências de classes que se forjaram à revelia das conformações mais cruéis impostas às Classes Trabalhadoras das Favelas, pelo capitalismo brasileiro, um capitalismo dinamizado pela “Dialética da Dependência” (MARINI, 2000) e por uma educação bancária (FREIRE, 1987).

**Palavras-chave:** Educação Popular. Favelas. Inteligência Bandida.

#### Abstract

The following article is the result of the combination of 50 years of “Reading the World” with at least 30 years of experience with Popular Education in favelas and schools. It is a theoretical formulation immersed in the creative power (VIGOTSKI, 1984) that emerges from experiences and class experiences in these spaces. This article is the result of the deepening of previous studies. It is from this theoretical deepening that emerges the issue that will be presented below, now called BANDIT INTELLIGENCE. It’s important to emphasize that this is not about the exaltation of the banditry of the favelas, but the result of class experiences, which they were forged despite the cruelest conformations imposed on the Working Classes, by Brazilian capitalism, capitalism dynamized by the “Dialectic of Dependence” (MARINI, 2000) and the banking education (FREIRE, 1987).

**Keywords:** Popular Education. Slams. Bandit Intelligence.

---

<sup>30</sup> Professor Associado da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Líder do Grupo de Pesquisa ALFAVELA; Advogado e Presidente da Comissão de Educação da OAB/MARICÁ-RJ. Cria da Favela da Rocinha. E-mail: [rtorquato@id.uff.br](mailto:rtorquato@id.uff.br). Telefone: (21) 986517058. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8381-3821>.

<sup>31</sup> Professor/Analista de Educação – Escola SESI / RJ. Cria da Favela Nova Holanda-Maré. E-mail: [frodriguesdasilva76@gmail.com](mailto:frodriguesdasilva76@gmail.com). Telefone: (21)99187-5685. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7365-158X>

<sup>32</sup> Professor de sociologia da rede estadual do Rio de Janeiro (SEE-RJ). Cria do Complexo da Maré. E-mail: [william\\_alencar@yahoo.com](mailto:william_alencar@yahoo.com). Telefone: (21) 96649-7003. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4300-1471>

## Introdução

O Capítulo que segue é resultado do amálgama de algo em torno de 50 anos de “Leitura de Mundo” – considerando aqui a perspectiva mais radical trazida por Paulo Freire – com pelo menos 30 anos de experiência com a Educação Popular em favelas e escolas. Trata-se de uma formulação teórica banhada na potência criativa que emerge de vivências e experiências de classe nesses espaços. Aqueles que subscrevem este artigo, além de professores de distintas Instituições de Ensino, são “Crias” de favelas do Rio de Janeiro. Suas trajetórias os levaram a se constituírem como Professores-Pesquisadores dos três Níveis de Ensino Brasileiro (Fundamental, Médio e Superior), atravessados pela Educação Popular em Favelas. No entanto, ao problematizarem e teorizarem sobre as próprias práticas de pesquisas, constataram, em estudos anteriores já publicados, que estavam diante de um conceito novo, denominado “Pesquisas Viscerais”. O artigo é o resultado de um desdobramento, com aprofundamento, dos supracitados estudos e pesquisas. É deste aprofundamento teórico que emerge a problemática que será apresentada a seguir, ora denominada de INTELIGÊNCIA BANDIDA.

É importante ressaltar que não se trata de uma ode à bandidagem das favelas, mas sim do resultado de experiências de classes que se forjaram à revelia das conformações mais cruéis impostas pelo capitalismo brasileiro às Classes Trabalhadoras das favelas; um capitalismo dinamizado pela “Dialética da Dependência” (MARINI, 2000) e por uma educação bancária (FREIRE, 1987).

Cabe explicitar que a reivindicação da radicalidade da “Leitura de mundo” em Paulo Freire tem o objetivo de preparar o terreno contra críticas meramente moralistas daqueles que desconhecem os contextos e circunstâncias de existência do Brasil-Favela, visto que a categoria Inteligência Bandida não é um recurso discursivo, mas sim uma realidade que está presente nas favelas e se constrói na experiência histórico-social das classes trabalhadoras que ali sobrevivem.

Os que aqui assinam são ávidos por compreender e problematizar as suas circunstâncias e a dramaticidade de se conceber na favela. Isso nos permite dialogar com Paulo Freire, no sentido de compreender a essência da Pedagogia do Oprimido, exatamente porque ao nos encontrarmos

(...) desafiados pela dramaticidade da hora atual, **[homens e mulheres]** se propõe a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si, uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas [*grifo nosso*] (FREIRE, 1987, p. 29).

Embora “Crias” de favelas distintas, os pesquisadores vivenciaram situações que confirmam a existência de um tipo de inteligência forjada a contrapelo da epistemologia científico-hegemônica. Tal inteligência, supostamente oriunda dos mais fracos, desafia a epistemologia da ordem burguesa.

Para melhor compreensão do que está sendo defendido aqui, será apresentado um capítulo de empirias, no qual será possível constatar as fontes de origem da Inteligência Bandida, por meio de situações viscerais que expõem as entranhas do capitalismo de dependência brasileiro e, paradoxalmente, a potência de uma epistemologia engendrada na favela.

### **Inteligência bandida – Bases e Fundamentos**

A tese central aqui defendida funda-se na ideia de que *a Inteligência é o resultado de complexas interações entre um ser cognoscente* – o bicho humano, capaz de internalizar a representação daquilo que não conhecia, a partir da atribuição de sentido – e a externalidade cognoscível – aquela que, ao ser estudada, ganha um sentido de existência a partir do que ela passa a representar. Dito de outra forma, a Inteligência é o que permite conhecer o que já existe e criar o que ainda não existe. Assim, temos uma espécie de paradoxo, pois a Inteligência é, ao mesmo tempo, produto dos contextos e criadora de contextos.

Nesse sentido, os ‘crias’ de favelas são, concomitantemente, produzidos por ela e criadores dela. Ou seja, são forjados inicialmente a partir de conformações sociais, culturais e normativas das favelas, ao mesmo tempo em que são criadores de lógicas de sobrevivência nas circunstâncias que lhes são postas, nas quais o uso da força e a sociabilidade violenta impõem, dentre o conjunto de possibilidades, a construção e as operações cognitivas das



peessoas nascidas e criadas em favelas.

O aporte teórico que sustenta e impulsiona as reflexões e as bases da tese apresentada origina-se do diálogo com outras categorias, oriundas de árduas pesquisas, em especial as de Pesquisa-Pesquisador/a Visceral e Sociabilidade Violenta. Elegemos como foco empírico-analítico as vivências de pessoas nascidas e criadas em contextos de favelas distintas, porém dentro de uma mesma contemporaneidade. Assim, a partir dessas experiências, serão consideradas três fases/dimensões de usos distintos da Inteligência Bandida: a 1ª, a qual denominamos **Gênese**, que se limita a uma prática internalizada, mas ainda não refletida; a 2ª, aqui chamada de **Conscientização**, que é o agir deliberado e dotado de uma consciência estratégica; e a 3ª, a **Teorização**, que se materializa no uso de categorias para a teorização desse agir.

Cabe ressaltar, porém, que essa categoria é datada a partir de vivências e contextos históricos específicos. Isso, de algum modo, leva-nos a uma ponderação em relação a sua aplicação (generalizada) em contextos distintos. No entanto, há uma potência analítica, visto que ela se consubstancia na problematização aqui proposta.

### Aspectos da genealogia da inteligência

Não é possível desconsiderar Piaget como pioneiro nas pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência e a construção das estruturas cognitivas que vão desde o nascimento do bebê até a juventude. No entanto, é Vigotski quem vai melhor contribuir para o que estamos problematizando aqui. Este autor propõe a noção de “Internalização das funções psíquicas superiores”, na qual inclui a importância das palavras/conceitos (ou seja, da língua/cultura) na construção do pensamento e da inteligência.

Chamamos de *internalização* a reconstrução interna de uma operação externa (...). A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana. Até agora, conhece-se apenas um esboço desse processo (VIGOTSKI, 2007, p. 56-58).

Nota-se: “Até agora, conhece-se apenas um esboço desse processo.” Isso justifica a nossa hipótese. Coadunados com Vigotski e instigados pela práxis oriunda das nossas

vivências e estudos, defendemos que a sociabilidade que se constitui na favela é uma externalidade que implica o desenvolvimento de um tipo de inteligência distinta da que se convencionou como padrão. Por isso, entendemos a “escavação” que estamos realizando como um processo de descobrimento das raízes das inteligências forjadas nas favelas, na medida em que as relações sociais e culturais que se dão nesses contextos são fontes genealógicas dessas inteligências.

Noutra perspectiva, mas na mesma direção, Paulo Freire aduz que:

(...) A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (FREIRE, 2000, p. 11).

Assim, ao apresentarmos as bases teóricas e etimológicas que sustentam a categoria Inteligência Bandida, problematizamos a tese de que as relações e os contextos das favelas constituem a condição de possibilidade predominante para a formação do pensamento. A necessidade de resolver – “desenrolar” – problemas extremamente complexos nesses espaços (o que, na favela, se chama “DESENROLO”) faz emergir conceitos originais – sejam eles espontâneos ou reflexos de alguma base científica – resultantes da dialética entre pensamento e linguagens que estão ali disponíveis. É nesse caldo de culturas efervescentes que se formam as inteligências não mapeáveis, radicais (de raiz), distintas do padrão formal mediano, tal como a Inteligência Bandida. Corroborando com o exposto, Vigotski, em outra obra, propõe que “a formação dos conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente. Só como resultado da solução desse problema surge o conceito” (VIGOTSKI, 2009, p. 237).

Isso permite sugerir que a peculiaridade da inteligência que se forja na favela se dá a partir de outras bases de mediação, possibilitando, a nosso ver, o desenvolvimento da Inteligência Bandida. Para Vigotski, a interação social mediatizada pelas culturas-palavras-circunstâncias em que os sujeitos estão inseridos, e interação, é condição

*sine qua non* para o desenvolvimento da inteligência. Isso nos possibilita dar outro sentido, e até mesmo outra valoração, para os contextos socioculturais que servem de base para as internalizações dos sujeitos cognoscentes ‘crias’ de favelas.

Considerando que as palavras-conceitos-culturais são ferramentas mediadoras que permitem internalizar e reproduzir mentalmente o que ocorre na externalidade, podemos afirmar que as estratégias de sobrevivência formadas no cotidiano da favela são instrumentos de mediação fora do padrão. É isso que permite a coexistência de pensamentos operando dentro da cabeça das crianças das favelas, por exemplo. Se por um lado, elas sabem quando devem utilizar a inteligência padrão para resolver os problemas de Língua Portuguesa ou Matemática propostos pela escola, por outro, sabem também operar com a Inteligência Bandida, quando, por exemplo, escutam um boato ou assistem a uma cena que pode implicá-las como testemunha de um fato que as coloque em risco. Isso fica evidente quando, por exemplo, um comerciante nos traz a seguinte narrativa:

*“As crianças vêm aqui comprar bala e evitam falar o número três e dizem que querem 2+1 de balas... e quando eu perguntava o porquê disso, ainda brincavam: Qual é tio? aqui é dois mais um...”*

Trata-se de um exemplo de uma determinada favela onde se convencionou associar o número três à facção dominante da favela vizinha: o Terceiro Comando. Nesse caso, as crianças evitavam pronunciar o número três ao comprarem balas e doces no referido estabelecimento. Essas crianças sabiam operar com o raciocínio lógico matemático (2+1), mas ao mesmo tempo operavam com uma estratégia que as colocavam afastadas de riscos, evitando a pronúncia do número três. Esse fato corriqueiro aponta a capacidade de acionar a inteligência padrão e/ou a Inteligência Bandida.

Em outra perspectiva, buscamos o sentido etimológico da segunda categoria que forma o outro pilar de sustentação da tese aqui defendida, a categoria “Bandida”. Apesar da escolha por essa adjetivação possuir um verniz provocativo, como forma de ressignificar os estereótipos criminalizantes colados pelo senso comum a tudo que remete à favela, optamos por afastar o sentido tradicional que relaciona bandido à delinquência ou a alguém fora da lei. Nesse sentido, nos remetemos ao dicionário Houaiss (2009), que nos lembra a raiz oriunda do termo italiano *bandito*, originário do verbo *bandire*, que significa banir, exilar. Ou ainda, a raiz etimológica na forma latina *bannire*. Assim, optamos por acionar tal categoria

visando retomar seu sentido original para designar uma Inteligência que está à margem, banida, não legitimada e não reconhecida.

Por isso, as narrativas que iremos apresentar são fundamentais para estabelecer os nexos lógicos da tese aqui defendida. Essas narrativas serão apresentadas mais adiante, bem como os exemplos dos usos e operações da Inteligência Bandida no cotidiano, os quais não somente estão presentes o tempo todo no processo de produzir este artigo a seis mãos, mas, sobretudo, formam os pilares empíricos de sustentação da tese. Por isso, são cruciais para a compreensão do que estamos defendendo.

### **1ª Dimensão – Gênese da Inteligência Bandida. Das Infâncias à Adultização Precoce: interações, internalização e operações com a Inteligência Bandida**

Diante do exposto, temos aqui o que podemos classificar como a **1ª dimensão da Inteligência Bandida**, pois os sujeitos cognoscentes e a realidade cognoscível da favela se forjam num processo dialógico no qual inquietudes e cautelas formam um amálgama. Ou seja, a necessidade de se construir estratégias de sobrevivência e ao mesmo tempo refletir sobre a sua condição circunstancial de classe impulsiona a elaboração de processos criativos que materializam o desenvolvimento de uma inteligência para além do padrão. Por isso, muitas crianças das favelas munidas dessa Inteligência Bandida “zombam” da inteligência padrão exigida pela educação bancária formal. Embora numa tenra idade, essas crianças estão tentando se compreender nesses mundos distintos em que elas estão inseridas: na escola, tentam enquadrá-las num modelo padrão de infância; na favela, elas precisam estar “ligadas” o tempo todo, senão...

É possível admitir que a Inteligência Bandida se desenvolve tal como a inteligência padrão, em sucessivas fases, no entanto, a fase inicial, a da infância, se dá submetida a um conjunto de possibilidades sociais e culturais nas quais a opressão, a escassez e a violência passam a nutrir a criatividade sagaz, a expertise da escuta e do que se pode falar, a opressão do trabalho infantil, o ter que fazer dinheiro para ajudar em casa e a violência da adultização precoce.

Essa adultização precoce impacta por toda a vida do indivíduo, inclusive pode comprometer o desenvolvimento cognitivo do adulto em sua forma plena no sentido de poder operar com reflexões que lhe permitam superar a consciência ingênua. Assim, é possível identificar alguns comportamentos de indivíduos em sua fase adulta operando apenas na primeira fase.

No entanto, a questão não é tão simples, ela é constituída de uma complexidade descomunal. Vejamos.

### ***“Vigie os ricos, mas ama os que vêm do gueto”***

A mãe de um dos que assinam este artigo, tal como a mãe do Mano Brow (Grupo de Rap Racionais MC's), ensinou-lhe que deveria sempre olhar para os ricos e prestar muita atenção nas suas escolhas, naquilo que eles faziam para enganar os pobres. Em seguida, completava: *“temos de ter o compromisso é com a nossa gente, os pobres!”* Essa foi a base ideológica sobre a qual ele foi formado. À guisa de exemplo, segue o relato de um fragmento que aponta as rotas da Inteligência bandida dessa fase. Para melhor fluidez do texto, a narrativa abaixo segue na primeira pessoa:

“Minha mãe trabalhou como babá, durante 15 anos, para uma família muito rica, no Rio de Janeiro. Criou as três filhas dessa família, desde a mais tenra idade. Em função da falta de tempo dos patrões (pais) para cuidar das suas crianças, e seguindo a lógica do “vigiar os ricos”, ela desenvolveu uma metodologia de sobrevivência para a luta de classes, dentro dos limites que o capitalismo lhe impôs, como não saber ler e escrever. Ao levar as filhas dos patrões às consultas médicas de rotina, ela percebeu que havia um elemento ali que impactava na luta de classes entre pobres e ricos: as vitaminas que os médicos receitavam para as filhas dos ricos, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento físico e intelectual das crianças. Ela me contava que enchia os médicos de perguntas acerca dos medicamentos. Com isso, ela selecionava e categorizava os medicamentos entre aqueles que eram para a inteligência e os que eram para o desenvolvimento físico. Como não sabia ler e escrever, tampouco tinha dinheiro suficiente para comprar todos, ela optava pelos medicamentos vitamínicos, pois ajudavam a desenvolver a inteligência. Ela recortava as frentes das caixas

desses medicamentos e guardava. Quando voltava para casa, na favela, comprava os mesmos medicamentos e me dava para tomar, seguindo a mesma orientação médica dada para as filhas dos patrões. Para me convencer de encarar o amargo das vitaminas, dizia: “Bebe, meu filho, porque senão os ricos estarão sempre na nossa frente. Isso é para você ficar tão inteligente quanto os filhos deles.”

A experiência narrada demonstra que a atitude dessa mãe está muito além da mera sagacidade. Há, nessa narrativa, o desenvolvimento de um método de enfrentamento para a luta de classes, ainda que ingênuo, pois prevalecia um certo moralismo religioso na busca por agir de forma correta. Isso é a configuração do primeiro nível de uso da Inteligência Bandida, pois não se configura ainda a tomada de consciência, tal como sugere Paulo Freire, pois:

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1980, p. 26).

Nestes termos, coadunando com o Patrono da Educação Brasileira, ressaltamos aqui a demarcação que distingue essa primeira fase da segunda, sobre a qual falaremos a seguir.

## **2ª Dimensão – A Conscientização e a interação com o asfalto: Nós cá e eles lá, a vida é assim.**

A **2ª dimensão da Inteligência Bandida** configura-se em um momento/estágio em que os ‘crias’ de favela tomam consciência da existência de um tipo de sagacidade oriunda da sua socialidade na favela. Compreendem que há formas específicas de interpretar contextos, pois estão munidos de ferramentas cognitivas que possibilitam interpretações de contextos distintos. Ou seja, eles lidam com uma ambiguidade de se relacionarem com os diferentes grupos em que se inserem, sejam da favela ou fora dela, como por exemplo na escola, no emprego ou em qualquer espaço relacional da vida cotidiana, da vida social.

De forma geral, é nesse momento que “os/as ‘crias’” percebem que possuem uma espécie de sagacidade distinta dos conhecimentos formais oriundos de contextos que se constituem fora da favela. Ao tomarem consciência dessa sagacidade, passam, aos poucos, a fazer uso dela nos diversos contextos, tornando-a um elemento estruturante do seu pensamento-raciocínio nas tomadas de decisões. A partir daí, com base na perspectiva histórico-social de Vigotski, o que era apenas um elemento rudimentar de interpretação de contextos – a sagacidade – torna-se um elemento estruturante do pensamento: a INTELIGÊNCIA BANDIDA.

Dito de outra forma, a sagacidade, um tipo de operação intelectual rudimentar que se pauta na espontaneidade e no “calor dos acontecimentos”, por meio da malícia oriunda das sociabilidades apreendidas na favela, transforma-se em uma lógica estruturante para a tomada de decisões e construção de estratégias de sobrevivência. Tudo isso se desenvolve sob uma esfera do capitalismo de extrema exploração e opressão.

Esse é o segundo momento da constituição/consolidação da Inteligência Bandida. É o momento em que se toma consciência de que a nossa operação intelectual conta com ferramentas cognitivas-conceituais que só estão presentes dentro da favela. Os indivíduos nascidos e criados em favelas estão umbilicalmente conectados com os contextos que os formam. É nesse sentido que o grupo de rap paulista Racionais MC’s afirma que “a gente sai da favela, mas a favela nunca sai da gente”. Em outras palavras, a favela não se limita a um espaço geográfico, mas se constitui também como um conjunto de relações que são internalizadas no indivíduo e passam a fazer parte da sua subjetividade. A essa conexão, chamamos, em outro trabalho, de **visceralidade**, pois, ao externalizar a favela que nunca sai da gente, estamos também expondo as nossas próprias vísceras.

As ferramentas intelectuais construídas primeiramente na relação com a lógica da favela e, posteriormente, com as lógicas formais, independem do fato de o sujeito se conscientizar sobre isso. Elas operam à revelia da sua vontade ou da sua consciência. No entanto, defendemos que, num determinado momento, muitos dos ‘crias’ de favelas passam a ter consciência de que eles possuem uma forma de “Ler o mundo” diferente daqueles que não se socializaram em favelas. Esse é o momento que estamos considerando aqui como a segunda dimensão do processo que evidencia a existência e o funcionamento da Inteligência Bandida.

Objetivamente, podemos definir essa dimensão como uma espécie de *ethos* que, gestado a partir de um conjunto de vivências e práticas inerentes às favelas, vai dando forma a uma expertise, uma habilidade para o enfrentamento das situações complexas do cotidiano. Esse conjunto de práticas pode ser constituído basicamente por três pilares: a escassez de recursos, imposta pela limitação financeira; a contiguidade geográfica da violência e/ou da sociabilidade violenta; e o *ethos* religioso que permeia direta ou indiretamente as relações sociais nos espaços de favela.

Permitindo-nos fazer uma analogia com o futebol, essa segunda dimensão, tal como um drible, não é um conhecimento que se aprende por meio de métodos, tampouco com uma educação bancária, mas é uma solução criativa possível (ginga) para se desvencilhar do impeditivo (marcador). A criança, ao brincar de futebol, vai adquirindo ginga, malemolência, sagacidade para ludibriar seu adversário, encontrar o espaço vazio e avançar com a bola em direção ao gol. Ou seja, são as circunstâncias que se impõem no jogo, no caso nas relações da favela e fora dela, que fazem com que o “jogador” encontre soluções imediatas e consiga inclusive pensar à frente do seu adversário. Vê-se aqui que não é apenas um acionamento automático da sagacidade, mas, ao contrário, é um uso consciente da Inteligência Bandida.

Desse modo, a sociabilidade típica do cotidiano da favela forjaria então uma expertise que, uma vez tendo consciência dela, o indivíduo poderá acioná-la para enfrentar um conjunto de situações que tentará colocá-lo para fora do jogo.

Para demonstrar de forma mais concreta o que argumentamos acima, seguem outras situações empíricas.

### ***Preto no banco de trás? Quem dá esse mole? – O perrenque é meu workshop***

No ano de 2011, um grupo de intelectuais da favela instituiu o CRIA. Esse grupo se propunha a promover reflexões, a partir das vivências de cada integrante em sua favela de origem e, assim, sistematizá-las. Os encontros ocorriam mensalmente nas casas dos próprios “crias”, em diferentes favelas, dentre as quais, Rocinha, Maré, Acari, Timbau. Cabe destacar que foram desses encontros que surgiu a inspiração para gestarmos o conceito-chave deste artigo.



Era uma tarde de sábado, quando finalizávamos um desses encontros na Nova Holanda, uma das 16 comunidades da Maré, conjunto de favelas que fica às margens da Baía de Guanabara, entre a Avenida Brasil e a Linha Vermelha. Como de praxe, após as nossas discussões, algumas rodadas de cervejas eram quase que necessárias para fluirmos os desdobramentos dos debates com a leveza que uma “trocação” de ideias proporciona. Além dos componentes de favela do Cria, participavam ativamente um professor de Geografia da Universidade Federal Fluminense e sua companheira. Ainda que não pertencente ao espaço, o referido professor estava contido – tomando aqui emprestado os conceitos da matemática – e como tal não abria mão desses pós encontros etílicos.

Na ocasião, seguimos para um bar numa das movimentadas ruas da Nova Holanda, onde o fluxo de gente se intensifica naturalmente aos sábados, como em qualquer outra favela. Passava das 17h quando fomos surpreendidos pela entrada do veículo blindado da Polícia Militar do Rio de Janeiro, popularmente conhecido como “caveirão”, embora isso não fosse surpresa para os moradores, já que incursões ostensivas (e ofensivas) desse tipo compõem o cotidiano desses espaços. Apesar de não surpreender quem é cria, estas incursões se dão sob uma tensão generalizada, dadas as marcas traumáticas guardadas na memória dos moradores. Nesse cenário, observávamos do bar a movimentação de pessoas se abrindo à medida que o “caveirão” avançava. Alguns minutos depois, ouvimos alguns tiros. O professor da UFF se abismava diante da sua primeira experiência com esse tipo de medo. Comentava que aquele alvoroço observado era sintomático e muito dizia sobre a relação polícia x favela.

Passado o breve período de tensão, não nos restava outra opção que não fosse fechar a conta e cada um seguir o seu caminho de retorno. Um rapper e fotógrafo integrante do CRIA, de talento e inteligência singular, seguiria para a Avenida Brasil, de onde pegaria seu ônibus de volta para casa, na região do subúrbio. Por estarem de carro, já estacionado no interior da favela Nova Holanda, o professor e sua companheira oferecem carona ao rapper/fotógrafo, que, sem titubear, recusa a oferta. Em princípio, tal gesto soa incompreensível para o professor. Seria um acanhamento? Um gesto de humildade? Ou até mesmo o entendimento de que não era mesmo necessário a carona do amigo?

Como quem explicasse o óbvio, o rapper esclarece o motivo da recusa: certamente a polícia ainda estaria nas entradas da favela, como geralmente ocorre após as incursões e,

com isso, ele previa uma abordagem policial. Afinal qual é a leitura do servidor público de farda ao avistar um homem preto no banco de trás do carro de um casal branco?

O professor compreende então que a atitude foi uma forma de poupar a vida do casal ou no mínimo evitar um constrangimento e tensões na possível abordagem e revista policial, ainda que não tivessem absolutamente nada que os colocasse sob suspeita. No entanto, tomamos esse fato como um exemplo de acionamento da Inteligência Bandida em seu segundo nível: possui a sagacidade apreendida nas vivências na favela, tem consciência que a possui e passa a acioná-la em situações complexas que exigem estratégias para alcançar algum objetivo ou desvencilhar-se de possíveis problemas.

O nosso fotógrafo e rapper, homem negro da favela, traz consigo um sem-número de situações em que foi vítima de constrangimentos e violências perpetradas pelo racismo. Ele não seria “otário” de dar “esse mole” e passar de carro saindo da favela, após a entrada do caveirão. Dito de outro modo, o nosso artista consegue pensar alguns passos à frente e se antecipa prevendo também a lógica que rege a norma do “asfalto” para se proteger.

É possível que se argumente que essas marcas que o nosso rapper traz no corpo, e suas conseqüentes estratégias apreendidas, originam-se das vivências em um país racista. O que não podemos negar, no entanto, é que a inteligência ali posta em prática, em que se prevê os movimentos de uma incursão policial e seu *modus operandi*, adveio do olhar sagaz obtido nos becos e vielas das periferias.

Cabe ainda uma outra reflexão, embora secundária, mas não menos importante, para delinear o conceito de Inteligência Bandida. A bagagem intelectual e acadêmica do estimado professor não lhe proporcionou uma leitura e análise daquele cenário, para aquele momento vivenciado na Nova Holanda, em julho de 2011. A Inteligência Bandida não se desenvolve como um conjunto de competências apreendidas na educação formal, mas absorvidas na necessidade de dar soluções imediatas e criativas diante do “perrengue”.

Isso quer dizer que, independentemente do fato de o sujeito ter consciência de que a forma como ele se relaciona com a favela e com o “asfalto” são distintas e contíguas, a sua práxis está orientada por essa contiguidade. O *modus operandi* de pensar e responder aos desafios da externalidade (asfalto-favela) está umbilicalmente conectado à Inteligência Bandida. Logo, essa segunda dimensão é uma ferramenta de operação cognitiva, resultante

da capacidade do sujeito de acionar essas inteligências de acordo com os desafios que emergem nesses distintos contextos.

### Uma proposta inversa: da favela para escola

No livro *A Magia dos Invencíveis: Os meninos de rua na Escola Tia Ciata*, Ligia Costa Leite (1991) nos traz a narrativa de um fato que pode elucidar e, de certa forma, prever a elaboração da ideia de Inteligência Bandida. A autora, que também era professora na referida escola, apresenta uma proposta de passeio a um ponto turístico da cidade do Rio de Janeiro. Na ocasião, ocorrida na década de 1980, os alunos – entre os quais alguns que passavam muito tempo nas ruas da cidade – iriam ao Cristo Redentor, monumento localizado em uma área nobre da cidade, o bairro do Cosme Velho. É bom lembrar que a Escola Tia Ciata se localiza no centro do Rio de Janeiro, em uma área relativamente afastada da qual aconteceria o passeio.

A professora Ligia, no entanto, aponta um problema objetivo que é o fato de se ter apenas um ônibus disponível para o passeio. Dessa forma, seria preciso dividir o grupo em dois. Ela logo percebe o descontentamento geral. *“Tia vamos todos, sem essa de dividir a galera, a gente só anda junto”*, diz um dos alunos. A professora argumenta: *“Não há vagas para todos, aí está a lista do grupo 1 e a do grupo 2. Grupo 1 vai na segunda-feira e grupo 2 na terça-feira. Sendo assim o pessoal do grupo 2 não precisa vir para a escola segunda feira.”* Os alunos descontentes falavam *“qual é tia? A senhora não entende. A gente vai junto”*.

Na segunda-feira, dia do passeio, para a surpresa da professora, mas não para nenhum dos grupos, todos os alunos estavam na escola. Os dois grupos unidos da sua forma. *“Vamos, tia?”* A professora pega a lista do grupo 1 e diz: *“Eu avisei: só vai o grupo 1”*. Outra vez, todos descontentes. *“Qual é, tia? Nada a ver.”* *“O ônibus sai com o grupo 1 e o grupo 2 fica na escola.”*

Depois de algum tempo, o ônibus com o grupo 1 chega ao Cristo Redentor. Para espanto apenas da professora, os alunos do grupo 2 já estavam lá. *“Porra, tia! Demoraram hein...”*. A professora faz uma observação: *“Não vai ter lanches para vocês!”*. Tanto o grupo 1 quanto o grupo 2 respondem: *“A gente se vira, tia...”*

No final do passeio, a professora ressalta: *“Amanhã só vai o grupo 2, vocês do grupo 1 não precisam vir para a escola”*. Ninguém prestou a atenção ao aviso da professora. Na terça-feira, a mesma cena, os dois grupos estavam na escola, agora com menos espanto por parte da professora. *“A gente vai outra vez, tia. Gostamos.”*

O elemento central da narrativa sobre a escola Tia Ciata é a limitação da escola em lidar com as múltiplas inteligências e, fundamentalmente, com as inteligências que não se apresentam com uma metodologia para ser ensinada. A escola fundada com teorias eurocêntricas é incapaz de entender a lógica criativa e sem método teórico. E, por não entender, despreza, bane e até tem medo, uma vez que não tem capacidade criativa de entender. Esse banimento se dá desde a infância, no ensino primário, até os bancos universitários.

No caso desses meninos, não houve por parte da escola o entendimento de que eles, além de demonstrarem conhecimento sobre o espaço da cidade, traçaram uma estratégia e “se viraram” ou foram astutos o suficiente para chegarem até o ponto turístico em que a professora levaria parte da turma e que era distante da escola. Isso sem ao menos terem o dinheiro para pagamento da passagem<sup>33</sup>. A professora ignora essa inteligência, que é tratada na maioria das vezes como desobediência, falta de educação ou falta de limites, porque está mais interessada em apresentar o que é considerado culturalmente elevado, que é a visita a um ponto turístico.

Além da inteligência desses meninos sobre a espacialidade, também é interessante destacar o senso de união “a gente só anda juntos”. Esses jovens aprenderam a viver e a se defender em coletivo, e suas estratégias são organizadas e realizadas em grupo. O que a escola faz é justamente tentar separá-los por causa de “bagunça”, entretanto é nessa suposta bagunça que esses meninos vão se fazendo presentes e visíveis na cidade e na escola.

O que é possível ver em mais essa narrativa é que a Inteligência Bandida sempre esteve presente, em diferentes épocas, entre as crianças crias de favela ou ocupadoras das

---

<sup>33</sup> Cabe ressaltar aqui que a experiência narrada ocorreu na década de 1980, período ainda de transição do passe escolar para a gratuidade da entrada dos estudantes pela porta da frente do ônibus (governo Leonel Brizola). No entanto, o mais importante é notar que, mesmo na atualidade, o deslocamento dos estudantes das escolas públicas ainda acontece com dificuldade, visto que muitos motoristas nem param o ônibus quando percebem um ponto cheio de estudantes. Os meninos da situação descrita chegaram mais rápido ao local porque dominavam os atalhos da cidade e as estratégias para percorrê-los.

ruas, configurando o germe para que tal categoria pudesse ser pensada e elaborada teoricamente.

### **3ª Dimensão – A Teorização: A Favela e a Universidade**

*“A vida é diferente da Ponte pra cá...”*

#### **Racionais MC's**

A terceira dimensão se consolida quando, para além da tomada de consciência, a Inteligência Bandida passa a ser problematizada e transformada em teoria. Ou seja, como categoria analítica e dimensão política, a consolidação da Inteligência Bandida é a teorização acerca do seu valor e da sua operacionalidade para além da espontaneidade da vida cotidiana. Isso exige uma compreensão mais aprofundada e uma ressignificação de conceitos construídos historicamente e, sobretudo, a construção de novas categorias semânticas e ferramentas conceituais próprias, tal como o que se propõe neste capítulo.

Nessa terceira dimensão, emerge uma compreensão mais sofisticada que permite perceber que tais ferramentas conceituais e categorias são distintas, visto que sua origem se dá em contextos cujas sociabilidades se forjam numa ambiguidade de mundos que coexistem: o mundo formal-constitucional-legal e o mundo no qual as regras e sociabilidades se fundam na sagacidade da favela.

Assim, o cerne está na capacidade de transformar a própria existência, e suas circunstâncias, em objeto de teorização, fazendo uso de categorias analíticas. A diferença nesta dimensão é que, agora, os/as “crias” das favelas ascendem a outro nível de conscientização e passam a operar com a compreensão de que para fazer uso de uma categoria analítica mais complexa é necessário acionar um rol de conhecimentos históricos que ultrapassam as vivências nas favelas, embora as categorias necessárias, tais como a de Inteligência Bandida, emanem das favelas, já que são estes espaços que permitem o nascimento desses conceitos.

Dito de outra forma, mas na mesma direção, uma categoria analítica é construída e enriquecida ao longo do tempo e em diversos contextos. Na medida em que os “crias” passam a ter inserção nas Universidades e acesso às teorias sociais, aprofundam seus

estudos e desenvolvem pesquisas diferenciadas. Isso permite, a partir de um acúmulo e de um arcabouço teórico multifacetado, construir categorias “viscerais”, tais como a que estamos apresentando.

Nesse sentido, é fundamental ressaltar a importância do que vimos chamando de *Pesquisas e Pesquisadores/as Viscerais* (SILVA, 2012; 2020), em que podemos identificar um embrião da categoria Inteligência Bandida:

Desse modo, os/as Pesquisadores/as Viscerais, ao narrarem os contextos nos quais estão inseridos, são obrigados a expor as próprias vísceras, isto é, as suas NARRATIVAS VISCERAIS, criam uma vulnerabilidade para si, pois, após narrar, são obrigados a conviver com as consequências que a sua narrativa vai gerar.

As vísceras existenciais do/da Pesquisador/a se materializam numa relação social em que a reflexão crítica acerca da sua vivência com a história local cria os nexos necessários para a conexão dos contextos com a produção de conhecimento científico, o que configura a **Pesquisa Visceral**. Ou seja, o/a **Pesquisador/a Visceral** é um sujeito do conhecimento comprometido politicamente que, ao se valorizar na pesquisa, enquanto sujeito, cria nexos entre contextos históricos diferentes, que amalgamam a sua biografia às histórias locais.

O/a **Pesquisador/a Visceral** estuda aquilo que expõe as próprias vísceras, tentando compreender as Favelas e as Quebradas das suas experiências, percebendo que está dentro e fora, ao mesmo tempo, daquilo que pesquisa. Não há como esse/a pesquisador/a se distanciar dos marcos históricos e identitários que o/a constroem (SILVA, 2020, p. 169).

Nossos estudos-pesquisas-vivências, dentro e fora da favela, nos levaram a problematizar a própria existência e a transformá-la em objeto de análise. Embora se tenha, aqui, a ideia do “nós, por nós mesmos”, a discussão não se esgota apenas nisso. Trata-se de experiências específicas que se coletivizam na troca com outras pessoas ‘crias’ de favelas. Nas narrativas de outrem, se confirma a hipótese de que a favela é um contexto gerador de estratégias coletivas de sobrevivência, cujo resultado é o desenvolvimento de um tipo de inteligência distinta do padrão: a Inteligência Bandida (muitas vezes banida).

Nesse sentido, a terceira dimensão é a capacidade de articular as categorias analíticas tradicionais da academia com a sagacidade oriunda da favela e operar de forma dialética essas categorias, pleiteando novas epistemologias periféricas. Dentro de uma disputa semântica e conceitual, o que se galga com isso é que a Inteligência Bandida seja

entendida como uma ferramenta analítica nos espaços da educação formal e, fundamentalmente, entre outros 'crias'.

### Considerações Finais

Historicamente, as classes que se apropriam e dominam os conhecimentos reconhecidos como científicos guardam para si, nos “cofres das mansões”, não somente as ferramentas conceituais que operam na construção de teorias, mas, sobretudo, as chaves que abrem as portas dessas mansões. Para isso, criam uma rede blindada de “solidariedade” de classe que permite perpetuar os privilégios oriundos desse poder, o de teorizar acerca da própria condição de existência no capitalismo. O uso dessas ferramentas como propriedade de classe é avalizado pela sociedade acadêmica.

No entanto, ao nos apropriarmos, a partir de nossas condições, das “chaves dessas mansões” e das ferramentas conceituais necessárias, essa inteligência toma forma e é aguçada à medida que o indivíduo intensifica a problematização acerca da sua existência, dialogando com seus pares nos contextos da sua vivência na favela.

Precisamos ressaltar que o esboço dessa categoria analítica pretendida encontra um limite de recorte de tempo e espaço. Estamos nos debruçando sobre vivências das décadas de 1980, 1990 e 2010. Geograficamente, nossas percepções foram construídas a partir do ângulo que as favelas da Maré e da Rocinha nos proporcionaram. O apontamento das características de uma certa inteligência se justifica prioritariamente em conseguirmos entender as capacidades de ações, as formas de sentir e de interpretar o mundo de um grupo social cujas leituras possuem limites, embora seja um dos objetos mais estudados da sociologia urbana moderna: a favela.

Tais limites desencadeiam ideologias e estigmas que geram prejuízos tanto para os de dentro como para os de fora e provocam consequências que vão nortear de forma equivocada, tanto as políticas no campo da segurança pública (reconhecimento por fotos de suspeitos, caveirão, etc.) como também a capacidade de compreensão por parte da classe média que, ao desconhecer todos os códigos da cidade (incluídos aí também os da favela), tem a sua liberdade de circulação limitada, ferindo frontalmente o tão almejado Estado Democrático de Direito.

Além disso, acreditamos que uma análise mais sofisticada e precisa sobre as práticas sociais que caracterizam as sociabilidades dos moradores de favelas pode nos indicar formas metodológicas de atuação, seja na educação, na saúde, assim como no mundo do trabalho.

Por fim, e com a intenção de instigar o debate, o que estamos denominando Inteligência Bandida são as acepções, os desenvolvimentos e as aplicabilidades de uma inteligência que se desenvolve e se aplica tanto nos espaços das favelas quanto fora dela. Por tal motivo, se fez necessário um aprofundamento da genealogia dessa categoria bem como das operações cognitivas ressaltadas, a partir das três fontes de sua materialidade: a escassez de recursos, a violência recorrente e o que podemos chamar de uma espécie de mística que transcende a imanência e que permeia as relações de solidariedade na favela. Esses três elementos são os genes de uma inteligência própria e que sempre se dá *a posteriori* na sua aplicabilidade.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 39 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEITE, Ligia Costa. **A magia dos invencíveis: os meninos de rua na Escola Tia Ciata**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MARINI, Rui Mauro. **Dialética da dependência**. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

SILVA, Rodrigo Torquato da. **Escola-Favela e Favela-Escola: "esse menino não tem jeito!"** Petrópolis: De Petrus et Alii: 2012.

SILVA, Rodrigo Torquato da. Pesquisa-Pesquisador/a Visceral - Emergência e Genealogia das Categorias. **RevistAleph**. Niterói, n. 34, p.162-171, julho, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/40424> Acesso em: janeiro de 2022.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.



Data do envio: 25/05/2022.

Data do aceite: 06/07/2022.

**DE UMA MÁQUINA A OUTRA: POLÍTICAS ATUAIS DE SUJEIÇÃO  
SOCIAL E DESSUBJETIVAÇÃO DAS POPULAÇÕES NEGRAS NO  
BRASIL EM TEMPOS DE CRISTÃOCRACIA**

**FROM ONE MACHINE TO ANOTHER: CURRENT POLICIES OF SOCIAL  
SUBJECTION AND DE-SUBJECTIVATION OF BLACK POPULATIONS IN BRAZIL IN  
TIMES OF CHRISTIANCRACY**

Andreia Alves Monteiro de Castro<sup>34</sup>

Luciana Pires Alves<sup>35</sup>

**Resumo**

O presente artigo pretende discutir a evangelização midiática e a reconversão da sociedade brasileira, no período recente, em uma nação evangélica ou cristãocracia. Principalmente, o agenciamento de populações historicamente marginalizadas pela fábula neopentecostal que tem como alvo a subjetivação das mulheres negras ao defini-las como viga de sustentação moral de um regime inimigo das tradições de terreiro, subserviente ao homem e temente a deus. Nossa metodologia de análise compreende a leitura dos jornais, publicados a partir da década de 1980, que registraram a emergência desses grupos religiosos e o uso dos equipamentos culturais populares, como os antigos prédios dos cinemas e programas de rádio e TV, enquanto meio de conversação de populações marginalizadas, principalmente as mulheres negras.

**Palavras-chave:** Corpo. Subjetividade. Política. Educação.

**Abstract**

This article intends to discuss media education and the reconversion of Brazilian society, in the recent period, into an evangelical nation or christocracy. Mainly, the agency of populations historically marginalized by the neo-Pentecostal fable that targets the subjectivation of black women by defining them as a beam of moral support of a regime that is hostile to terreiro traditions, subservient to man and fearing God. Our methodology of analysis comprises the reading of newspapers from the 1980s that recorded the emergence of these religious groups and the use of popular cultural facilities, such as the old buildings of cinemas and radio and TV programs, as a means of conversation for marginalized populations, especially black women.

**Keywords:** Body. Subjectivity. Politics. Education.

**1. Representações: as formas de chamar a mulher negra a existir na sociedade brasileira**

---

<sup>34</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: andreiaacastro@yahoo.com.br - <https://orcid.org/0000-0002-2586-6789>

<sup>35</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [lualpires@gmail.com](mailto:lualpires@gmail.com) <https://orcid.org/0000-0002-8470-4966>

Segundo Chartier (1990), o conceito de representação se pauta em duas realidades distintas, mas que se interpenetram. Uma diz respeito às identidades coletivas, aos ritos, aos modos que fundamentam as instituições sociais. A outra se refere à identidade do sujeito, às formas de exibição individual e à avaliação desse indivíduo pelo grupo. Por meio da representação, fundam-se padrões, crenças e valores, muitos deles marcados pela transitoriedade, pela instabilidade, pela fluidez, mas todos relacionados a questões estéticas, morais, religiosas, filosóficas, políticas e econômicas, sustentando relações de poder, de dominação e de resistência.

A arte, como instrumento de construção, de interpretação, de disseminação e de questionamento das representações dominantes, obviamente, também projeta, mantém e subverte identidades individuais e coletivas. Documentos oficiais, quadros, gravuras, propagandas, romances, contos e poemas construíram e difundiram a imagem da mulher de pele escura como um ser dotado de malícia, imoralidade e permissividade, consolidando, no imaginário mundial, como o um corpo posto sempre à disposição, pronto para consumo.

As africanas e suas descendentes brasileiras, reificadas e exploradas, receberam, de pronto, a imagem de “amantes mais quentes”, de mulheres sempre dispostas a realizar todo e qualquer desejo masculino. A representação destas ardentes “morenas”, “pardas” ou “mulatas”, trazendo à baila toda a carga significativa subjacente a estes termos, contribuiu para a consolidação e a difusão desta visão, base para a estigmatização, a inferiorização e a marginalização social. Fossem cor de jambo, de canela ou de trigo maduro, a menção às diferentes tonalidades de pele resultantes da miscigenação, com frequência, estava aliada à descrição estereotipada do corpo das brasileiras em geral: seios rijos, cintura fina, quadris largos, glúteos avantajados e pernas bem-torneadas. Todo este conjunto de atributos determinaria movimentos peculiaridades, apresentados, quase sempre, como gestos e requebros atraentes e lascivos, sobretudo quando cantam e dançam os ritmos populares.

No entanto, visão, audição e tato não se separavam de paladar e olfato no que tange à percepção do corpo feminino. Segundo Alain Corbin (1987), as sutilezas olfativas permitiam uma nova gestão do desejo para os burgueses. Mães, irmãs, esposas e filhas deveriam exalar o delicado perfume das flores, condizente com o recato e com a discrição a elas convenientes. Jardins passam a ser separados das hortas domésticas e perfumes mais

artesanais são superados pelas fragrâncias preparadas por perfumistas. Aromas almiscarados ou aqueles que despertavam o apetite, como o de frutas, ervas e temperos, poderiam ser interpretado como eróticas mensagens olfativas, sendo destinados àquelas que queriam despertar a libido e estavam dispostas aos “gozos sensuais” (1987, p.239-265). Essa representação, perpetrada pela ação conjunta do racismo e do sexismo, foi empregada para justificar a exploração e o estupro dessas mulheres ao longo de séculos. Sem dúvidas, a nossa cultura colonizadora e escravagista produziu uma vasta iconografia, insistindo em representar esses corpos como dotados de uma sexualidade voraz, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado.

Muitas das teorias científicas oitocentistas a respeito das raças desenvolvidas com base na cisão entre corpo e razão, e que ainda ecoam no século XXI, ajudaram a sustentar esse imaginário. Segundo essas teorias, os povos colonizados eram destituídos de razão, o que evidenciava sua inferioridade. Enquanto corpos não racionais, esses não-sujeitos estavam muito mais próximos da natureza do que as pessoas brancas, e, como tais, deveriam ser objeto de conhecimento, dominação e exploração.

Além da opressão racial, também a opressão sexual foi facilitada por esse pensamento. A associação da mulher com a natureza – distanciada da capacidade de raciocinar – colocou-a na posição do objeto que deve ser dominado, sustentando a apropriação e a exploração de seus corpos e de seu trabalho. A iniquidade de toda essa lógica atinge seu ponto mais alto quando analisamos a situação das mulheres não brancas: sua objetificação, tanto por ser mulher, como por pertencer a uma “raça” dita inferior – e quanto maior a inferioridade, mais próxima da natureza ela estará – sujeita a formas intensas de exploração e dominação.

Como afirma Boaventura de Souza Santos, a mestiçagem marcada pelo “uso dos corpos” das mulheres indígenas e negras pelo branco europeu é uma marca da colonização portuguesa e explica a relação entre colonizador e colonizado nas colônias portuguesas, como no Brasil:

No caso do pós-colonialismo de língua oficial portuguesa há que contar com a ambivalência e a hibridação na própria cor da pele, ou seja, o espaço-entre, a zona intelectual que o crítico pós-colonial reivindica para si,

encarna no mulato e na mulata como corpo e zona corporal. O desejo do outro em que Bhabha funda a ambivalência da representação do colonizador não é um artefato psicanalítico nem é duplicado pela linguagem: é físico, criador, multiplica-se em criaturas. A miscigenação não é a consequência da ausência de racismo, como pretende a razão lusocolonialista ou lusotropicalista, mas certamente é a causa de um racismo de tipo diferente. Por isso, também a existência da ambivalência ou hibridação é trivial no contexto do pós-colonialismo português. Importante será elucidar as regras sexistas da sexualidade que quase sempre deitam na cama o homem branco e a mulher negra, e não a mulher branca e o homem negro. Ou seja, o pós-colonialismo português exige uma articulação densa com a questão da discriminação sexual e o feminismo (SANTOS, 2003, p. 27).

Essa dupla discriminação racial e de gênero, Grada Kilomba (2020) apresenta, através da ambígua relação entre presença e existência. Relação essa criada pelas sociedades coloniais ao revelarem a condição da mulher negra como “a outra de outrxs”, aquela “sem status suficiente para a Outridade”. Assim que criado pelo processo de significação colonial, o lugar de identificação “mulher negra” foi constituído como duplamente inexistente, justamente, por ser a outra em relação à categoria “mulher branca” e a outra em relação à categoria “homem negro”, que por sua vez, são os outros em relação à categoria “homem branco” (2020, p.15-16). Tornar ausente o existente é um dos expedientes mais usados pelas estratégias de subjetivação do racismo. O modo de fabular das igrejas neopentecostais não é diferente. Seu aparelho de captura marca como negativas ou ausentes as potências matrilineares das populações negras. Criando, assim, um dispositivo de dessubjetivação, que visa converter os sujeitos, fazendo com que tenham a sua subjetividade atada à subjetividade do meio neopentecostal, visando a sujeição maquínica.

Por outro lado, é importante ressaltar que há, ainda, resistência a esse processo advinda das mais diversas camadas populares, dos setores organizados da sociedade e de instituições da educação pública, como: a defesa do povo de terreiro de seus espaços e práticas; os trabalhos de pesquisa e ressignificação do ensino junto às escolas, incluindo a Lei 10.639 de 2003; e os movimentos sociais que promovem estudos e lutas entorno do conceito de interseccionalidade.

Marcada por duas funções sociais, a condição da mulher negra, de acordo com Gonzalez (2020), é regulada pelo lugar da “doméstica” e da “mulata”. Segundo a autora:

O termo “doméstica” abrange uma série de atividades que marcam seu “lugar natural”: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc. Já o termo “mulata” implica a forma mais sofisticada de retificação: ela é nomeada “produto de exportação”, ou seja, objeto a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais. (...) Esse tipo de exploração sexual da mulher negra se articula a todo um processo de distorção, folclorização e comercialização da cultura negra brasileira (GONZALEZ, 2020, p. 44).

Considerando que a manutenção da ordem da representação é dependente do modo de produzir subjetividade, manter compulsoriamente a mulher negra como alguém que não é visto nem ouvido é possuir um território a explorar, é manter um corpo que serve a diferentes fins por encontrar-se duplamente distante, e que, ao mesmo tempo, existe ao alcance das mãos e da boca, como afirma Gonzalez (2020). Confrontar os modos de representação, e, assim, desafiar a manutenção da ordem do sistema representativo, depende de um trabalho ético e estético de confrontação das formas de dessubjetivação que demonizam, que condenam e que abordam como espetáculo os ataques às religiosidades e aos valores civilizatórios presentes nas religiões de matrizes africanas. É preciso reinscrever subjetivamente, sob as normas da cristãocracia, os modos de perceber e representar o real e o imaginário.

A cena trágica nossa de cada dia, encenada em nosso inconsciente colonial capitalístico, tem como motor a cafetinagem generalizada, como afirma Rolnik:

A esse regime de produção da fábrica do inconsciente propusemos nomear de “inconsciente colonial-capitalístico”. A espoliação dessa fábrica de futuros se dá por meio de uma operação de cafetinagem: o movimento pulsional é desviado de seu curso ético, no qual produziria “novos mundos” em função do que pede passagem, para que, em seu lugar, produza “novidades”, mais e mais cenários que multiplicam as oportunidades de investimento e acumulação de capital e excitam a voracidade de consumo numa velocidade exponencial. O abuso da pulsão é a medula micropolítica do regime colonial capitalístico. Para viabilizá-lo, o inconsciente é um dos alvos essenciais do megaempreendimento colonial operado pelo capitalismo, que hoje tornou-se globalitário. Sendo assim, é impossível transformar o atual estado de coisas sem intervir na esfera micropolítica: descolonizar o inconsciente é o que almeja a insurreição nesta esfera (ROLNIK, 2019, p. 29).

Como uma das tentativas de descolonizar o inconsciente e enfrentar política e pedagogicamente essa questão, temos a produção da experiência com estudantes do curso

de Pedagogia da UERJ/FEBF e do terceiro ano do CIEP 218 Ministro Hermes Lima, ambos situados na Baixada Fluminense, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. No coletivo de estudos, composto por jovens mulheres de áreas periféricas urbanas, nos dedicamos a trazer referências discursivas diferentes das que estão presentes neste lugar e a perceber as provocações vividas pelas estudantes e professoras durante o compartilhar das vivências. Como os textos vão ressoar nos modos de significar instituídos? Quais são incômodos? O que irromperá desse terreno? Nos permitirá tecer ou encontrar redes de significação que possam criar uma esfera de insurreição? O sugerido nos possibilitará criar uma via de emancipação real, que nos livre do reaparecer dos fantasmas civilizatórios que julgávamos derrotados e avançar numa pauta de construção de uma sociedade emancipada da condição colonial?

## 2. Religião e garantia da ordem representativa da mulher da Baixada

“Professora, apesar da minha crença... Minha mãe sempre foi feminista: cuidou da casa e trabalhou fora. Apesar do meu pai ganhar mais que ela, foi o dinheiro dela que nos criou”

“Aqui, só tem abelha rainha. Elas criam os filhos sozinhas, são as donas da casa. Têm crush: ele pode passar a noite na casa delas, mas só tem direito a uma refeição”

“Professora, só a verdade liberta!”

“Professora, quando vamos falar de criança?”

“Filho é da mãe!” “A mulher é a viga da família!”

Como enunciam as falas das praticantes, nosso trajeto docente é feito, muitas das vezes, no confronto e no carinho, entre silêncios, sorrisos e lágrimas. A relação entre infâncias e mulheres têm essa característica: é delicada e dura, é feita de memórias de grandes esforços maternos e da vontade de retribuir a luta. “Comprar uma casa para minha mãe”.

Essa representação da mãe como sacrificado esteio ou duro pilar que sustenta a família, dividindo e sobrepondo o lugar da figuração da mais velha detentora de conhecimentos e afetos, é legitimada pela igreja. Situação que conhecemos na prática, é

confirmada pelas estatísticas do IBGE<sup>36</sup> e IPHAN<sup>37</sup>, mais da metade dos lares brasileiros são chefiados por mulheres. São elas as provedoras, as responsáveis pelas crianças. Mas também são elas que se desdobram e pouco a pouco, com a ajuda das políticas afirmativas, garantem, pelo menos, às filhas a permanência nas instituições de ensino.

Sobretudo o acesso à universidade é uma experiência nova para as famílias de Duque de Caxias, muitas de nossas alunas fazem parte da primeira geração a chegar ao Ensino Superior ou a participar de projetos de Extensão Universitária. Num contexto desenhado pelo acesso à Escola Normal e ao ensino nas escolas dominicais, encontramos traços de uma formação pelo espetáculo (a exemplo do teatro dos Jesuítas), amplamente presente em nossos cotidianos. A presença das igrejas neopentecostais é marcada na rádio da casa de sucos, nos adesivos nos cadernos, nas mensagens e nos agradecimentos a Deus nos trabalhos monográficos, nas reclamações das mães e alunas: “só Jesus na causa”.

A multiplicação das igrejas evangélicas cresceu exponencialmente nos últimos quarenta anos. As variadas designações e grupos foram avançando e dominando ideologicamente os espaços periféricos como forma de conversão ao cristianismo pentecostal. A “Guerra Santa Fabricada”, como definem Gomes & Oliveira (2019), foi declarada às casas de terreiro e aos valores e tradições dos Orixás entre a segunda metade da década de 1980 e a década de 1990. A “Cruzada Pentecostal” representou uma luta aguerrida através da demonização dos espaços, sujeitos, práticas e saberes populares de origens africanas. A militância contou com o equipamento cultural à deriva nos bairros. A compra dos cinemas de bairro garantiu a existência física da maioria dos templos da Igreja Universal do Reino de Deus, que ficou conhecida através dos jornais, à época, como a *Igreja Midiática* e lugar de milagres eletrônicos.

Na coluna “Tribuna Bis”, do jornal *Tribuna da Imprensa*, no dia 07 de fevereiro de 1988, é possível encontrar uma notícia intitulada “Exibindo fé e orações”, que não só evidencia a ocupação das salas de cinema como também a infiltração das igrejas neopentecostais nos espaços de sociabilidade e cultura populares, incluindo a Galeria Alaska,

---

<sup>36</sup>Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0,43,432220,432360,432345,431550,430690,430930&cat=52,55,-17,-18,128&ind=4704>

<sup>37</sup>Disponível em:

[https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=10-](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=10-)



em Copacabana, que até então era um lugar de encontro e diversão voltada ao público LGBTQIAP+.

Figura 1 – Exibindo fé e orações



Fonte: Tribuna Bis. In: *Tribuna da Imprensa*, 07 de fevereiro de 1988, ano XXXVIII, n. 11821, p. 1

O lugar de adoração e da fé se confunde com o palco do espetáculo. Com "Jesus em Cartaz", as igrejas evangélicas invadem cinemas, teatros, circos e até trios elétricos, produzindo Shows Bíblicos em diferentes espaços, incluindo "infernhinhos" da cidade, e a coabitação, no mesmo espaço, de filmes pornô e de cultos. Com o argumento já definido, a luta contra o demônio, a redenção dos pecados mundanos e a teologia da prosperidade garantem novos lugares sociais através dos bens de consumo. A fábrica de igrejas avança de um território que compreendia os subúrbios e os bairros da zona sul carioca, prometendo garantir a normalização e o controle moral desses espaços, e chega às favelas e aos bairros da Baixada Fluminense, nos quais prospera fortemente, graças à ausência de equipamentos culturais formais e de outras políticas de bem-estar social.

Figura 2 – Religião X Erotismo



Fonte: *Jornal do Brasil*, 30 de março, ano XCVII, n. 553, p. 2

Pregando o ataque a vários símbolos da herança religiosa africana para uma população especialmente vulnerável, às igrejas eletrônicas só progrediram. Por exemplo, contando com os cinemas de bairro e com uma gráfica no bairro da Abolição, a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) investiu em programas de rádio e em faixas de horário na televisão, como o programa *Despertar da fé*, na Bandeirantes, chegando a comprar uma emissora própria: a Rede Record de televisão. O poderio midiático e econômico garantiu também o poder político, a “cristãocracia”<sup>38</sup>. Nos anos oitenta, no Estado do Rio de Janeiro, esse movimento elegeu, como deputado constituinte, Roberto Lopes, da frágil legenda, à época, o PTB. O então deputado sem experiência partidária, tinha em seu currículo o passado de jogador de futebol em times do Rio de Janeiro e a atuação como pastor da IURD. Dos idos de 1980 e 1990, o poder político acumulado pelas igrejas se sustentou pela forte bancada evangélica, com a qual, atualmente, diferentes ocupantes do executivo mantêm uma relação de dependência.

Como educadoras, nos cabe ressaltar que a aliança entre Estado e igrejas evangélicas também usa os mecanismos e espaços educativos. Muitas das escolas de

<sup>38</sup> “Cristãocracia” termo utilizado por Sidnei Nogueira (2020).

educação básica têm a equipe diretiva composta por evangélicos indicados pelo chefe do executivo local.

O êxito da evangelização midiática se explica por meio da sujeição social e da servidão maquínica, uma vez que a máquina técnica nunca opera sozinha. Ela é parte de maquinário social, cujo engendramento é produzido por conexões, enunciados e desejos. Como afirma Lazzarato:

A servidão não age nem por repressão, nem por ideologia. Ela procede por técnicas de modelização e modulação, que se conectam às “energias mesmas da vida e da atividade humana”. Ela se apodera dos seres humanos “por dentro” e “por fora” ao equipá-los com certos modos de percepção e de sensibilidade, bem como de representações inconscientes. A formatação exercida pela servidão maquínica intervém no “funcionamento de base dos comportamentos perceptivos, sensitivos, afetivos, cognitivos, linguísticos” (2010, p. 3).

A igreja eletrônica, como foi chamada pelo *Jornal do Brasil* nas décadas de 1980 e 1990, recorre a expedientes tecnológicos para, a partir da excitação dos sentidos, produzir as sensações necessárias para a adesão da população à crença.

A partir dessa rede, geralmente, se estabelece uma mediação simbólica. Nem o futebol escapou. Basta ver que a proibição de adoração a qualquer ídolo também atingiu atletas consagrados, como o “rei Pelé”. Os cultos no Maracanã resultaram não só em grandes somas em dinheiro arrecadadas, mas na prática política de interdição a toda a referência fora do universo evangélico.

Figura 3 – Evangélicos informam: Sai Pelé o rei do futebol. Entra Jesus, o rei dos reis



Fonte: *Jornal do Brasil*, 18 de abril de 1987, ano: XCVII, n.10, p. 5

A metodologia da “cristãocracia” funciona como uma máquina de subjetivação que captura a massa através dos meios de comunicação tradicionais e digitais. Assim, o ocorrido se encontra mais no campo de uma “guerra total” dissimulada pelo jogo ou encenação midiática.

Huizinga (2007), ao estabelecer as relações entre a guerra e o jogo, afirma que só é lícito falar da função cultural da guerra quando os antagonistas lutam ou jogam em igualdade de condições e reconhecimento de legitimidade. Fora das circunstâncias dos direitos, não há combate, mas uma investida na direção da pilharem e da eliminação total do outro, sob os argumentos conhecidos “bárbaros, diabos, pagãos, hereges, “raças inferiores destituídas de leis” (HUIZINGA, 2007, p. 102).

Podemos afirmar que a “cristãocracia”, pelos meios de comunicação analógicos e posteriormente através dos meios digitais e nas redes sociais, serve como instrumento da busca violentar a população negra, num exercício brutal e embrutecedor do poder (MBEMBE, 2019).

A narrativa espetacular da “guerra santa” encobre a violência generalizada que tem o corpo negro, físico e simbólico, como alvo de um extermínio normalizado como forma de gestão apenas sem vinculação da esfera do Direito. Essa condição alimenta a perpetuação de privilégios que sustenta o nosso inconsciente colonial. Uma “máquina coletiva de enfrentamento” para arar o material sedimentado em nosso presente assombrado pelos fantasmas e fantasias escravocratas, uma outra relação ética-estética que não a do super estímulo e entorpecente.

Nossa pesquisa/intervenção enfrenta os elementos pertencentes ao dispositivo da “cristãocracia”. Buscamos, com os estudantes, desemaranhar os fios das relações de fé e de redenção; da pobreza e da falta de oportunidade que seriam vencidas pela teologia da prosperidade e pelo rígido controle da figura do feminino através da vida para a família.

Reconfigurar nossa rede cultural, estética, lúdica através da formação é suturar nosso trabalho de enfrentamento desse processo de aniquilação e da tentativa de retomada de si através da diversidade de fontes para a produção da experiência estética e da tentativa da produção do espectador emancipado acontece na cidade de Duque de Caxias.

Nosso *locus* de intervenção se situa em Duque de Caxias, cidade da Baixada Fluminense, conta com uma população autodeclarada negra (preta e parda) de 542.300, sendo 72% evangélica e católica e menos de 1% (5.172) declarada de religiões de matrizes afro-brasileiras, segundo o censo do IBGE, 2010.

Encontramos resistência a partir de uma leitura de mundo alimentada pelas imagens produzidas pela “Cristãoocracia”. Verificamos, não só, a reprodução cotidiana da intolerância e racismo religioso contra qualquer referência vinda das Comunidades Tradicionais de Terreiro (CTTTro) como Nogueira (2020), como também, a pretensão de tutelar ou funcionar como referência a todas as formações de sentido dos sujeitos.

Essa situação só se agravou no governo Bolsonaro, uma vez que o representante da nação legitima tais ações, como noticia o site g1, no dia 30 de junho de 2019, na cobertura da Marcha para Jesus, em São Paulo.

Figura 4 - Marcha para Jesus 2019, São Paulo



Fonte:

<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/06/20/27a-edicao-da-marcha-para-jesus-em-sao-paulo-fotos.ghtml>

Assim, quando discutimos as infâncias, os femininos, o sentido social da escola, as relações com arte, natureza e cultura e objetos técnicos nos confrontamos com os discursos e ordenações vindas das igrejas. Atualmente, nas periferias urbanas, encontramos a tarefa educativa de enfrentar os discursos oriundos desse projeto de conformação da sociedade brasileira através da conformação das famílias através do imaginário nutrido pela fábula

neopentecostal. Nosso trabalho se inscreve na tarefa de criar imaginários a serviço da emancipação e com a capacidade de interromper a cadeia de produção da normaliza a violência e a brutalidade (MBEMBE, 2019).

Interpelar a fábula neopentecostal requer entre outras ações: enfrentar a demonização das comunidades tradicionais de terreiro como violência simbólica. Isso nos ajuda a desmontar um dispositivo negativo das políticas de inimizade (MBEMBE, 2019), que, no lugar de evidenciar as desigualdades e injustiças sociais, se restringem a formular culpados pelos infortúnios e fracassos resultantes das políticas socioeconômicas.

Novos personagens de uma trama “requentada”, os povos pretos como animais desalmados, a mulher a serviço dos interesses (ora de exploração do corpo: hipersexualizado, ora com o corpo a serviço da família) e o perigo vermelho, as mínimas políticas de proteção social tomadas como doutrina comunista. Esses são fios de um tecido social escravocrata, misógino e subserviente, como exemplo disso, temos “Marcha da família com deus pela liberdade” que surgiu como contraponto ao comício de João Goulart, em 13 de março, pelas Reformas de Base.

A população feminina, que antes era representada apenas através de sua utilidade sexual, reprodutiva e como força de trabalho, é capturada, após a sua redenção, pela reconversão espiritual de cunho político. Essas mulheres são chamadas a participar como instrumentos úteis ao exibir com orgulho a obediência e o ardor diante do soberano homem, aqui deus soberano se equivale a um totem sexual (BEAUVOIR, 2016, p. 410). A mulher servil e conservadora está sempre disposta a ajoelhar e a deitar-se aos pés do senhor humano ou divino, sendo o homem o seu único meio e razão de viver. A figura feminina é representada como pilar ou viga para a conservação dos costumes e da moral. Em diferentes momentos do patriarcado, as mulheres são chamadas a lutarem contra o mal, como afirma Beauvoir:

Ela é sempre alguém ou alguma coisa, entre os antidreyfusistas, as mulheres eram mais encarniçadas ainda do que os homens; elas nem sempre sabem onde reside o princípio maligno, mas o que esperam de um bom governo é que ele o expulse como se expulsa a poeira da casa. Para as gaullistas fervorosas. De Gaulle se apresenta como o rei dos varredores; de espanadores e trapos nas mãos, elas o imaginam limpando e fazendo brilhar uma França “limpa” (BEAUVOIR, 2016 p. 427).

Uma trama se completa: o perigo das teorias de gênero, do feminismo e dos comunistas; o combate contra o demônio: os orixás e a limpeza da sociedade pela eliminação da corrupção. As servas do senhor são recrutadas e recebem papel principal numa trama de adoração e destaque dos homens representantes de deus na Terra. O uso das mulheres e o domínio dos espaços são signos da disputa pelo poder de recriação de um corpo político do território. A ascensão evangélica e o bolsonarismo andam juntos constituindo uma grande ameaça às Comunidades Tradicionais de Terreiro, segundo Prandi (2021)<sup>39</sup>, em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo, como demonstração de força da Bancada Evangélica, vivemos a destruição das políticas públicas de proteção aos cultos e a constante intimidação que visa recriar a condição anterior à Constituição Cidadã de 1988. Tal conjuntura é evidenciada na presença do presidente em pronunciamentos de pastores/políticos.

Figura 5 - Jair Bolsonaro (Presidente da República), Pastor Everaldo (preso por corrupção na Saúde do Estado do Rio de Janeiro e Eduardo Cunha (preso por corrupção pela Operação Lava Jato)



Fonte: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/08/a-igreja-de-eduardo-cunha-vai-devolver-os-dizimos-que-ele-depositou.html>

Os slogans, tais como “Esta cidade pertence ao Senhor Jesus”, presentes até nas placas oficiais da cidade, funcionam como instrumentos de normatização de espaços e de corpos, sendo empregados na conversão em massa e ocupando o lugar como símbolos dos poderes paralelos (LEEDS, 2006). Criado entre os anos de 2019 e 2020, o Complexo de Israel tem como demarcação os símbolos do povo judeu, como a bandeira do país e a Estrela de

<sup>39</sup> Folha de São Paulo, 23 de janeiro de 2021.

Davi. Frases de advertência, como “Jesus é dono desse lugar”, são escritas nos muros, nos espaços em que as tradições das comunidades de terreiro são proibidas e seus praticantes agredidos e expulsos. Aliado ao proselitismo eleitoral, temos o proselitismo do crime que afirma seu poder territorial pelo controle da fé.

Figura 6 - Terreiro de candomblé com mais de 50 anos é destruído no bairro Parque Paulista, em Duque de Caxias, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro



Fonte:

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/07/12/terreiro-de-candomble-e-destruido-em-duque-de-caxias-na-baixada-fluminense.ghtml>

A tríade rei, lei e fé afirma-se na rasura e na negação dos outros. No processo de violência dos signos, os índices de território são tomados e combatidos tornando-se símbolo do domínio do outro e são disseminados como ícones de uma superioridade fabricada. Esse jogo/encenação esconde ou visa esconder um uso abusivo e violento do poder. A guerra contra “orixás e pretos velhos” foi oficialmente permitida pela sociedade brasileira, que dela se serviu como instrumento de racismo religioso, visando a manutenção de privilégios pela via simbólica, como concentração de renda e poder político eleitoral.

Figura 7 – Guerra santa fabricada



Fonte: *Jornal do Brasil*, 3 de novembro de 1987, ano: XCVII, n. 209, p. 1



Não tardou para que os poderes paralelos, como o tráfico e as milícias, utilizassem o mesmo expediente narrativo, como noticia o site g1, no dia 24 de julho de 2020.

Figura 8 – O Complexo de Israel



Fonte: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/07/24/traficantes-usam-pandemia-para-criar-novo-complexo-de-favelas-no-rio-deixam-rastro-de-desaparecidos-e-tentam-impor-religiao.ghtml>

Representando um traço de sofisticação desse processo de dominação religiosa, cultural e política, é possível destacar a assimilação de vários elementos representativos da africanidade no Brasil, alguns deles tombados como patrimônio nacional, antes proibidos pelos pentecostais. Enquanto, nas instituições, os estudos de História e das Literaturas Africanas ainda é repellido como “coisa do demônio”; nas ruas, a capoeira ancestral e funk carioca são “revestidos” pelo título e pelo léxico do gospel, sendo aceitos por essas comunidades.

Ainda sobre o funk é interessante perceber que, embora manifeste um discurso moralizador sobre a sexualidade, preservam os movimentos da dança do “funk putaria” e a glorificação ao luxo, ao poder e ao dinheiro do “funk ostentação”<sup>40</sup>. Como na letra da do hit “Nóis tem montão”, do antigo integrante do bonde d’Os Havaianos, Tonzão:

Nóis tem montão, nóis tem montão  
 Deus deu muito pra nóis  
 Pra nóis dividir com os irmãos  
 [...]  
 O nosso carro não é luxo, é necessidade  
 Tem que ser 4x4 pra entrar na comunidade

<sup>40</sup> Ver dissertação defendida de Ingrid Fernanda dos Santos Carvalho: *Pode funk? O corpo cênico em ação: um ensaio sobre a dança na escola*. UNESP, 2020.

Sobe morro, desce morro, entre becos e vielas  
 Tem que ser uma moto zica, pra pregar lá na favela  
 [...]
   
 Ter um monte de mulher, isso aí é pra covarde  
 Quero ver ter uma só e renunciar a própria carne  
 (TONZÃO, 2014).

Já o acarajé, uma das mais famosas iguarias da culinária baiana, a comida votiva de Iansã, passa a “bolinho de Jesus”:

A conversão de baianas do acarajé às igrejas neopentecostais tentou afastar do famoso bolinho de feijão fradinho os traços afro-religiosos, eliminando os rituais que antecediam sua venda, retirando os símbolos que enfeitavam o tabuleiro e as próprias baianas, mudando o nome africano. Para conter esse movimento foi necessária a intervenção de uma lei, mas o estrago é profundo, pois não se trata apenas de refutar os elementos específicos de uma cultura. Estamos falando de dominação, de uma posse indevida que visa exploração e lucro (D`GIYAN, 2017).

Figura 9 - Baianas de Acarajé



Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/58>

O repertório religioso afro-brasileiro foi transformado em verdadeiro espetáculo de afirmação e de conversão em massa. Tudo transmitido “pelas antenas de TV”, mudando sentidos, cortando raízes, esvaziando símbolos de luta e resistência. Como diz a letra da música Alagados, da banda Paralamas do Sucesso: “A arte de viver da fé, só não se sabe fé

em quê”. A reconversão simbólica visou ajustar os modos de vida populares, da relação visceral com o Exú, boca que tudo come e a todos alimenta, para a teologia da prosperidade, para a adoração ao Deus que garante o acúmulo e consumo de bens de capital. A paulatina substituição da fé na palavra dita, “Exú da meia-noite/ Exú da encruzilhada/ O povo da umbanda/ Sem Exú não consegue nada” pela crença expressa na palavra grafada em folhetos, propagandas e adesivos automotivos, “Foi Deus que me deu.”

Essa passagem da tradição, de um modo de vida, de uma cosmovisão milenar em mero truque midiático, em um produto de consumo, teve como efeitos o enfraquecimento ainda mais agudo das subjetividades, o aprofundamento de preconceitos e a promoção do ódio a tudo aquilo que teima em revelar que somos a maior população negra fora da África.

Os meios de comunicação e as mídias sociais, que inoculam venenos, também servem como antídoto. Essa mesma disseminação de auto ódio ou da negação de si mesmo, como afirma Lucas Motta Veiga, em *Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta*, também é combatida por movimentos de aceitação e de afirmação estética, de valorização dos artefatos culturais e da beleza dos corpos pretos e periféricos. Ainda que muitos desses movimentos, ao se tornarem fenômenos das redes, acabem perdendo, por vezes, um pouco da força como luta e resistência, se transformando em objeto de desejo e de consumo das classes médias e altas.

Em um *post* publicado no portal Mundo Negro, sobre a apropriação do chamado “loiro pivete”, Alexandre Santana afirma que antes “fazer a cabeça” de grandes influenciadores brancos, de artistas e profissionais da moda, o cabelo loiro descolorido era extremamente marginalizado:

O debate sobre apropriação e como membros de uma cultura dominante incorporam elementos de grupos oprimidos é antigo e extenso. No nosso caso a premissa continua sendo a mesma: O que é criado na favela é objeto de desprezo até ser incorporado, virar moda e tendência em rostos, corpos e espaços brancos. Amam a cultura preta mas odeiam gente preta (SANTANA, 2020).

Figura 10 – Loiro pivete



Fonte: <https://mundonegro.inf.br/o-loiro-pivete-amam-a-cultura-preta-mas-odeiam-gente-preta/>

Outro movimento que modificou a cabeça dos jovens da Baixada e que virou moda nacional foi o de aceitação dos cachos. Impulsionada pelo surgimento de produtos e salões de cabeleireiros especializados, como a rede Beleza Natural, localizada em Duque de Caxias, a onda das cacheadas virou tsunami e alcançou notoriedade. Os cachos se tornaram pauta de programas de massa e são usados orgulhosamente por atrizes, por apresentadoras e por influenciadoras famosas, que, há décadas, alisavam seus cabelos ou usavam perucas, apliques e outros artifícios do tipo. Fenômeno observável no interior dos muros do colégio, no qual alunas e professoras não escondem os seus cabelos.

### 3. Emancipação, representatividade e valorização cultural

Ao enunciar a situação política vivida em termos de sujeição maquínica e dessubjetivação, apostamos no que Guattari (1981) chamou de inconsciente maquínico, que prioriza as aberturas e passagens de fluxos, sendo de natureza heterogênea, nele se articulam todos os sistemas de potência que nos articulam e as formações de poder que nos cercam. Dentro dessa perspectiva, a atuação no campo social dispara, ou pode disparar, trajetos de desassujeitamento e retomada de potência sempre em disputa e tensão com o sistema capitalista. Assim, a atuação nas escolas é de importante veículo

para compor um agenciamento coletivo que enuncie e produza novas formas de ver e viver as questões de gênero, raça, classe e território, entre outras formas de micropolíticas e microfísica dos poderes.

Discutir representatividade e valorização da cultural são também atividades do cotidiano docente como via política e epistemológica de enfrentamento com as classes populares. Na feira literária da escola, a obra escolhida foi *Negrinha*, de Monteiro Lobato. Os estudantes aproveitaram a encenação do texto para discutir temas como o racismo, a objetificação dos corpos negros, a solidão da mulher negra. A menina que descobre sua humanidade ao ver uma boneca pela primeira vez foi o ponto de partida para série de perguntas feitas para uma plateia majoritariamente negra. Meninas e mulheres são bonecas? Quem já sofreu discriminação pela cor da pele? Quem já foi preterido por ter a pele escura e o cabelo crespo? Quem dita o que é beleza? Quem condiciona os seus afetos? Quem ganha com a domesticação e a docilidade dos corpos?

Em um trabalho extensionista, propomos uma roda de conversa sobre a importância da leitura de textos de autores africanos em sala de aula com alunos do curso de Pedagogia, da FEBEF. As questões levantadas pelo conto *A menina Vitória*, de Arnaldo Santos, nos levaram a (re)pensar nossas práticas docentes. Analisar o comportamento da professora mestiça que, por entender que ascendeu socialmente, recrimina, ridiculariza e discrimina os alunos de pele mais escura e valoriza os alunos com “cabelos alourados e sedosos”, mostra como essa situação não pode ser admitida, não é possível admitir que docentes reproduzam o racismo estrutural.

Em nosso fazer compartilhado, incluindo as produções monográficas, encontramos possibilidades de tecer memórias de luta e potência em torno do vivido, como o trabalho de Letícia Pedro com as suas lembranças e personagens intergeracionais. A aluna, que se constitui como autora, escreve as memórias de Manoelinas, lugar narrativo criado a partir de sua avó Manoelina, poetisa oral e narradora de histórias no município de Magé, na Baixada Fluminense. Apesar de muitas histórias terem se perdido pela dispersão da vida de seus familiares que se dividiram pelo trabalho na fábrica de tecidos e nas casas de família, Letícia elabora uma trama ao pluralizar o nome Manoelina e incorporar a ele diferentes gerações de mulheres de sua família. O que revelou a complexidade de um tecido social de solidariedades e perdas, numa luta pelo viver que é intergeracional e parcial, como afirma

Mbembe: “A memória coletiva dos povos colonizados procura maneiras de mostrar e viver aquilo que não sobreviveu ao incêndio (p. 20, 2019). Na vida feito música, Letícia nos diz:

Mais que abrir os olhos, me emprestaram suas lentes para que eu pudesse enxergar a vida em novas e melhores perspectivas. A vida é como música na maioria das vezes. Feito uma dança, acontece através dos movimentos e não foi justamente o que vocês fizeram? Enquanto a melodia tocava, independente do ritmo que lhes era proposto, vocês se movimentavam, seguiam os passos, em seu próprio tempo e mesmo cansadas não paravam se reinventavam a cada compasso. Vida, feito música, que ecoa, ultrapassando o tempo, as estações e atinge as gerações. É assim que vejo vocês, com uma música cantada, que não foi só ouvida no passado, mas que até hoje está presente em cada um de nós, fazendo com que pessoas como eu, se encham de coragem para continuar dançando e cantando, falando e lutando e jamais se calando. Sabendo que ainda há muito a se fazer, influenciada e inspiradas por vocês, me comprometo a dar continuidade a toda luta e esforço de vocês (PEDRO, 2020, p. 58).

Defendemos como tarefa político-epistêmica da docência, nos diferentes níveis de ensino, como destramar ou desmontar desse dispositivo de destruição e desqualificação de nossas heranças ancestrais. Defendemos invenções de novas cenas ou a emancipação do espectador como criação de performances de resistência e cura contra as violências de diversas ordens. As produções narrativas e discursivas com as mulheres das periferias ao interpelarem os lugares sociais a nós destinados criam dentro das instituições acadêmicas percursos de emancipação em vias éticas e estéticas.

Nossa pesquisa entrecorta artefatos literários, histórias de vida, e argumentos oriundos de diferentes correntes de pensamento que promova o deslocar, um movimento ambulatório de mergulho coletivamente nesse lugar estético, do pensado e do não pensado, do lembrado e do imemorial, possamos criar outras vias de representação e fortalecer as formas de significação que rivalizam com a condição colonial e afastam os seus fantasmas. Não se trata de uma análise coletiva ou substituição da função médica, mas sim de lidar com as feridas através da compreensão social e política e criar outros dizíveis e visíveis, tornar plural e alterada a ordem representativa.

**Referências:**

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1990.

CORBIN, Alain. **Saberes e Odores**: O olfato e o imaginário social nos séculos XVIII e XIX. Tradução de Lígia Watanabe. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador**. Visão e modernidade no século XIX. RJ: Contraponto, 2012.

GOMES, Edlaine de Campos; OLIVELIRA, Luís Cláudio. **Tradição dos Orixás**. Valores civilizatórios afrocentrados. RJ: Mar de Ideias, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, interpretações e diálogos. Organização: Flávia Rios e Márcia Lima. RJ: Zahar, 2020.

GUATTARI, Felix. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HUIZINGA, Johan. **O jogo como elemento da cultura**. SP: Perspectiva, 2007.

KILOMBA, Grada. Fanon, Existência, Ausência. IN: FANON, Franz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. SP: UBU, 2020.

LEEDS, Elizabeth. Cocaína e poderes paralelos na periferia urbana brasileira: ameaça à democratização em nível local. IN: ZALUAR, Alba e ALVITO, Marcos. **Um século de favela**. (ORGS) Um século de favela. RJ: Editora, FGV, 2006.

MBEMBE, Achille. **Poder brutal**, Resistência Visceral. SP: N-1, 2019.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

PEDRO, Leticia Santana. **Memórias de Manoellinas**: escrituras e oralituras. Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

SANTANA, Alexandre. **O loiro pivete**: Amam a cultura preta, mas odeiam gente preta. Revista Mundo Negro, 2020. Acessado em 31 de maio 2022. Disponível em: <<https://mundonegro.inf.br/o-loiro-pivete-amam-a-cultura-preta-mas-odeiam-gente-preta/>>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Entre Próspero e Caliban**: colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade. *Novos Estudos*, 66, 2003, p. 23-52. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/81691>>

VEIGA, Lucas Motta. **Descolonizando a psicologia**: notas para uma Psicologia Preta. *Fractal: Revista de Psicologia* [online]. 2019, v. 31, n. spe. Acessado 31 maio 2022. Disponível em: <[https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i\\_spe/29000](https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_spe/29000)>

Data do envio: 31/05/2022.

Data do aceite: 23/08/2022

# EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES

## CAPA: EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES

Início da descrição da imagem: Folha azul claro com a logomarca da Revista Aleph sob a forma de marca d'água. A marca d'água é uma imagem sombreada que, apesar da transparência, torna possível visibilizar a sua presença sem impedir a visão da imagem ou escrita que fica sobreposta a essa imagem. O logo da Revista é o grafema da letra Aleph que é a primeira letra do alfabeto grego. Centralizado na página está a frase em letras cursivas no mesmo tom de azul das margens: Experiências Instituintes.



## ACOLHIMENTO DE ALUNOS NO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS PARA UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA E INCLUSIVA

### WELCOMING STUDENTS IN PEDAGOGY COURSE: REFLECTIONS AND STRATEGIES FOR A DIALOGICAL AND INCLUSIVE EXPERIENCE

Mariana Sá Alcantara Gomes<sup>41</sup>

Cláudia Helena Martins Frias<sup>42</sup>

#### Resumo

A ideia desse artigo surgiu a partir da observação de aulas, onde há estudantes oriundos de uma classe social sem privilégios, que estão ingressando na faculdade de Pedagogia. Foi percebido um distanciamento entre a bagagem cultural dos alunos com o capital cultural que muitas vezes é a expectativa do corpo docente. Diante desse cenário, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a questão da inclusão social e cultural e a relação do professor com o estudante. O artigo apresenta um relato de experiência pautado num levantamento diagnóstico dos alunos, a partir do qual, propomos uma linha de ação baseada em nossas observações e uma pesquisa de campo com os alunos. Esse trabalho resultou num reconhecimento social e cultural que trouxe um sentimento de pertencimento para os indivíduos do grupo.

**Palavra-chave:** Educação. Inclusão. Diversidade.

#### Abstract

The idea for this article came up from our observation in classes, where we receive students from a social class without privileges - students that are entering in the Pedagogy University. We realized that there is a gap between the cultural background of students and the cultural capital that is often expected by university teachers. Given this scenario, the objective of this paper is to reflect on the issue of social and cultural inclusion, trying to bring the teacher closer to the student. The article presents an experience report based on a diagnostic survey of the students, from which we propose a line of action based on our observations and a field research with the students. This work resulted in a social and cultural recognition that brought a sense of belonging to the individuals of the group.

**Keywords:** Education. Inclusion. Diversity.

---

<sup>41</sup> Professora Adjunta da Faculdade Cesgranrio (FACESG). e-mail: [mariana.cesgranrio@gmail.com](mailto:mariana.cesgranrio@gmail.com) Tel: 21-981511594. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4848-7711>

<sup>42</sup> Professora Auxiliar da Faculdade Cesgranrio (FACESG); e-mail: [claudiafrias@bol.com.br](mailto:claudiafrias@bol.com.br) Tel: 21-98750-2848. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0333-4722>

## Introdução

Este artigo propõe a reflexão sobre as experiências de docentes e discentes recém-admitidos no curso de Pedagogia e as diversas realidades que se apresentam no cotidiano acadêmico, especialmente nos dois primeiros semestres do curso.

A construção das expectativas docentes acerca do aluno que ingressa em cursos superiores se dá a partir das suas próprias vivências, enquanto estudantes e professores dentro de seus contextos socioculturais e temporais. Essas expectativas se confrontam com as realidades desveladas no cotidiano, desconstruindo estereótipos e exigindo uma constante atualização nos modos de ensinar e de aprender, buscando estar cada vez mais próximo da realidade desse estudante que se transformará no futuro educador. Como pontua Freire, ( 1979, p. 84) “A educação não transforma o mundo. A educação transforma as pessoas”. Para o professor, além do desenvolvimento de um olhar para o outro que vise ao acolhimento e à aceitação, ao reconhecimento e à valorização dos saberes não acadêmicos, são elementos fundamentais para a compreensão teórica, assim como para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção de uma práxis emancipatória de futuros educadores.

A motivação para esta reflexão surge não apenas a partir da constatação da necessidade de suprir a defasagem dos alunos ingressos, mas, principalmente, da dificuldade dos docentes em aceitar, acolher e estimular estudantes que, muitas vezes, não compartilham do mesmo ambiente cultural e que apresentam evidente defasagem em leitura, interpretação e, conseqüentemente, capacidade de expressão escrita e/ou oral.

Essa reflexão, portanto, se volta para a questão do nivelamento dos estudantes por si só, como uma ação isolada, que pode ser compreendida como solução para um problema bem mais complexo do que a avaliação do rendimento acadêmico. O que se propõe é pensarmos sobre as representações dos docentes acerca do choque entre suas próprias expectativas e as realidades cotidianas, com suas frustrações, questionamentos e buscas por uma atuação que seja capaz de alcançar um corpo discente o qual, aparentemente, muitas vezes, pode não corresponder ao que dele se espera no cotidiano acadêmico.

É comum ouvirmos, entre os docentes, a repetição de frases como “os alunos chegam cada vez piores”, “não lêem e quando leem, não entendem”, “não querem pensar”,

“escrevem muito mal”, “copiam tudo da Internet”, entre outras falas que traduzem um distanciamento entre docente, discente e conteúdo.

Entendendo que o curso de Pedagogia deve preparar profissionais capazes de estabelecer relações dialógicas para, a partir delas, construir conhecimentos e que esses conhecimentos precisam ser e fazer sentido para quem os constrói, é imprescindível que este labor se dê no próprio espaço de formação. Este processo dialógico que permite uma aprendizagem significativa e contextualizada, se não foi iniciado na educação básica, precisa ser iniciado no ensino superior. Ignorar as necessidades reais dos alunos e dos professores, que compartilham a experiência de aprender e ensinar, implica renunciar à educação. Educação como meio de emancipação e de libertação daqueles que não podem, por si só, escapar da dominação a qual estão submetidos, uma vez que, “ninguém se educa sozinho” (FREIRE, 1987, p. 39) e que “ninguém se liberta sozinho” (FREIRE, 1987, p. 30).

Compreender a educação, numa perspectiva freiriana, como projeto revolucionário, isto é, como meio de transformar a sociedade, leva-nos a entender o curso de Pedagogia como um projeto coletivo, do qual participam os docentes, os discentes e toda a comunidade, dentro e fora das instituições de ensino e, também, que os conteúdos precisam, necessariamente, estar conectados às realidades diversas que possam ser compartilhadas pelos envolvidos. Dizemos realidades diversas, porque entendemos que, embora vivamos todos numa mesma realidade global, cada sujeito provém de uma comunidade e traz consigo especificidades culturais, materiais e morais que, muitas vezes, são estranhas a indivíduos de outros grupos.

Muitos dos alunos admitidos no curso de Pedagogia, assim como em outros cursos superiores, tiveram acesso a uma educação básica deficiente ou passaram anos longe dos estudos. Assim, ao ingressarem na universidade, são lançados em um novo mundo que não apenas vai exigir o compromisso formal de frequência e notas, mas que deve, idealmente, proporcionar a construção de uma práxis, no sentido freireano do termo, de ação e reflexão.

Como conduzir o processo de transformação desse estudante que nos surpreende com sua “inabilidade acadêmica”? Que não compreende a razão dos conteúdos, além da obtenção de um título? Um estudante que, muitas vezes, ingressa no curso superior com uma postura burocrática, sem interesse real pelo conhecimento, encarando a faculdade como um obstáculo para atingir uma meta?

Muitos docentes, às vezes, pelas próprias condições de trabalho, baixos salários e pelas frustrações de não serem compreendidos, respeitados e valorizados pelos estudantes, coordenadores, instituições e sociedade, acabam também burocratizando sua atividade, restringindo-se a cumprir programas e aplicar avaliações. Desse modo, a cena se configura: professores fingem que ensinam e alunos, que aprendem. O resultado disso é a evasão de alunos nos primeiros períodos, a formação de profissionais mecanizados - treinados em cumprir protocolos e atingir metas - e uma massa de pedagogos sem criticidade, sem autonomia, seguidores de manuais e receituários. O ciclo se repete indefinidamente, e o tempo passa sem que a educação aconteça de fato, pelas mãos de quem está nela: alunos e professores. Vencido o “obstáculo” da formação acadêmica, munido de um diploma, o jovem profissional poderá finalmente aprender no mercado de trabalho, o que não pôde aprender nos bancos da faculdade.

Nesse processo mecanizado e burocratizado, no qual cada sujeito comparece para cumprir sua obrigação, não há espaço para o afeto, não há oportunidade de troca, não há amor. E, como afirma Paulo Freire (1979, p. 15), sem amor, não há educação:

Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama.

Amar seres inacabados (e reconhecer-se como tal), compreender, respeitar, integrar, estar junto com humildade e disponibilidade são habilidades do educador, do ser humano que deseja compartilhar o mundo com outros seres humanos.

Entendemos que o curso de Pedagogia seja um espaço natural para o afloramento de relações de afeto, de troca, de compreensão e de busca por sentidos. É a partir dessa perspectiva que pretendemos abordar a questão da aceitação e do acolhimento dos alunos “despreparados academicamente” e refletir sobre modos de atuação que nos permitam uma aproximação e um caminho para compreender suas necessidades e viabilizar, junto a eles e, de maneira efetiva, seus percursos até a conclusão do curso e, além dela, como educadores e como pessoas.

Conhecer os alunos, suas realidades e suas trajetórias até a universidade pode ser um dos caminhos possíveis, talvez o único, para promover uma relação dialógica efetiva e, a partir daí, fazer com que seus saberes e suas vivências sejam compreendidos como uma base sólida e real para novas construções. Para transformar a realidade, é preciso primeiro conhecê-la.

### **Ensino superior: o que esperar dos ingressos?**

Para falarmos sobre as expectativas dos docentes acerca dos alunos que ingressam no curso superior e, especificamente, no curso de Pedagogia, precisamos, antes de tudo, esclarecer que essas expectativas são construções subjetivas, individuais e coletivas, formadas a partir das experiências pessoais e profissionais de cada docente. Isso quer dizer que cada sujeito elabora suas expectativas de acordo com suas próprias vivências dentro de seus ambientes familiares e comunitários e com suas experiências acadêmicas. Destacamos que esta reflexão não parte, portanto, de uma generalização aleatória, mas do entendimento de que professores universitários, no contexto de nossa sociedade, são majoritariamente oriundos das classes médias e altas, herdeiros de um capital cultural que lhes permitiu o acesso à educação e à cultura, considerada oficial pelas classes dominantes e legitimada pelos meios de comunicação e demais instituições sociais, inclusive, a escola e a universidade.

O capital cultural, como explica Bourdieu, não é um dom natural, mas transferido involuntariamente por meio das próprias relações interpessoais no ambiente familiar. A instituição escolar chancela esse capital, legitimando as desigualdades sociais:

Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social

(cada vez mais estreitamente ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) - à sua natureza individual e à sua falta de dons (BOURDIEU, 1998, p. 59).

Os professores, por sua vez, também foram e são submetidos aos mesmos critérios ao longo de sua formação. Mas, a partir do momento que integram o corpo docente de uma instituição de ensino, independentemente de suas origens, passam, de um modo geral, também a atuar no sentido da conservação social, por meio da perpetuação das desigualdades a partir da valorização de um capital cultural que nada mais é do que a cultura aristocrática das elites.

Como dissemos anteriormente, as expectativas são construções individuais e coletivas que se dão a partir das experiências de pessoas e grupos e que são atravessadas por representações sociais. Individualmente, a expectativa pode surgir a partir da memória, antes de se apresentar verbalmente. Coletivamente, a expectativa representa uma memória social que é acolhida consensualmente pelo grupo e/ou registrada em documentação histórica. Em vista disso, podemos tomar a expectativa como uma construção que parte das experiências e da comunicação (CAGLIARI, 2016, p. 392).

Expectativas são elos entre os indivíduos de um determinado grupo. Seja do ponto de vista político, religioso, moral, elas integram as pessoas por meio de certas ideias, desejos, interpretações do mundo. Cagliari aponta como exemplo dessas ideias, a ideologia nazista e a festividade em torno do carnaval brasileiro. São imagens compartilhadas, que passam a ser encaradas como realidades ou como “verdades”. Verdades que serão defendidas vigorosamente, conforme Bourdieu (1998, p. 54) indica:

Produtos de um sistema voltado para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito, os educadores inclinam-se a desposar os seus valores, com mais ardor talvez porque lhe devem o sucesso universitário e social. Além do mais, como não integrariam, mesmo e sobretudo sem que disso tenham consciência, os valores de seu meio de origem ou de pertencimento às suas maneiras de julgar e de ensinar? Assim, no ensino superior, os estudantes originários das classes populares e médias serão julgados segundo a escala de valores das classes privilegiadas, que numerosos educadores devem à sua origem social e que assumem de bom grado, sobretudo se o seu pertencimento à elite datar de sua ascensão ao magistério.

Então, se entendemos que o docente, independentemente de sua origem social, é submetido aos valores da cultura entendida como “correta” e/ou “superior”, dentro do ambiente escolar, como estudante e, posteriormente, no ambiente acadêmico, como docente, entendemos que ele irá reproduzir, em seus modos de ensinar e avaliar, as mesmas estratégias de manutenção do *status quo*, valorizando aqueles que possuem o capital cultural e “excluindo” os que não o possuem.

Portanto podemos supor que há uma expectativa comum, compartilhada pelos docentes, acerca do que se espera dos estudantes que ingressam no ensino superior. Expectativa criada a partir de uma cultura dominante que valoriza um determinado saber em detrimento de outros saberes.

Podemos pensar nessa expectativa a partir de duas vertentes e suas contrariedades. Por um lado, há uma expectativa que diz respeito ao que se espera de um estudante de nível superior, de um modo geral. Por outro lado, uma que é referente, especificamente, à imagem do ingressante no curso de Pedagogia.

Os perfis dos estudantes recém-admitidos nos cursos superiores são muito diversos, variando de acordo, não apenas com o curso em questão, como também com o tipo de instituição (pública, privada, central ou periférica), o meio de admissão (Enem, vestibular, Sisu, Prouni etc), entre outros fatores.

Dessa forma, as expectativas docentes no curso de Medicina são, obviamente, diferentes daquelas compartilhadas por docentes no curso de Pedagogia. Embora sejam atravessadas por elementos em comum, uma vez que, em ambos os casos, são expectativas docentes sobre estudantes ingressantes em cursos superiores.

Vasconcelos et al (2019, p. 17) destaca que o ensino de nível superior tem se empenhado muito mais na formação técnica e profissional voltada para o mercado de trabalho do que no desenvolvimento humano. O pensamento crítico e reflexivo não pode ser desenvolvido em um ambiente que não favoreça a livre expressão, que não valorize a diversidade cultural e que não permita a manifestação de “outros entendimentos” senão aquele já estabelecido como “oficial” e “correto”. Essas práticas que colocam o professor em uma posição de “detentor” de uma verdade absoluta e o estudante como um mero “receptor” dessa verdade configuram uma situação de violência que, como explica Bourdieu, reproduz o modelo social que mantém exploradores e explorados nas mesmas posições.

O estudante recém-ingresso no ensino superior, de um modo geral, também traz essas práticas da educação básica. Apático diante das provocações, receoso em se posicionar, opinar, discordar, apresenta-se passivo, disposto a “cumprir ordens” e “seguir as regras” para que consiga se formar sem “problemas”.

É papel das instituições de ensino superior (IES) promover uma educação que, além da formação profissional, busque, por meio da ação dialógica, o desenvolvimento de habilidades como a criticidade, a liberdade de expressão, a capacidade de convivência com as diferenças e de reconhecimento e combate das desigualdades.

### **O aluno ingresso no curso de pedagogia**

O perfil dos estudantes que ingressam no ensino superior no Brasil vem se modificando ao longo das últimas décadas em razão de diversos fatores.

A partir de 1999, com a criação do FIES, sucedido por outras políticas dos governos que se seguiram, como o Prouni, por exemplo, o acesso ao ensino superior tornou-se menos restrito. A partir da ampliação do número de vagas e das políticas de financiamento estudantil, estudantes de renda inferior, oriundos de famílias desprovidas de capital cultural, começam a acessar as universidades, como afirmam Marques e Cepêda (2012, p. 179-180): “Podemos apontar como fator de aumento e/ou estabilização dessa oferta a criação do financiamento Prouni que facilitou o acesso do estudante de menor renda ao ensino superior fora das instituições públicas”.

Mais um dado que deve ser considerado é a popularização das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) que transformaram o modo de lidar com a informação e a comunicação das gerações mais jovens, operando no campo das relações sociais e nas dinâmicas dos processos de aprendizagem.

Devemos, portanto, considerar que o perfil do aluno ingresso é resultado de uma série de fatores econômicos, sociais e culturais e que se difere do perfil de estudantes das décadas anteriores. Marques e Cepêda consideram que:

A entrada deste novo perfil de aluno na universidade tem, por outro lado, gerado inúmeros desdobramentos na dinâmica acadêmica, estrutura



funcional e percepção da finalidade da ação institucional (e sua relação com o meio social) (MARQUES e CEPÊDA, 2012, p. 188).

Diante desse novo contexto, as dinâmicas das relações discentes e docentes se alteram, exigindo uma transformação mais profunda nessas relações, uma vez que um grande contingente de ingressos não compartilha do capital cultural, produzido e resguardado pelas elites e legitimado e reforçado pelas instituições de ensino. Nesse sentido, impõe-se a necessidade, não apenas de novas práticas pedagógicas, mas também de novas dinâmicas nas relações entre docentes e discentes. Isto implica em um outro olhar para o ensino superior, onde há maior diversidade social e, apesar de uma evidente defasagem, originada no ensino básico, há também uma gama de conhecimentos e vivências, que, em um passado recente, não estavam presentes nesse espaço. Marques e Cepêda (2012, p. 189) retratam esse novo cenário e seus efeitos:

A estética e a composição social atual dos *campi* universitários já se alteraram com a presença de alunos originários de segmentos sociais distintos no cotidiano das aulas, pesquisa, extensão e convivência, gerando uma polifonia bastante perturbadora para concepções monológicas. O efeito desta tensão em termos metodológicos estamos começando a presenciar: docentes, pesquisadores e o conjunto dos discentes precisam inovar em suas relações diante da diferença e da dificuldade. O que ainda não enxergamos com clareza é o resultado cognitivo e epistemológico dessa interação.

Além das considerações a respeito das políticas públicas que ampliaram o acesso ao ensino superior e das NTICs que transformam as relações entre as pessoas, o conhecimento e os modos de produção e consumo de informações, é necessário também destacar as especificidades do perfil do recém-ingresso ao curso de pedagogia. Ferreira (2014, p. 24-25) observa que:

O que se percebe pelas leituras relacionadas à história do curso de Pedagogia é que, desde sua concepção ele vive uma crise de identidade caracterizada por uma disputa de interesses acerca do tipo de formação que deve ser conferida ao profissional dessa área. [...] Algumas das consequências dessa crise são percebidas de maneira perversa nos cursos de Pedagogia no que se refere à qualidade, em geral, ruim dos candidatos que se apresentam para o curso.

De acordo com Ferreira (2014), essa indefinição identitária do curso de Pedagogia é um dos fatores que acaba se refletindo em um corpo discente, em parte, “acidental”. Isto é,

estudantes que não escolheram a Pedagogia, mas “caíram” nela pelo baixo desempenho nos processos seletivos ou por considerarem um curso mais fácil.

Há ainda as questões relacionadas à atratividade da carreira, as quais, no caso do Brasil, não são realmente favoráveis, tanto no que se refere às condições de trabalho, quanto à realidade salarial.

Por outro lado, há também aqueles estudantes que optam por esta carreira por desejo próprio, por já atuarem, de alguma forma, em atividades ligadas a escolas ou à educação informal, por se sentirem vocacionados e pela vontade de transformar a sociedade por meio da educação.

Muitos desses estudantes são os primeiros indivíduos, em seus meios familiares, a terem uma formação de ensino superior. Essa realidade, apesar de representar um avanço na luta contra as desigualdades, traz, em um nível individual, uma enorme responsabilidade, que muitas vezes se revela em tensões e crises de identidade que podem levar ao abandono do curso.

Nesse novo cenário, deparamo-nos com pessoas oriundas de poucas oportunidades de formação integral, pois temos uma minoria de escolas de ensino fundamental e médio na rede pública que proporcionam vivências tecnológicas e culturais que visem a uma reflexão crítica, permitindo o diálogo a seus alunos que, na maioria dos casos, também não têm oportunidades no âmbito familiar, como acesso à leitura, passeios culturais ou debates. Trazem consigo, no entanto, uma vasta experiência cultural que muitas vezes não é aproveitada e valorizada no espaço acadêmico. Paulo Freire (2010, p. 117) reflete e orienta sobre essa inclusão social e cultural:

Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? [...]. Preciso agora abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranha e distante dela.

Pensando na formação desses futuros professores e suas histórias de vida, refletimos sobre o papel que eles irão desempenhar em suas futuras práticas. Entretanto, não podemos desconsiderar, nessa reflexão, a força da imagem construída socialmente acerca do professor, principalmente do ensino fundamental. Por vezes, ela é associada à do

“herói” que irá combater todas as questões que perpassam no ambiente escolar, como falta de recursos, turmas lotadas, baixos salários dentre outras mazelas e “salvar” seus alunos de um “destino miserável”. E, outras vezes, é associada à imagem do vilão, responsável pelo fracasso escolar, cada vez mais agravante, dentro do cenário educacional, com turmas lotadas, alunos com deficiências de aprendizagem que são promovidos à série seguinte automaticamente, sem nenhum acompanhamento, material didático inadequado às realidades daqueles estudantes e muitos outros problemas que estão além do campo de atuação desse profissional.

É um grande desafio para esses alunos ingressos, futuros profissionais da educação, resignificarem suas trajetórias como estudantes, a fim de atuar como educadores que terão nas mãos a difícil missão de buscar a transformação social através da educação. Para isso, é necessário que sua formação o fortaleça, que seu pensamento crítico e questionador se desenvolva, de forma que possa atuar de modo democrático com seus alunos, valorizando e observando as habilidades e desenvolvendo as competências dos estudantes. Nesse sentido, pensamos como Freire (2010, p. 94):

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros.

### **Estratégias docentes para acolhimento de alunos nos dois primeiros períodos**

Num processo formativo, os alunos não compreendem apenas a cultura, os conhecimentos escolares e científicos ou os conteúdos e as práticas pedagógicas abordadas ao longo do curso, visto que, de acordo com Bakhtin (2003, p. 271), “toda compreensão é prenhe de resposta”. Portanto, o que se espera desse processo é “uma atitude responsiva ativa”<sup>43</sup>, ou seja, que o indivíduo, ao longo de sua formação, tenha a oportunidade de

---

<sup>43</sup> Resposta ativa ou responsividade é a compreensão plena e verdadeira de um enunciado, e é o momento em que o interlocutor transforma, recria, completa, de alguma forma, um enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 271).

dialogar, transformar e adaptar o que lhe foi proposto. Cabe ao professor perceber quem é o interlocutor que irá interagir com as suas propostas.

Pensando nos alunos que chegam ao ensino superior sem a prática de leitura e o hábito da escrita autoral, temos um grande desafio pela frente. A leitura e a escrita estão relacionadas diretamente à compreensão de como nossa língua está estruturada e quais os usos sociais que fazemos dela. Afinal, “a língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural” (FERREIRO, 1995, p. 103).

Essas reflexões sobre o distanciamento sociocultural que existe entre o professor e o aluno que ingressa na faculdade foram observados por nós, professoras dos primeiros períodos do curso de Pedagogia da Faculdade Cesgranrio a qual iniciou o curso de graduação em 2018. A proposta do curso busca uma formação diferenciada dos futuros professores, trazendo análise crítica e autoria às produções. Nessa perspectiva, pensamos em traçar algumas considerações para possíveis estratégias de resgate para que essa “lacuna”, na medida do possível, seja amenizada. Os estudantes chegam com poucas práticas de leitura reflexiva e questionadora, uma vez que, na sua formação na educação básica, suas práticas foram, na maioria das vezes, reprodutoras do sistema e com pouco espaço para a escrita criativa, pensamos em algumas possibilidades de proporcionar uma nova perspectiva ao longo da graduação em Pedagogia.

Considerando que cada indivíduo vem com a sua história de vida, proporcionamos possibilidades para que o aluno possa assumir o protagonismo em seu processo de formação. Nessa perspectiva, a valorização do registro escrito das experiências e reflexões se apresenta como uma estratégia necessária para que ele tenha a oportunidade de estabelecer o resgate do seu universo cultural, compartilhando suas memórias e iniciando, assim, sua trajetória acadêmica. Nessa estratégia, o desafio está na construção de uma prática dialógica, na qual a responsabilidade exigida pelas palavras possa proporcionar escritas e experiências vividas, resultando em um convite à autoria em que a valorização do registro escrito dessas experiências e reflexões possa promover um diálogo de aproximação entre as diferentes realidades de docentes e discentes.

No nosso entendimento, algumas das estratégias de aceitação e acolhimento dos estudantes nos períodos iniciais do curso superior são:

- Aproximar os conteúdos curriculares às realidades dos próprios alunos, a fim de “dar sentido” ao que se estuda, de dar concretude às teorias, que, muitas vezes, são apresentadas de modo desconectado da realidade, o que dificulta o entendimento e provoca desinteresse;
- Oferecer oportunidades para a discussão sobre os assuntos propostos pelos estudantes e, a partir desse diálogo, apresentar os conteúdos, contextualizados de acordo com as realidades que são trazidas à sala de aula;
- Propor variadas formas de expressão, sem renunciar à produção escrita e às apresentações orais, essenciais à formação acadêmica, explorando os recursos com os quais os alunos já estão familiarizados e dando espaço para a criatividade na produção de trabalhos que tratem dos conteúdos estudados, a partir da perspectiva dos próprios alunos e de suas realidades;
- Estimular a autonomia;
- Valorizar e integrar as diferentes culturas no cotidiano acadêmico;

Diante desse cenário de transformação das dinâmicas nas relações entre docentes e discentes, reiteramos que a educação, voltada para a emancipação, do ponto de vista freiriano, se dá justamente a partir de relações dialógicas e do desvelamento e recriação de realidades, no que implica o engajamento de todos os envolvidos. Nas palavras de Freire (1987, p. 31-32):

Educadores e educandos (lideranças e massa), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente, conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento.

Também Vasconcelos et al (2019) destaca a necessidade da prática da educação dialógica no ensino superior, uma vez que é por meio dela que “alicerça-se o direito à crítica, à aceitação ou à recusa a valores e interesses, à construção de representações culturais”. O espaço de formação deve ser então, um espaço de afirmação de identidades e de troca de experiências. Dessa forma, o ambiente educativo passa a ser lugar de ampliação de

vivências, de problematização e de criticidade, sem, entretanto, abandonar “os rigores técnicos do preparo profissional” (VASCONCELOS et al, 2019, p. 505).

Uma parcela significativa dos alunos de primeiro período apresenta, em um primeiro momento, trabalhos que refletem um modelo de educação mecanizada e burocrática, o qual visa ao cumprimento de requisitos e reprodução de informações, sem imprimir sentido aos conteúdos e, menos ainda, à sua própria existência na relação com o que é estudado. Quando são solicitados a emitir suas opiniões e a relacionar os conteúdos às suas realidades, os estudantes, apesar da apreensão inicial, se colocam de maneira ativa, participando das discussões, refletindo, questionando e, até mesmo, propondo atividades para a turma.

## Metodologia

A partir de uma exploração diagnóstica que evidenciou a dificuldade dos alunos em exercerem autonomia e expressarem suas opiniões, desenvolvemos o planejamento das aulas, procurando resgatar as trajetórias individuais de cada estudante, com o objetivo de motivar o posicionamento dos alunos para que pudessem se reconhecer dentro do espaço acadêmico. Foi realizada uma pesquisa de campo através de um levantamento de perguntas sobre as aulas e atividade, no final do curso, para podermos nos certificar se estávamos tendo êxito em nossa abordagem de trabalho.

A partir da discussão sobre a abordagem utilizada pelas professoras da disciplina Projeto Integrador II, oferecida no segundo semestre de 2020, aos alunos de 1º e 2º períodos, foi realizada uma pesquisa quali-quantitativa, de caráter exploratório. O instrumento de coleta de dados foi um questionário semiaberto, aplicado de maneira remota, com o objetivo de conhecer as opiniões do corpo discente acerca das metodologias e desenvolvimento das atividades naquela disciplina.

O objetivo desse questionário era saber se os alunos se sentiram acolhidos e se reconheceram o curso como um espaço para a livre expressão e, especialmente, verificar se houve diálogo entre os conteúdos e as vivências individuais e coletivas e, ainda, se a troca de experiências de vida contribuiu para a compreensão dos conteúdos propostos e para a apropriação do processo formativo da turma.

A sala de aula, compreendida como um espaço democrático, se constitui numa comunidade na qual todos os indivíduos participam, trazendo, cada um, suas próprias perspectivas e compartilhando diferentes olhares sobre o mundo, a partir das múltiplas possibilidades de interpretação e abordagens sobre os conteúdos. bell hooks (2020, p. 56) fala sobre “a necessidade de examinar criticamente o modo como nós, professores, conceituamos como deve ser o espaço de aprendizado”.

A partir do reconhecimento da necessidade de inclusão cultural, em vista das políticas públicas que possibilitaram a ampliação do acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, da constituição de um corpo discente pluricultural, emerge também a necessidade de se repensar a sala de aula. Porém, não é apenas a renovação do corpo discente nas universidades que impulsionam essa necessidade de transformação. A crise do pensamento ocidental, resultado de fatores tanto teóricos quanto sociais, vem, nas últimas décadas, abrindo espaços para “novas” perspectivas epistemológicas que começam a ocupar importantes lugares, onde antes reinava apenas o pensamento eurocêntrico (SANTOS, 2000).

A aceitação da descentralização global do Ocidente, as adoções do multiculturalismo obrigam os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de “educação bancária”, onde os alunos são encarados como meros consumidores passivos” (HOOKS, 2020, p. 57).

Para Hooks, é importante o reconhecimento do valor da voz de cada um para que se possa construir uma comunidade democrática no espaço educativo, uma vez que é por meio dessa escuta, do ouvir a voz do outro, que se dá a possibilidade do reconhecimento.

## Resultados

As respostas confirmam que os estudantes sentiram que suas experiências foram valorizadas no contexto do curso e que a troca de experiências entre discentes e docentes contribuíram para a compreensão dos conteúdos. Também se verificou que os alunos se

sentiram protagonistas de seus processos de aprendizagem a partir de suas próprias experiências e das experiências dos colegas e que, além disso, perceberam que é possível relacionar os conteúdos curriculares com suas próprias realidades.

Todos os alunos inscritos na disciplina participaram da pesquisa e 100% (cem por cento) das respostas indicaram satisfação com a metodologia de trabalho adotada pelas professoras. Quando os estudantes se sentiram ouvidos e com voz para emitir opiniões sobre os assuntos abordados, a aprendizagem foi mais significativa, uma vez que se fez impregnada de sentidos na vida de cada um.

Ouvir o outro também permitiu aos estudantes, não apenas vislumbrar realidades diversas às suas, mas também perceber outros modos de entendimento acerca da sua própria experiência.

Os estudantes afirmaram que se sentiam totalmente à vontade para se expressarem livremente e que as professoras foram receptivas para sugestões de materiais como músicas, filmes e livros trazidos por eles como recursos para ampliação das discussões dos conteúdos. Também consideraram positivamente o esforço das professoras em apresentarem textos mais próximos das realidades dos alunos. Entre as falas dos estudantes destacamos:

“Foi um momento único e enriquecedor. Esse semestre foi bem exaustivo, mas os momentos de escuta e trocas foram essenciais para superar cada desafio e a professora Cláudia sempre esteve em busca de materiais que contextualizassem com o que trazíamos de nossa prática. A proximidade e a flexibilidade são essenciais e dão mais qualidade a todo o trabalho produzido”. C. O. Estudante do 2º período de Pedagogia.

“Observo que todo o trabalho realizado foi com base nas minhas experiências, devido à liberdade que as professoras possibilitaram, deixando os conteúdos mais leves e claros”. M. A. F. Estudante do 1º período

“Me sinto confortável em me expressar, pois sinto que não tem discriminação, rotulação, e sou ouvida”. L. S. Estudante do 2º período.

“As professoras sempre [foram] muito flexíveis, possibilitando a abertura no debate e na construção de trabalhos, de modo a trazer a identidade do aluno” M. A. F. Estudante do 1º período.

“Senti muito sincronismo entre as professoras e o modo como as atividades foram propostas, trazendo uma pegada mais atual e



abrindo espaço para utilização de ferramentas como podcast e vídeo na entrega de atividades. Amei fazer o planejamento e a liberdade de criação que vocês me deram” M. A. F. Estudante do 1º período.

Na prática das docentes que atuaram em parceria nessa disciplina, a participação dos alunos não é valorizada apenas pela “comprovação” da leitura dos textos propostos, a frequência nas aulas ou realização de tarefas, mas, principalmente, pelas falas (ou não falas) e pela escuta do outro. Por esta razão, há um esforço no sentido de construir estratégias que estimulem essa participação efetiva. Esse olhar para o todo e a busca da expressão do aluno é parte do que hooks chama de “educação progressiva e holística” ou “pedagogia engajada”, que “dá ênfase ao bem-estar” (HOOKS, 2020, p. 28). Daí a necessidade do docente se dedicar a sua autoatualização, ou seja, a sua capacidade de ensinar ao aprender e aprender ao ensinar, uma vez que assim será também capaz de promover “seu próprio bem-estar”, e que, assim como um terapeuta, que deve antes cuidar de si para depois cuidar do outro, o professor precisa estar plenamente capacitado para a interação social. hooks diferencia o “conhecimento livresco” e “o papel de membro da academia” da prática de um professor.

Não surpreende que os professores menos preocupados com o bem-estar interior sejam os que mais se sentem ameaçados pela exigência estudantil de uma educação libertadora, de processos pedagógicos que ajudem os alunos em sua luta pela autoatualização (HOOKS, 2020, p. 29).

Nessa prática, o desejo de dominar, comum no modelo de educação bancária, precisa dar espaço ao desejo de partilhar. Para isso, faz-se necessária a construção de um ambiente democrático, de relações horizontais, onde todos se sintam acolhidos e verdadeiramente respeitados, inclusive o docente, que precisa estar disposto a partilhar suas narrativas confessionais e, assim, colocar-se “em risco” junto com seus alunos nesse processo de autoatualização. É nesse espaço holístico de aprendizado que o professor também cresce e se fortalece.

### **Considerações finais**

Do curso de Pedagogia saem os futuros professores da Educação. Para que eles possam ingressar nas salas de aula como profissionais que buscam uma transformação social

através do pensamento crítico, com autoria em suas práticas, refletimos sobre a necessidade de que cada aluno tenha a oportunidade de vivenciar, ao longo de sua trajetória acadêmica, atividades que busquem desenvolver o pensamento e a reflexão sobre os assuntos abordados. Partindo do pressuposto que cada estudante traz consigo um saber próprio, construído ao longo de sua trajetória, e uma bagagem cultural preciosa, acreditamos que essas interações devem ser estimuladas para que cada indivíduo tenha a oportunidade de desenvolver uma caminhada profissional a partir da apropriação de sua própria história. O saber e a bagagem cultural do estudante devem ser devidamente valorizados, visto que:

O saber alicerçante da travessia na busca da diminuição da distância entre mim e a perversa realidade dos explorados é o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres pelos homens mesmos ou pelas mulheres. Mas este saber não basta. Em primeiro lugar, é preciso que ele seja permanentemente tocado e empurrado por uma calorosa paixão que o faz quase um saber arrebatado (FREIRE, 1996, p. 156).

Dessa forma, acreditamos que, se os professores procurarem suprir as eventuais lacunas de aprendizagens trazidas pelos alunos, ao longo de sua formação escolar, por meio da própria dinâmica colaborativa, a vivência, no curso de Pedagogia, terá mais relevância na vida dos discentes, porque será experienciada de maneira dialógica.

É nessa práxis que buscamos uma transformação que, no primeiro momento, se dá no interior dos sujeitos que trilham o caminho do autoconhecimento e do desvelamento das realidades que os cercam, e, posteriormente, se estende para fora dos sujeitos, em forma de ação e reflexão, transformando suas relações e modos de estar no mundo. Uma vez que a experiência dialógica está no cerne das transformações humanas: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 1979, p. 84).

Acreditamos que essas vivências autorais contribuem para a atividade docente e que, futuramente, os estudantes poderão exercer também, dentro das salas de aula, como professores, práticas significativas para seus alunos. Dessa forma alimentamos a esperança de uma formação de qualidade dentro das escolas, onde as próximas gerações terão a oportunidade de escrever novas histórias.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2003.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Escritos de educação. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.
- CAGLIARI, L. C. Sobre uma teoria da expectativa. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 20, n. 38, p. 382-408, 1º sem. 2016.
- FERREIRA, M. F. **O curso de Pedagogia**: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- MARQUES, A. C. H.; CEPÊDA, V. A. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos demográficos e inclusivos. **Perspectivas**, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012.
- SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- VASCONCELOS, I. C. O.; LIRA, A.; SOARES, I. P. Jovens universitários em silêncio no mundo das informações: casos de liberação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação** / Fundação Cesgranrio. v. 27, n 104, p. 499- 520, jul. / set, 2019.

Data do envio: 01/06/2022.

Data do aceite: 24/08/2022.

**DO SILÊNCIO DOÍDO A UMA ESCRITA DE MUITOS FIOS: PARTILHAS, DESAFIOS  
E AFETAÇÕES NAS PRÁTICAS DE PESQUISA ACADÊMICA**

**FROM THE SORE SILENCE TO A WRITING OF MANY THREADS: SHARING,  
CHALLENGES AND AFFECTS IN ACADEMIC RESEARCH PRACTICES**

Wallace Araujo de Oliveira<sup>44</sup>

Angela Maria Carneiro Silva<sup>45</sup>

Bruna Tibolla Mohr<sup>46</sup>

Daniel Vitor Gomes de Sousa<sup>47</sup>

Hebert Silva dos Santos<sup>48</sup>

Isadora Gonçalves Duque Mendes<sup>49</sup>

Loíse Lorena do Nascimento Santos<sup>50</sup>

Otávio Vendramin dos Santos<sup>51</sup>

Priscila Sá da Silveira<sup>52</sup>

Rafaella Nóbrega Esch de Andrade<sup>53</sup>

---

<sup>44</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [wallacearaujo1982@hotmail.com](mailto:wallacearaujo1982@hotmail.com) . Telefone: (21) 98751-6938. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6437-383X>

<sup>45</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [angela.carneiro@gmail.com](mailto:angela.carneiro@gmail.com) . Telefone: (21) 988402249. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0085-5864>

<sup>46</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [bruna.tmohr@gmail.com](mailto:bruna.tmohr@gmail.com) . Telefone: (49) 98890-8778. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7757-3796>

<sup>47</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [dvgousa@unesb.br](mailto:dvgousa@unesb.br) . Telefone: (27) 99649 6746. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4498-8853>

<sup>48</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [heberthss@gmail.com](mailto:heberthss@gmail.com) . Telefone: (21) 97033-5066. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3221-552X>

<sup>49</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [isadoragduque.m@gmail.com](mailto:isadoragduque.m@gmail.com) . Telefone: (22) 99268-3344. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7011-7093>

<sup>50</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [loise.lorena@gmail.com](mailto:loise.lorena@gmail.com) . Telefone: (21) 99789-1353. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6544-9736>

<sup>51</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [otaviopampa@protonmail.com](mailto:otaviopampa@protonmail.com) . Telefone: (51) 992296783. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8762-6150>

<sup>52</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [priscilasadasilveira@gmail.com](mailto:priscilasadasilveira@gmail.com) . Telefone: (21) 96982-7078. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-7237>

<sup>53</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [rafaella.esch@gmail.com](mailto:rafaella.esch@gmail.com) . Telefone: (24) 99258-5836. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7245-8094>

**Resumo**

Apresentamos aqui reflexões propostas ao longo da *Oficina de construção de textos para artigos* no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGPS-UERJ), ministrada em 2020. Os modos, interesses e impactos de pesquisa que reverberaram entre os pós-graduandos são trazidos e discutidos em temas e investigações variados dentro de um contexto de crise pandêmica. Este estudo se justifica pela incerteza sobre como começar, desenvolver ou concluir uma escrita científica, questão presente em nossa trajetória acadêmica. Entre formulações teóricas e métodos inovadores, aquilo que nos afeta em muitos sentidos numa pandemia foi considerado enquanto processo de produção de uma escrita desafiadoramente encarnada, a que a Psicologia, a Educação e as práticas em pesquisa vinculam-se em um tempo que parece nos furtar sonhos e conquistas diante de perdas, anseios, confinamentos e ansiedades.

**Palavras-chave:** Escrita acadêmica. Desafios. Pandemia. Psicologia Social. Práticas em pesquisa.

**Abstract**

We present here reflections proposed through the *text-writing for scientific articles Workshop* offered in 2020 by the Graduate Program in Social Psychology of the State University of Rio de Janeiro (PPGPS-UERJ). The modes, interests and impacts of research that reverberated among graduate students are brought and discussed in varied themes and investigations within a context of pandemic crisis. This study is justified by the uncertainty about how to start, develop or conclude a scientific writing, an issue present in our academic trajectory. Between theoretical formulations and innovative methods, what affects us in many senses in a pandemic was considered as a process of production of a defiantly incarnated writing, in which Psychology, Education and practices in research are linked in a time that seems to steal dreams and conquests while we face losses, anxieties, and confinements.

**Keywords:** Academic writing. Challenges. Pandemic. Social psychology. Practices in research.

**Introdução**

Não sabia como começar esta escrita e acho que ainda não sei muito bem. A pandemia me afetou em muitos sentidos em meu ingresso no mestrado. Minha proposta de mestrado era acompanhar a dança afro no morro da Providência e ver os impactos dos encontros de rememorar ancestral daquela população negra. Eu atualmente vivo o luto desse projeto não poder acontecer. Planejei mas não tive nem a oportunidade de tentar.

Hebert Silva (autor)

Tempo. O ano começa, aparentemente, como outro ano qualquer. Novos sonhos, conquistas, perdas, anseios, novidades, ansiedades. Um tempo aparentemente sem muitas diferenças dos anteriores. Ainda rápido, tempo correndo, carnaval acontecendo... corpos ritmados no acelerar da nossa vida cotidiana. Estude, trabalhe, se divirta, saia, seja interessante, seja feliz e produza. Produza! Não dá para parar. Em março de 2020 esse ritmo foi interrompido pela Covid19. Respire! O tempo muda, precisamos pausar, pessoas estão morrendo com um vírus contagioso. O corpo construído para a produção precisa parar. Respire! Vamos parar um pouco, com a expectativa de volta. Um mês? Talvez dois? Isso vai passar e o tempo voltará ao normal. Voltará?

Os meses se passam e o que parecia ter um prazo começa a se impor. O tempo se impõe. Respire. Os planos precisam mudar, nossos corpos precisam assimilar esse novo modo de vida que se impôs e mudou o tempo e as relações. Começamos a ver a morte ao nosso lado, de nossos queridos, que são além de números, além de uma estatística. Precisamos viver um luto generalizado. Um luto de pessoas reais e de planos. O tempo nos diz: respire. Mas temos medo de não respirar, de ficar sem ar. Ao passo que ansiamos em viver o luto, o mundo ainda nos impõe mudar de planos, mudar de sonhos. Não deixamos a lógica de produção, transformamos essa lógica e a levamos a outro lugar. Respire? O corpo para e os mesmos ideais permanecem. Como viver o luto, respeitar o tempo, e seguir para um novo lugar? Como, enquanto pesquisadores, num programa de pós-graduação, atravessar esse momento?

Este artigo apresenta reflexões propostas ao longo da *Oficina de construção de textos para artigos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGPS-UERJ)*, ministrada no período de 2020/1. O que reverberou entre os pós-graduandos é aqui trazido e discutido quanto aos modos, interesses e impactos de pesquisa.

Em temas e investigações variados, dentro de um contexto de crise pandêmica, este estudo se justifica por eventualmente não sabermos como começar, desenvolver ou concluir uma escrita científica, questão presente em nossa trajetória acadêmica. Assim, entre formulações teóricas e métodos inovadores, o que nos afetou em muitos sentidos numa pandemia foi considerado enquanto processo de produção de uma escrita desafiadoramente

encarnada, às quais a Psicologia e as práticas em pesquisa vinculam-se no que tange à temática e à relevância de nossas elucubrações no presente livro.

Em um tempo que parece nos furtar sonhos e conquistas diante de perdas, distanciamentos, anseios, confinamentos e ansiedades; nos muitos enfrentamentos, como produzir com um corpo tão atravessado por essas questões? Partimos então desse tempo que se impõe, da necessidade de mudar planos, desse corpo que precisa assimilar um novo modo de vida enquanto começamos a ver morte ao nosso lado, indo além de números, além de uma estatística no luto generalizado. Um luto de pessoas reais e de planos. Ao passo que as interrupções se dão, o corpo para; os mesmos ideais permanecem. Como viver o luto, respeitar o tempo, e seguir para um novo lugar? Como, enquanto pesquisadores, atravessar esse momento num programa de pós-graduação?

### Contextualização

Eram essas as questões que interferiam nos meus primeiros anos de doutorado, especialmente entre 2017 e 2019. A opção por manter o emprego na cidade em que trabalho, Vila Velha-ES, em vez de me mudar para o Rio de Janeiro, onde se localiza a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), acrescentou uma variável muito desafiadora: as viagens semanais para a realização das disciplinas. Na entrada de 2020 tinha a sensação de que havia chegado ao limite. O desafio de realizar o doutorado a distância aparentemente exigiria um esforço maior para sua finalização além das possíveis viagens. Paralelamente a isso começamos a vivenciar de maneira global o aparecimento de uma nova doença desconhecida que causava pânico e temor. Em março de 2020 os efeitos dessa doença, já caracterizada por uma pandemia, começaram a ser sentidos no Brasil através da confirmação dos primeiros casos e do isolamento social. A sensação então quanto ao doutorado pareceu ser a mais pessimista e catastrófica possível: “não vai dar para continuar” (Daniel Souza, autor).

É fato que grandes desafios cercam a realização de um Mestrado ou Doutorado no Brasil, como limitações financeiras, pressão, negligência, vulnerabilidade e um grande sentimento de inadequação. Estudos recentes apontam níveis preocupantes de sofrimento psíquico como ansiedade e transtornos depressivos entre estudantes de pós-graduação *stricto sensu* (COSTA E NEBEL, 2018; LOUZADA E FILHO, 2005). E como se tais enfrentamentos não bastassem, uma pandemia nos desassossegou e reconfigura entre as práticas formativas e de vida.

Em se tratando da estrutura universitária também afetada por esse acontecimento, o PPGPS-UERJ, enredado por uma trama de relações, pesquisas e implicações, adaptou-se aos encontros *online* como alternativa de continuidade de processos formativos e científicos. Dada a travessia de grandes mudanças, no período de 6 de agosto a 1º de outubro do ano de 2020 a disciplina *Oficina de Construção de Textos para Artigos* foi ofertada quinzenalmente pela plataforma virtual *Zoom Meetings* e mediada por Anna Uziel, Claudia Cunha, Laura Quadros, Ronald Arendt, Angela Carneiro e Mário Felipe Carvalho.

Com o objetivo de escrever artigos em conjunto, entre pesquisadores pós-graduandos de diferentes orientações e áreas, nos reunimos pela temática, metodologia, afinidade teórica ou interesses aproximados de pesquisa. Partindo da apresentação da proposta da disciplina, houve uma divisão dos inscitos em grupos, nos quais, para além da construção de textos, a leitura e a discussão eram parte das atividades de complementação pedagógica.

Daqueles grupos originou-se a articulação das dez autorias que aqui compartilham o que foi pensado e experienciado no eixo intitulado *Corpo, Arte, Coletivo e Instituição*. Havia debate e orientação durante o processo de escrita, ocorrido em meio a uma pandemia e a um luto em curso. Das questões que emergiam, nos perguntávamos: o que furou a tela entre nós na perspectiva de afetação? Nas conversas que se cruzaram em cada encontro virtual, procuramos elos no tensionamento do que era real e impactava no grupo, que se constituía e cuja escrita tornou-se uma estratégia de atravessamento, um exercício coletivo com uma produção em diferentes linhas de pensamento e conhecimento.

A pandemia nos desalojou de nossos hábitos e certezas; colocou nossos modos de existência em questão. Vida, morte, criação e despedida vêm construindo narrativas do inesperado, de supostas linhas de frente que se borram à medida que grupos de risco se ampliam. Viver é um risco, um rabisco que conflita narrativas cada vez mais insustentáveis. Mas, qual a experiência radical que o vírus nos causou? O que ele potencializou? Talvez, mais do que voltar, precisemos seguir; mas seguir olhando o que nos trouxe até aqui. Afinal, nossa humanidade está em perigo e estamos entregando-a voluntariamente à manutenção de um sistema que consome e oblitera tudo do que se apropria.



Sonho com uma balada e de repente me pego aflita, sem máscara, aflita com o distanciamento, o gel e um grande sentimento de inadequação. A realidade está pouca para tanta intensidade, é preciso transbordar no sonho (Isadora Duque, autora).

Precisamos nos lembrar de que somos pessoas, e não robôs cumpridores de tarefas; de que as mortes que vemos todos os dias são vidas, redes de afeto, que se perdem e desfazem, e não números. É preciso fazer tempo. O que era estabelecido, acordado e garantido perdeu o chão. O vírus micro, invisível, deu visibilidade às engrenagens que sustentam o mundo em que vivemos. O mundo não pode parar. Mas para quem? E a custo de quem e de quê? Ao mesmo tempo, o mundo teve que parar. Parar para pensar, sentir, existir. Por um tempo. Mas, rapidamente uma tensão se estabeleceu e o mundo voltou a não parar, e para isso é preciso que uma parcela imensa da sociedade seja convencida disso, atue e sustente a engrenagem de usufruto de poucos. Muito poucos.

Experienciando a pandemia e seus efeitos, Latour (2020) aponta a luta por um tempo que está em disputa. Durante esse tempo, o capitalismo já se reinventou: se desmontando e se remontando, rapidamente se refazendo e capturando todos os novos movimentos. O “novo normal”, eles dizem. É sabido que nós, brasileiros, que vivemos ainda sob as marcas da colonização, estamos enfrentando dois tipos de vírus: a Covid-19 e, com uma força pandêmica muito mais destruidora que a primeira, o fascismo (MIZOGUCHI E PASSOS, 2020). A Covid-19 é o vírus de uma economia desenfreada, mortífera, regida pela lógica do lucro, descomprometida com a ética da vida. E o que quer a ética da vida? Expansão, multiplicidade, fluxo, vida e morte.

A situação é excepcional e expõe ainda mais feridas já existentes: o sucateamento do sistema de saúde, a vulnerabilidade das minorias, a falta de investimento público em instituições voltadas para saúde mental, a dificuldade de acesso a bens essenciais pela população mais pobre.

Como diz Santos (2020), a pandemia veio apenas agravar uma situação de crise que a população mundial já experienciava. Em meio à crise encontra-se a resistência. O luto ainda existe e o corpo é afetado por ele. Não existem certezas, mas experimentos, para buscar superar o trauma sem apagar a realidade que estamos vivendo. Buscamos produzir

uma ciência humana que não almeja resolver a dor causada pelas consequências do vírus, mas que faça refletir sobre as mazelas da nossa sociedade que foram escancaradas.

Enquanto a pandemia avançava, seguiu-se uma vivência intensa de novas tentativas de contato social. Muito criticada inicialmente, o ensino remoto por intermédio de plataformas digitais começou a ser implantado nas instituições de ensino superior. Muitas dúvidas cercam a eficácia dessa modalidade, mas à medida que a pandemia provocava a extensão do isolamento social, o relacionamento virtual também provocava impacto afetivo nas pessoas.

Experimentar esta escrita num corpo quarentenado implica o cultivo da inteireza. Afinal, não somos os únicos quarentenados. Os encontros já não nos tocavam mais fisicamente, mas não deixamos de nesse mesmo corpo sentir e resistir a tantos processos desestabilizadores e propulsores de afetações. Esse corpo desempenhado em desafios agora escreve em coletivo para então tentar se aproximar e cada vez mais (ou menos) não se sentir sozinho. Poros e palavras tentam arejar para reconstruir vínculos e marcas. Nos restauramos, ou pelo menos tentamos, nesse corpo em luto e em luta para atravessar esses tempos e espaços que aqui dialogam.

A partir desse encontro, com as palavras, estamos criando um corpo que resiste. Mas o que seria existir ou resistir, afinal? Cada vez mais tentamos construir tal resposta nas relações em que estamos implicados. Relacionar-se com o outro e consigo é, em considerável medida, lidar com o corpo múltiplo que temos e somos — conforme Annemarie Mol (MARTIN *et al.*, 2018). Em suas palavras, “é possível prestar atenção ao que acontece na prática, por imaginar o que cada elemento num cenário indica sobre a realidade (problemas e preocupações) em jogo na prática, perguntando para as pessoas para aprender como elas lidam com as coisas e interpretando o que elas falam” (MARTIN *et al.*, 2018, p. 296).

## Discussão

De repente começo a experimentar com a pandemia uma aproximação dos colegas que nunca vivi na graduação, que nunca vivi na academia. Apesar do contato *online*, algo está passando entre nós que é inédito na minha experiência e que de repente me faz pensar na academia que queremos (Rafaella Esch, autora).

Na academia sente-se o corpo afetado, mas em busca por resistir, escrevendo. Fomos mobilizados a registrar algumas reações/afetações frente à leitura do texto “Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise”, de Bruno Latour (2020). A partir de tal proposta, fomos suscitados pelo texto de diferentes formas, peculiaridades/singularidades, mas também por muitas consonâncias que a própria condição de pesquisadores, coabitantes dessa realidade que tem se apresentado, fez emergir.

Na verdade, a leitura de “Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise” me forçou a pensar na minha pesquisa, não mais aquela que eu tinha como proposta, aprovada no processo seletivo do mestrado, mas uma modulação que forçosamente ocupou seu espaço... Passei a rastrear alguns coletivos de luta antimanicomial e o modo como eles vêm se organizando e pensando, enquanto potência do coletivo, a atualidade imposta pela presença do vírus (Bruna T. Mohr, autora).

Seguir com esta escrita, com este movimento, não é superar tudo que temos vivido e dizer que está tudo bem, mas é trazer as histórias das marcas que estão sendo tatuadas em nosso viver. É permitir que a escrita performe com as marcas que estão presentes em nós, afinal, elas também nos compõem como pesquisadores. É apostar na escrita como laboratório, onde experimentaremos este novo tempo com tudo o que temos vivido, para transbordar os efeitos de maneira a promover outros alcances, como nesta leitura.

Aflita se vou conseguir contribuir. Sou de um referencial em que o quantitativo é muito forte. No entanto, tudo o que vem sendo falado no grupo faz o maior sentido (Priscila Silveira, coautora).

Qual é o nome do que estou vivendo? Como encontro aqui nas diferenças um conforto e um território de diálogo? (Daniel Sousa, coautor).

Esse projeto vai ter que sair, não sei por onde, mas tem que seguir (Loíse Lorena, autora).

Bondía (2002, p. 21-22), ao pensar a experiência e o saber de experiência, diz que "as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação". É apostando nas palavras que está escrita acontece, com trocas de experiências pessoais, relatos de impacto da pandemia e muito incentivo a potencializar as vivências no papel. Trata-se quase de reconstruir motivações, interesses e... afetos.

Os encontros reacenderam a motivação para a realização do doutorado ou do mestrado. As exigências, os prazos e as cobranças sumiram? Não! Mas tudo foi amenizado pelo acolhimento afetivo do grupo. Fica visível o que afirma Siegel (2018), que a integração pessoal (afeto manifesto pelas relações sociais) provoca integração neuronal, que consiste na base para a autorregulação saudável. O resultado disso é um processo visível de resgate e reconstrução dos nossos corpos enquanto alunos do PPGPS-UERJ através da motivação para a escrita, para a continuidade e para a conclusão desse processo.

Esta aposta, uma escrita de corpo inteiro, está para além do coletivo entre humanos, ela também se faz na escrita com as palavras. É percorrer por uma via de mão dupla também com os não-humanos. E diante do desafio e difícil desempenho de estar e ser corpo, como seguir?

Em agosto recebi a notícia de que as aulas do doutorado na UERJ voltarão através da modalidade remota. Depois de tantas dificuldades vivenciadas típicas de um doutorando, dos percalços das viagens desgastantes, de uma pandemia devastadora, restaria forças para dar sequência? Não custava tentar, e foi o que fiz. Inscrevi-me nas disciplinas remotas com a expectativa de vivenciar o “outro lado da moeda”, de não dar a aula remota, mas de assisti-la. Uma das disciplinas em que me inscrevi foi “Oficina de Construção de Textos para Artigos”. Nas primeiras aulas verifico que são mais de 60 alunos! Algo me chama muito a atenção nas discussões iniciais: a questão da “escrita com alegria” (Daniel Sousa, autor).

Como Bondía (2002, p. 21), acreditamos que "fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco". À medida que escrevemos, que colocamos em palavras nossa experiência, damos sentido ao que nos acontece. E dar sentido tem tudo a ver com as palavras. São elas quem nos dizem o que faz sentido e o que não faz. Assim como também são elas que nos ajudam a inventar o que é sentido no corpo.

[...] fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos (BONDÍA, 2002, p. 21).

Acreditamos, como Monteiro (2016), que as palavras conferem ao corpo um medo de estagnação e, nesse ponto, ele deve buscar dançar com mais e mais palavras e se manter em movimento, obtendo desse modo a transformação pelo outro, bem como do outro. Monteiro (2011), ao pensar a relação da escrita com o corpo, diz que “não se trata apenas de dominar as técnicas da escrita, como não se trata apenas de dominar as técnicas do corpo. As afecções se encontram sempre num limiar [...] há, para além da técnica, um encontro (...) particular” (p. 192), encontro esse, sentido e experienciado por esse corpo.

Hoje, a fala, assim como a escrita, tem se restringido ao descritivo: a busca da clareza e da compreensão é fixada naquilo que é dado, isto é, no dito e no escrito, em vez de se considerar a construção conjunta do dizer e do fazer. O processo do pensamento e da escrita necessita do corpo, pois aquilo que não passa por ele não é digerido, muito menos incorporado.

O corpo nada mais é do que a junção de tudo que acontece ao nosso redor; sendo assim, a construção do corpo se dá a partir dos pedaços que o compõem e a partir de como esse corpo construído se relaciona com outros corpos construídos. Nossos corpos estão em constante processo de desmembrar e lembrar. O corpo é sensível e atuante, não é pronto ou dado, mas metamorfoseado, e são as relações que lhe dão sentido e movimento.

Para um corpo surgir, ele precisa se lembrar, assim como se desmembrar e permanecer no tempo, nesse processo, que ocorre de maneira tal que não sabemos em que momento inicia nem temos os seus caminhos tão bem definidos. Os caminhos são de várias formas e tamanhos e se cruzam. Dessa maneira, são as experiências, os encontros e as marcas que montam e remontam o nosso corpo, pois, aquilo que nos afeta, é o que o produz.

Precisamos uns dos outros, da presença do poético. O encontro realizado no dia 27/08 ousou e fez encontrar tantas raízes diferentes. Aproximou diferenças na tentativa de fazer da academia um espaço de criação, produção de conhecimento, mas sintonizada com a vida. E a marca é bela. Que haja um espaço que nos permita florescer sem o imperativo fabril da produção! (Otávio Santos, autor).

Estamos convocando uma escrita com o corpo para acompanhar as marcas que as mudanças estão escrevendo no nosso corpo, no corpo da cidade, no corpo da academia, de nossas pesquisas, no corpo do mundo em nossas vidas e como seguir. Com fins acadêmicos,

mas também na confluência de múltiplas experiências e possibilidades, encarnadas em cada um dos participantes.

O isolamento social nos coloca a lembrar esse corpo e a desmembrar o corpo que estávamos habituados a ter. Somos agora atravessados por componentes não humanos como telas, internet e o ambiente de casa. Um corpo lembrado permite que os sentimentos e afetos circulem por ele e sejam transferidos para outros corpos. Esse processo é custoso ao corpo, pois, para o novo lembrar surgir, precisamos viver o luto do corpo antigo. O desmembrar nos descaracteriza e nos coloca num novo lugar de construção de corpo. O processo de lembramento é lento e precisa de novas repetições que cobram desse corpo que se reestruturam. E, a partir do reestruturar, passamos a ter a possibilidade de efetivar um lembrar fluido impulsionado pelos acontecimentos.

Uma consequência disso é a alteração das formas de expressão das emoções, considerando elementos afetivos individuais, como a percepção das próprias emoções, e de interação social, como a identificação de emoções de outras pessoas e processos de construção/manutenção/reconstrução de vinculação afetiva.

Debruço-me sobre a perspectiva de Hebert para analisar os membros desse meu/nosso corpo. Passeio por mim e me lembro de tantos outros que são e estão comigo. Embora tenham ido e somado aos índices de atual mortalidade pelo coronavírus, sou guiado pelas memórias desse corpo e do que escapa ou transborda dele. 30 de abril de 2020, 6h45min da manhã: dia e horário em que minha avó Ruth tem seu coração parando em meus braços. Perda e despedida se misturam com o engasgo do desespero que carrega toda uma história de muitas conexões. Embora não tenha sido por COVID-19, no desserviço de um hospital tudo passa a ser, sobretudo quando para o sepultamento, você se depara com a sua avó nua dentro de um saco preto. Não era apenas o corpo de minha avó, era o meu, o de minha família, o de toda uma história pautada no campo dos afetos (Wallace Araujo, autor).

Há sempre a tentativa de deixar fluir, de permitir que os encontros e afetos sejam profícuos e permitam que, muito mais do que uma troca, haja conexões. Como aponta Pelbart (2019), a vida pode ser vivida como um navio ou uma jangada. No primeiro, a água oceânica que o circula é inimiga: caso entre, o navio afunda. Ele precisa dela apenas para que não aderne. Mas a água é um mero detalhe, uma contingência da estrutura metálica e rígida da embarcação. Na jangada, entretanto, a água não é apenas uma matéria sob a qual o

veículo se movimenta, mas condição fundamental de sua existência. Ela deve passar entre as madeiras, ela compõe a existência da jangada.

Assim, muitas vezes a existência das pessoas tem forma de navio, isto é, sem permitir afetar-se com o mundo, apenas deixando que a existência toque no indispensável. Já outros têm a ventura de viverem tal qual jangadas, sendo afetados pelos acontecimentos da vida, permitindo que as coisas fluam e que durem o quanto tiverem que durar. Esta é a mesma distinção entre o turista e o Flâneur. Enquanto o turista vem com sua vida, seu Eu e sua epistemologia, e busca fotografar e conhecer o que julgar como “exótico, estranho ou diferente”, o Flâneur permite que tudo que o é diferente possa vir a fazer parte de quem ele é, e não apenas ocupe parte de sua coletânea de fotos para Instagram ou seja elemento de suas anedotas para amigos.

Dessa forma, os encontros ou são uma obrigação (seja de maneira alegre, como no caso do turista, ou insípida, como no navio) ou são um convite à experiência (jangada ou flâneur). Encontrar-se, em uma perspectiva de abertura, é um convite a não ser quem se foi até então; é uma possibilidade de afetar-se e com isso compor novas formas de existir no mundo.

Uma aula é um encontro com fins acadêmicos, mas também é a confluência de múltiplas experiências e possibilidades encarnadas em cada um dos participantes. A vida, os trejeitos e os convites que emergem de cada um dos que se reúnem, de maneira fortuita ou pré-definida, são potências em semente esperando apenas um encontro fecundo ou um despertar para que se atualizem. Tais potências não têm, originalmente, qualquer teleologia ou definição prévia. São, da mesma forma que o fogo queima ou aquece, um convite à uma miríade de possibilidades tão grande quanto incerta. O que surge de uma semente sem um destino traçado por sua filogênese é algo tão vasto como achar significados em uma foto da fumaça: se esvai enquanto se cria; e a forma que sustenta a potência é a mesma que a modifica. O ser humano, ou melhor, o ser vivo é pura potência seminal. É um eterno vir-a-ser, um refazer-se constante que se cria no encontro, na confluência de energias e matéria.

Entretanto, exatamente como a jangada precisa da água e o Flâneur da caminhada, as potências precisam do encontro. Agora, sem a presença física que poderia materializar os encontros, isto, como se dá? Como a potência se atualiza entre bits e conexões oscilantes? Como atravessar o vidro trincado que virtualiza os encontros atuais?

A ficha acaba, assim como a vida, dando lugar a outras jogadas com as quais aprendemos a aceitar e lidar com a escassez. É nesse momento que a voz de Elis Regina me chega: “Vivendo e aprendendo a jogar / Vivendo e aprendendo a jogar / Nem sempre ganhando / Nem sempre perdendo / Mas, aprendendo a jogar” (Wallace Araujo, autor).

Seria possível furar as telas que nos separam e corporificar os encontros? O que faz um corpo? Se como aponta Latour “ter um corpo é aprender a ser afectado, ou seja, «efectuado», movido, posto em movimento por outras entidades, humanas ou não-humanas. Quem não se envolve nesta aprendizagem fica insensível, mudo, morto” (2008, p. 39), questionamos: que corpo temos hoje? Temos um corpo? Nos deixamos afetar ou, pelo contrário, nos insensibilizamos, pois sustentar o afeto em tempos de luto é por demais pesado?

Arriscamos dizer que os encontros se corporificam através dos afetos. Afetos cruzados, compartilhados, estranhados. Afetos que afetam os outros. Afetos que descobrimos em nós. Fazemo-nos corpo a cada encontro, corpo esse que não nasce pronto, nem dado, e sim, emergente da ação de habitar o mundo e de ser habitado por ele. São as afetações constantes entre o dentro e o fora e o que se dá naquele instante e em momentos antes que constroem esse corpo (GREINER, 2005).

Desmembrar ou lembrar? Eis a questão desse corpo que transita em muitas direções, ainda que do seu lugar de confinamento, com suas respectivas tensões e perturbações. Não sei se o meu cultivo está sustentando ou superando o desafio de estar e ser corpo. Perto e longe, telas e horizontes me colocam nos lugares e com pessoas com quem gostaria de estar, mas não estou. Sou vizinho de Loíse, que aqui escreve comigo, mas com quem não posso estar nessas distâncias, nesses cuidados e nessas necessidades que cada vez mais se fazem outros. Nesse ponto, a saudade me contempla e reforça a importância dos laços (Wallace Araujo, autor).

Vozes, dados, notícias e outros corpos se acompanham à medida que pertencem a uma sociedade, o que nos traz múltiplas implicações. Escrevemos nos reinventando, nos antenando para a tentativa de capturar com o nosso corpo o todo que nos faz no mundo e com o mundo, cuja porosidade reconhecida nos compõe em atravessamentos tanto de vida quanto de morte.

Existem muitas perdas pelo meio do caminho, próximas, distantes, escondidas nas estatísticas. Não será possível seguir sem falar delas. Inclusive para abrir espaços para as



mudanças que virão com elas. Seguir, mas com muito cuidado para não nos esquecermos do que estamos vivendo, do que deve permanecer.

A escuta do mundo nos coloca diante da multiplicidade do mundo. Por isso, mapear a pandemia é mapear as diferenças, diversidades e modos de diferentes e injustos de tratamento. São muitas histórias para recolhermos. Pensemos de onde cada um vê: de seu campo de pesquisa. Até porque será do miúdo de suas experiências que também aprenderemos sobre como as pessoas, os grupos e movimentos estão encontrando saídas, metodologias, produzindo conhecimento que faz diferença. Em estado de devir.

Um corpo em cultivo. Pensar e sentir no modo como nos cultivamos nos faz perceber o corpo em desalinho. Não há retidão, tampouco certezas com as quais possamos apostar nossas fichas. Se a vida, pensada como um jogo, traz sua dinâmica de labirinto, de que forma nos recriamos? Da pandemia, quais seriam os sentidos? Há um risque e rabisque nesses escritos nos quais nos envolvemos com a perspectiva do outro, com o barulho do outro, entre muitas apostas e fichas que se acabam em cada jogada. Eis que Boaventura de Souza Santos (2020) alerta para a noção de que “a quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena (p. 32).

A prática de estar no corpo e ser corpo situa um cultivo no qual nos interdependemos dentro dos cenários. A fala, os efeitos das situações, os modos de exposição e a variedade de questões nesse cenário pandêmico, de alguma forma nos aglomera. Ainda que por meio de telas, nos encontramos para a composição desta escrita para que, existindo e resistindo, nos atentemos para os muitos processos desse mesmo espaço-tempo. Lidamos com as muitas versões de pandemia, compartilhamos as afetações e, nesta aposta de escrevermos juntos, assinalamos nossos diferentes modos de atuação nesse cenário.

Pensamo-nos como pessoas, lugares, impossibilidades... entendemo-nos em rede na materialidade dessas reflexões e afetações que tanto nos formam como informam. Nesta aposta de ultrapassar as telas e nos constituir nesse encontro fluido, seguir no cultivo dos contrastes nos convence da importância desse instrumento. As formas são diferentes e ainda mais convidativas à escuta e ao acolhimento do outro que nos constitui, visto que, ainda em Mol (MARTIN *et al.*, 2018), “o ponto é que não há uma versão só da realidade, mas a realidade é múltipla”.

Nos aproximamos de diferentes tempos, de esperas de corpos ainda não criados e, portanto, acompanhar os processos nos quais estamos e somos. Nessa realidade de muitas versões, nos interessamos em brechas pelas quais nos ampliamos. Nesse sentido, nos comprometemos com o que emerge, sustentando nesta escrita as formas e significados anunciados pelas forças de atuação neste cenário. Entendemos que o exercício de compor juntos poderia talvez promover encontros com novas noções de presença, uma vez que entender os apoios e os auxílios pode, de alguma forma, nos aliviar entre muitas partilhas. O exercício das escutas, os mistérios dos silêncios, as dúvidas e as angústias... tudo nos foi adubo para cultivar e cuidar dos corpos e suas respectivas afetações.



Imagem 1: Corpo em cultivo. Foto artística (Wallace Araujo).

Audiodescrição: fotografia vertical e colorida, com um homem seminu de pele parda se entrelaçando nos galhos de uma planta, com a cabeça baixa, cabelos curtos, os braços envolvendo os talos e folhas de um verde escuro intenso.

## Conclusão

Acabei não falando sobre minha experiência com a dança pelas telas. Eu me sinto não visto, com dificuldades de construir corpo na dança. Aqui, minha construção acontece com a tela, com minha cachorrinha, com os resquícios de aulas ainda presentes no meu ambiente, com atendimentos dos meus pacientes, com minhas questões de casa, meus afazeres de casa. Está tudo dentro nessa construção desse novo corpo. Tudo isso passa pela dança, tudo atravessa os ambientes e atua na construção desse novo corpo, dessas telas e de seus avessos. Fazemos das telas atores nos quais performamos o movimento do encontro que, para além de ser um limite, iluminamos com potência e aproximação (Hebert Silva, autor).

O que aprendemos com essa escrita? É a pergunta que nos traz até aqui. Um caminho que começa com uma série de incertezas e inseguranças. Será que vamos conseguir produzir um texto, em tão pouco tempo, entre colegas desconhecidos, de linhas de pesquisa diferentes, atravessados por uma pandemia que nos deixa sem chão, em que o possível próximo é a janela virtual? Como isso será feito? E se não acontecer?

Cheios de dúvidas, iniciamos a experiência de um trabalho de escrita no risco e na aposta. Um trabalho com o caráter experimental e que começa a partir de um não saber. E isso já é uma questão interessante. Debruçar sobre o que não se sabe. Quem se arrisca? Não é tão simples como parece. Nossa experiência nos mostrou o quanto de ansiedade gerou esse início indefinido e não tão claro num momento em que tudo está fora do lugar. Por onde começar?

Foi a escuta de onde cada um veio, com bagagens e impasses, que começamos a fazer caminhos. O silêncio foi a porta de entrada. Como achar as palavras em um momento em que as palavras são poucas e frágeis para expressar o que se está vivendo? Foi o corpo em sua multiplicidade e intensidade de afetos que com suas marcas recentes se ofereceu ao silêncio. O corpo marcado por perdas, frustrações e medos fez emergir um comum.

Do silêncio às marcas do corpo, as palavras começaram a borbulhar. E fomos percebendo que um coletivo entre nós começou a emergir. Ou seja, o fato de sermos um grupo não garantia um comum. Ele não estava dado, ele foi nascendo. Como? No aguardo ao tempo diferente de cada um, de cada uma, na disponibilidade em se abrir ao que não se conhece, na construção de um vocabulário que nos aproximasse, na respiração para expandir e sustentar as pausas necessárias, numa escuta flutuante e atenta. Aos poucos as

diferenças que a princípio respondiam pela impossibilidade do encontro foram criando um espaço de partilha.

Cada corpo presente na construção deste artigo percorreu seus diferentes trajetos e questões para lidar com todos os efeitos da reconstrução desses novos corpos produzidos frente às telas. E nos mantemos neste diálogo, acompanhando os caminhos percorridos por cada um. O “com versar” se estabeleceu.

A pandemia, o isolamento, o semestre remoto e tudo o que aconteceu e vem acontecendo não nos tirou o corpo, mas o transformou. Nossa existência está sendo lembrada, e dar palavras a isto é fazer uso da escrita como laboratório. Nesse laboratório importam não apenas os cientistas e os elementos químicos, mas também os corpos dos cientistas e as afetações que esses corpos carregam.

Entrar numa sintonia com o tempo que não atendesse a uma lógica produtivista de reduzir esse desafio de produção de um texto a uma tarefa nos levou a outro deslocamento. Diante do momento que pede ousadia e imaginação, um espaço de trocas foi transformando os nossos encontros num jogo de composição de ideias. O componente *risco* foi se transformando, e uma outra lógica teve lugar, a lógica do lúdico, da alegria e do prazer.

Entendeu-se, assim, uma estratégia na qual nos aproximávamos e criávamos as margens de sustentação desse jogo de fala-escuta-escrita nada premeditado e sem regras. Um jogo livre em que cada corpo chegava para compor um novo corpo que aqui se apresenta, de acordo com a arte de utilizar variados caminhos de experimentação, cujas sensibilidades fizeram criar possíveis. Sobretudo, a travessia desse difícil tempo pandêmico com tantos efeitos.

Jogar ideias, compor parágrafos, inverter frases, se apropriar de vocábulos, colorir o texto, misturar escritas, cortar, reescrever, usar outras linguagens como a fotografia, trazer poesia, distribuição espacial, não como ilustração, mas como formas de pensamento. Os eventos foram de tal ordem que alargaram as margens que, esticadas, transbordaram e fizeram no corpo a escrita. A escrita viva no laboratório de um grupo de pesquisadores. O espaço se estendeu. E se estendeu porque as palavras vieram de corpos marcados, que, afetados nos encontros, se reinventaram no corpo da escrita.

Essa criação coletiva nos leva a pensar numa produção de conhecimento que privilegia a poética do encontro, do vocábulo singular de uma vida, de uma cultura, com seu

sotaque e que se revela expressão de um coletivo que passa a falar em cada uma, em cada um. Uma poética que coloca em questão a neutralidade do pesquisador e propõe a experiência de uma objetividade que se implica no local, no situado de uma produção de conhecimento sempre parcial. Experiência que foi uma novidade para alguns participantes e que ficou como uma questão interessante a ser levada para seus campos de pesquisa<sup>54</sup>.

Com a articulação de corpos fisicamente distanciados, a escrita ganhou seu corpo. Entre cores e camadas que se formaram na virtualidade, o espaço cultivado nos encontros permitiu emergir este coletivo de acordo com as afetações e as convocações de cuidado por meio dos encontros nos quais acolhemos diferentes vivências frente ao coronavírus.

Essa escrita nos trouxe um texto possível a partir dos autores e autoras, nesse momento, numa universidade, localizada no Rio de Janeiro, atravessada por uma pandemia. Uma universidade que sabe o que é atravessar crises e resiste. Resiste na força de um comum que emerge em meio a tantas diferenças, conflitos, desafios, mas que segue. E que insiste que a academia seja um território de produção de conhecimento, de partilha, de inclusão. Em que cada vez mais se afirme a academia como um lugar de circulação das ideias, de reflexão crítica, um respiradouro de transformação da sociedade.

Fora do espaço físico Universidade do Estado do Rio de Janeiro, entendemo-nos enquanto instituição na qual o exercício da resistência faz parte de nosso treino. Fazer ciência, produzir conhecimento, partir de um não saber ou uma previsibilidade de tema ou escrita fez desse exercício um risco e um rabisco comprometido com a disponibilidade. Somos também formados em resistir e defender uma existência que se cria a partir do que nos afeta e fez com que fizéssemos tudo isso juntos; que caminha para além de uma epistemologia, mas para um posicionamento estético-político. Um modo de se posicionar perante a pesquisa que questiona esse lugar produtivista e cria a partir de nosso modo de fazer ciência um caminho outrem de se expressar através da escrita sensível.

Chegamos ao grupo como expatriados. Saímos pertencentes e acolhidos num território de possibilidades, não mais os mesmos, mas reinventados, pois “escreve-se sempre para dar a vida, para libertar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga” (DELEUZE, 2013, p. 180). As mudanças e transformações não são um movimento recente em nós. Como dito anteriormente, o vírus da economia, já existente, vem nos transformando há

<sup>54</sup> Para um aprofundamento dessa questão ver Haraway (1995).

tempos. E essa escrita também representa o nosso rearranjo diante das situações que estes vírus nos colocam.

Nestas letras apenas materializamos esses corpos em transformações em busca de um normal que não se pareça com o que nos ensinaram que era normal. Corpos tão afetados pelo luto, pelo isolamento, pelas telas, mas que resistem e se mantêm transformando a ciência e sendo transformados por ela a partir dos múltiplos encontros, ainda que virtuais, mas intensos em presença, que a academia também nos proporciona.

## Referências

BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, abr. 2002. Rio de Janeiro: ANPEd, 2002, p. 20-28.

BRUM, E. **Meus Desacontecimentos**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2014.

DELEUZE, G. **Conversações (1972-1990)**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos em disciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5. Campinas: UNICAMP, 1995, p. 7-41.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

LATOUR, B. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (orgs.). **Objectos impuros**: experiências em estudos sobre a ciência. Porto: Afrontamento, 2008, p. 39-61.

LATOUR, B. **Onde aterrar?** Como se orientar politicamente no Antropoceno. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MARTIN, D.; SPINK, M. J.; PEREIRA, P. P. Corpos múltiplos, ontologias políticas e a lógica do cuidado: uma entrevista com Annemarie Mol. **Interface**, v. 22, n. 64. Botucatu: Unesp, 2018, p. 295-305.  
Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832018000100295&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000100295&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 29 mar 2022.

MIZOGUCHI, D. H.; PASSOS, E. **Epidemiologia política**. Coleção online Pandemia Crítica. [São Paulo]: N-1 Edições, 2020. Disponível em: <<https://www.n-1edicoes.org/textos/48>>. Acesso em 04 de abril de 2022.

MONTEIRO, A. C. Corpo-narrativa: considerações a partir de um corpo que dança. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 6, ed. 2. São João del-Rei: UFSJ, 2011, p. 189-195.

MONTEIRO, A. C. Corpo e linguagem: o convite a uma dança. **AYVU - Revista de Psicologia**, v. 03, n. 1. Rio de Janeiro: UFF, 2016, p. 42-62.

PELBART, P. P. **O avesso do niilismo**: cartografias do esgotamento. [São Paulo]: N-1 Edições, 2019.

REGINA, E. **Aprendendo a jogar**. Elis. Odeon. 1980.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SIEGEL, D. J. **Mente saudável**: conexão e equilíbrio do corpo e da mente. São Paulo: nVersos Editora, 2018.

Data do envio: 08/06/2022.

Data do aceite: 27/07/2022.

## SUPERANDO AS FRONTEIRAS VIRTUAIS: A INTERAÇÃO HUMANA COMO FERRAMENTA DE ALCANCE E ATENDIMENTO A ALUNOS COM COMPORTAMENTO SUPERDOTADO DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL

## OVERCOMING VIRTUAL BORDERS: HUMAN INTERACTION AS A TOOL FOR REACHING AND ATTENDING GIFTED CHILDREN DURING SOCIAL ISOLATION

Ailana de Sousa Bezerra<sup>55</sup>

Sonia Regina Alves Nogueira<sup>56</sup>

Alice Akemi Yamasaki<sup>57</sup>

Fernanda Serpa Cardoso<sup>58</sup>

### Resumo

As transformações do mundo causadas pela pandemia da Covid-19 trouxeram impactos significativos às relações humanas. O isolamento social acarretou a necessidade de recursos tecnológicos para a realização de diversas atividades, em especial, dos processos pedagógicos, prejudicando ainda mais a compreensão humana, o desenvolvimento das inteligências e o diálogo entre educadores e educandos. Este trabalho apresenta o caminho

---

<sup>55</sup> Graduada em Licenciatura em Física pela Universidade Federal Fluminense. Exerce atividade empresarial na empresa ASAS - Atendimento Suplementar a Alunos Superdotados. Colaboradora do Grupo de Pesquisa e Extensão DIECI UFF - Desenvolvimento e Inovação em Ensino de Ciências. Email: [ailanadsbezerra@gmail.com](mailto:ailanadsbezerra@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0416-2942>.

<sup>56</sup> Doutora em Física (Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas). Atua nas seguintes áreas de pesquisa: Altas Habilidades ou Superdotação; Interdisciplinaridade; Ensino de Ciências/Química, Física e Biologia; Divulgação Científica; Educação em Direitos Humanos nas Ciências da Natureza; e Educação Problematicadora. É Professora Associada no Departamento de Físico-Química (GFQ) do Instituto de Química da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão DIECI UFF - Desenvolvimento e Inovação no Ensino de Ciências. Coordenadora do PRAACS! – Programa de Apoio a Alunos com Comportamento Superdotado. Membro da AIIIIPE - UFF (Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica). E-mail: [sranogueiradesa@gmail.com](mailto:sranogueiradesa@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9381-6548>.

<sup>57</sup> Doutora em Educação (Universidade de São Paulo). Atua nas seguintes áreas de pesquisa: Altas Habilidades ou Superdotação; Educação em Direitos Humanos nas Ciências da Natureza; Educação Problematicadora; Educação Popular; Violências na Escola; e, Cinema e Educação. É Professora Associada no Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento (SSE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora institucional e de gestão de projetos do PIBID UFF (2011-2018). Docente-colaboradora do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão DIECI UFF - Desenvolvimento e Inovação no Ensino de Ciências. Pesquisadora do OIIIIPE - UFF (Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica). E-mail: [aayamasaki@id.uff.br](mailto:aayamasaki@id.uff.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6449-5132>

<sup>58</sup> Doutora em Ciências e Biotecnologia pela Universidade Federal Fluminense. Atua nas seguintes áreas de pesquisa: Altas Habilidades ou Superdotação; Interdisciplinaridade; Ensino de Ciências/Biologia; Divulgação Científica; e, Educação em Direitos Humanos nas Ciências da Natureza. É professora da Educação Básica. Professora Adjunta do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense, no Departamento de Biologia Celular e Molecular. Docente do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da UFF. Membro do Comitê Científico do ConBrASD. Coordenadora da Escola de Inclusão da UFF. Vice coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão DIECI UFF - Desenvolvimento e Inovação no Ensino de Ciências. E-mail: [fernandalabiomol@yahoo.com.br](mailto:fernandalabiomol@yahoo.com.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3806-1725>



percorrido por um grupo de pesquisa, o qual, no período de isolamento social, como forma de resistência e preocupados com a comunicação intra e interpessoal de alunos com comportamento superdotado, atendidos anualmente no Curso de Férias organizado pelo grupo, adaptou e realizou o evento, fomentando a intersubjetividade e o diálogo, também no formato online.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Altas Habilidades/Superdotação. Intersubjetividade.

### **Abstract**

The transformations in the world caused by the Covid-19 pandemic have had significant impacts on human relationships. Social isolation resulted in the need on technological resources to conduct various activities, in particular, pedagogical processes; further harming human understanding, the development of intelligence and dialogue between educators and students. This work presents the path taken by a research group, which, in the period of social isolation, as a form of resistance and concerned with the intra and interpersonal communication of Gifted children, attended annually in the vacation class organized by the group, adapted, and held the event, fostering intersubjectivity and dialogue, also in an online format.

**Keywords:** Inclusive Education. High-Abilities or Giftedness. Intersubjectivity.

### **Introdução**

Ao longo dos séculos, a concepção do humano limitou-se a uma visão biofísica, afastando-se do princípio psico-sociocultural e desenvolvendo, por consequência, uma epistemologia mecanicista. Um exemplo a ser observado, que se refere aos primeiros pensadores a respeito da inteligência, é o de Descartes que, seguindo a teoria filosófica racionalista, compreendia o conhecimento como idéias inatas ao próprio indivíduo, sem influência alguma da experiência. Já para os empiristas como Locke, a mente humana era considerada como uma tábula rasa, sendo a experiência sensorial e reflexiva a responsável pelo conhecimento. Em contrapartida, Kant descrevia que a percepção do mundo partia de categorias inerentes ao indivíduo e que o conhecimento é gerado a partir da interação entre a razão e a experiência, esta última também criada pela mente humana (VIRGOLIM, 2014).

Conforme alerta Morin (2000), pensar a inteligência de forma compartimentada e reducionista traz ao indivíduo a incapacidade de enxergar os problemas do mundo que têm caráter multidimensional. Além disso, quanto “mais os problemas se tornam planetários, mais eles se tornam impensáveis. Incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário,

a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável” (MORIN, 2000, p. 43). Sendo assim, além do caráter biofísico, a própria habilidade de compreender o mundo e tudo o que o caracteriza, parte do reconhecimento de que, além da nossa condição terrestre e cósmica, o que nos diferencia dos demais seres biológicos é a condição humana, que ultrapassa a ideia da simples racionalidade e configura a humanidade (*Ibid.*). E, através da humanidade, nos encontramos na constante e dinâmica transformação e na intensa busca da autorrealização, que é reflexo da vocação ontológica e histórica do indivíduo, que se reconhece como inconcluso em uma realidade histórica também inacabada. Tal busca, no entanto, não se realiza a partir do isolamento ou no individualismo, pois o homem não está só na natureza, ele se faz *com* e *no* mundo (FREIRE, 1987). Através da interação entre indivíduos, que são produtos da espécie humana, é construída a sociedade que também age no indivíduo pela cultura que é um quefazer humano. Assim, não se pode conceber o indivíduo à parte do mundo, dispondo-o como fim absoluto. A cultura se perpetua através das interações humanas bem como a sociedade se auto-organiza. Porém, a própria autorrealização do homem perpassa pela cultura e sociedade. A relação rica e complexa entre indivíduo e sociedade, inseridas na tríade que se sustentam junto à espécie, é favorecida por um sistema também complexo, rico em pluralidade e antagonismos, e que possui característica dialógica: a democracia (MORIN, 2000). Assim,

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (MORIN, 2000, p. 55).

Dessa forma, observando a evolução histórica da sociedade, de modo geral, o olhar sobre a concepção humana foi sendo modificado, influenciando em vários aspectos o conhecimento científico, incluindo o surgimento de outras vertentes para compreender e mensurar a inteligência humana; em especial, a fim de determinar características do comportamento daqueles que se destacavam, chamados hoje no Brasil de alto habilitados ou superdotados. Atualmente, em nosso país, os termos Altas Habilidades ou Superdotação são utilizados como sinônimos, podendo ser substituídos pela sigla AH/SD, e o perfil dos indivíduos que possuem AH/SD é caracterizado na legislação como “apresentam potencial

elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009).

Por outro lado, como resultado dessa evolução histórica, a inteligência humana ora foi colocada como condição única da hereditariedade e, portanto, simplificada a um sistema unitário, ora foi analisada levando em consideração a complexidade humana, reconhecendo seu caráter polifacetado, enxergando-a como um conjunto de fatores biopsicológicos (GARDNER, 2001). Por consequência, encontramos na literatura inúmeras formas de conceber o fenômeno da superdotação, tanto por abordagens genóticas quanto fenotípicas. Entre as inúmeras teorias existentes, a maioria reconhece a importância dos agentes externos, como a cultura, o ambiente, as oportunidades etc., para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo superdotado (RENZULLI, 2014) e para o fortalecimento da inteligência que, quanto melhor for, melhor proporcionará a faculdade de tratar problemas essenciais (MORIN, 2000).

Tal faculdade pode ser descrita pela criatividade, um fenômeno multifacetado do sujeito que, através da coragem, é capaz de traçar correlações e buscar novas alternativas diante das adversidades (LANDAU, 2002). A criatividade é caminho para a concretização da vocação ontológica, a autorrealização do homem na busca do *ser mais* exposto por Freire (1987). Porém, conforme traz Landau (2002), a autorrealização somente será alcançada caso a interação com aqueles agentes externos seja realizada em meio à promoção da segurança e liberdade. Segurança ao saber que é aceito e estimado e liberdade de ser quem é, exercendo suas habilidades e desenvolvendo suas potencialidades e talentos. Ainda segunda a autora,

Quem, criança ou adulto, não se atreve a manifestar os talentos, não é suficientemente livre para comunicar-se com seu mundo interior de vivências, tampouco seguro para contatar o mundo externo. A realização do talento é comunicação: intra e interpessoal. Se não pudermos nos relacionar com o que acontece ao redor, questionando-o, se não tivermos intimidade com nossas reações internas, ignorando os argumentos das vozes interiores, então não teremos nenhuma criatividade, muito menos auto-realização (LANDAU, 2002, p. 31).

É através das relações intra e interpessoais que podemos compreender e conhecer a complexidade humana. Tal compreensão é construída pela comunicação que não se caracteriza por realizar comunicados e muito menos apenas transmitir uma informação. A

informação, por si só, gera inteligibilidade, não bastante à compreensão que deve ser feita pelo diálogo e ter natureza intersubjetiva “como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2000, p. 93). Salientamos aqui, o considerável papel da educação como instrumento para a compreensão e que, através de um processo pedagógico dialógico, assume lugar fundamental na aprendizagem democrática. Ao criar um espaço no qual se desenvolve a argumentação, a escuta, a consciência das necessidades em relação ao outro, e do respeito mútuo diante das diferenças. Expandindo os horizontes, estimulando a inteligência por meio do livre exercício da criatividade e das relações humanas e garantindo a segurança e liberdade necessárias para que o sujeito, em especial o superdotado, se auto realize e se torne capital social capaz de pensar e resolver os problemas essenciais do mundo (RENZULLI, 2002).

Foi nesse sentido que o psicólogo norte americano Joseph Renzulli (1998) propôs a terminologia comportamento superdotado, utilizando a palavra “superdotado” como adjetivo para qualificar o comportamento manifestado pela criança ou adolescente em determinado ambiente, portanto dependendo da interação com o meio, e não como substantivo, que caracteriza algo que sempre se manifestará; evidenciando a necessidade de transformar os potenciais em desempenhos. Em seu “Modelo Três Anéis”, o autor aponta que existem dois tipos de superdotação: a escolar ou acadêmica e à produtivo-criativa; para que ambas sejam potencializadas há a necessidade da interação do indivíduo com os diversos componentes do meio em que vive: família, escola e pares, cujo estudo e análise se incluem no contexto de sua teoria denominada “Operação *Houndstooth*” (RENZULLI, 2018).

No entanto, é necessária a reflexão quanto ao equívoco em que, por vezes, associamos a intensa rede de informação e tecnologia disponível nos dias atuais e que facilitam a conexão global, com a comunicação que gera a compreensão humana. É fato que, no mundo contemporâneo, o uso de ferramentas tecnológicas promove extensos benefícios como, por exemplo, na contribuição da disseminação do conhecimento científico, encurta a distância entre indivíduos, torna-se fonte de novos relacionamentos, viabiliza o contato com outras culturas etc. Além disso, diante da realidade vivida em escala mundial, na qual milhões de pessoas foram obrigadas a buscar o isolamento como proteção à vida devido à pandemia da Covid-19, esse recurso se converteu em principal instrumento de aproximação de sujeitos, modificou estilos de vida, as relações com o mercado de trabalho e,

principalmente, tornou-se artifício para que professores e escolas permanecessem vinculadas aos seus alunos, promovendo o acesso à educação. Porém, se a prática pedagógica, sendo presencial, já encontra inúmeros obstáculos, como a falta de formação adequada de professores, más condições de trabalho e estrutura precária das escolas, dentre outros, no modelo remoto os problemas foram intensificados, principalmente, perante a ideia geral de que a simples conexão por tela conseguiria suprir as relações humanas. E se, na forma convencional, o diálogo é meio essencial para que, formando sujeitos conscientes, a compreensão seja alcançada, no modelo *online*, frente ao distanciamento físico, pensar práticas dialógicas, humanas e de extremo acolhimento é indispensável.

Nesse contexto, o presente trabalho relata a experiência de membros de um grupo de pesquisa ao se confrontarem com a necessidade de se reinventarem diante do isolamento social, buscando enfrentar os limites de uma interação por meio digital e, ao mesmo tempo, fortalecer as relações humanas entre seus integrantes. Daremos ênfase a adaptação para o formato *online* das ações do projeto de apoio e atendimento a crianças e jovens com comportamento superdotado, em especial à que garantiu a manutenção do espaço de acolhimento e de inclusão oferecido a esses jovens no ambiente universitário, voltado ao estímulo da comunicação interpessoal, fundamental para a formação de cidadãos críticos, conscientes e que, por meio do desenvolvimento de sua dignidade humana, tivessem sua criatividade e habilidades potencializadas.

### **Interação interdisciplinar *online*: criação de caminhos possíveis para autotransformação em equipe**

Ao longo dos anos, o grupo de pesquisa vem acolhendo não apenas estudantes de graduação da área das ciências da natureza como também das linguagens, filosofia e, inclusive, cinema; buscando sempre formar professores visando a Educação em Direitos Humanos a partir da problematização freiriana (FREIRE, 1987) e adotando, entre outros, referenciais como Arendt (1961), Morin (2000), Soares (2004) e Candau (2012). A participação é especialmente desafiadora àqueles que ainda consideram a organização das ciências pela perspectiva do paradigma científico dominante, o qual sustenta a visão compartimentada e reducionista do mundo (SANTOS, 2010). Nesse sentido, as reuniões de

estudo, apoiadas nesses referenciais teóricos, proporcionam abertura para a desconstrução à medida que há o incentivo à reflexão sobre o paradigma científico e educacional emergente, a complexidade, a inclusão e vários outros aspectos que contribuem para uma educação mais humanizada, incluindo a formação voltada para o atendimento a alunos com comportamento superdotado. No entanto, um fator fundamental que corrobora com a experiência desafiadora encontra-se no caráter interdisciplinar do grupo que, pela sua própria natureza, tem como essência a intersubjetividade (FAZENDA, 2002). Dessa forma, é por meio do desenvolvimento da inteligência interpessoal (GARDNER, 2001) e da capacidade em lidar com as diferenças que o amadurecimento do indivíduo é proporcionado. Para que assim, ele esteja apto a construir e realizar estratégias pedagógicas que contribuam para a formação de sujeitos criativos e conscientes. Porém, tal interação não se limita ao círculo de pessoas da mesma área de formação. A riqueza da experiência se dá exatamente pela possibilidade de ampliar horizontes em conjunto, exercitar o diálogo, debater assuntos incomuns a sua realidade, conhecer um mundo antes nunca visto/pensado, refletir e apreender conhecimentos científicos desconhecidos ou, até mesmo, aprimorar o já conhecido. Mas, especialmente, aperfeiçoar sua observação para que, atentos a nuances do comportamento de seus colegas, se torne cada vez mais sensível e humano, compreendendo melhor os sinais dos alunos em suas futuras salas de aula. A interação é um exercício diário que direciona à máxima troca de compreensão de mundo e de conhecimentos, fortalecendo um espaço democrático de diálogo. Através de uma tessitura que permite a construção do complexo (MORIN, 2000), do conversar com o outro que para Anastasiou e Alves (2003) significa abertura para mudar junto, é que são desenvolvidos os trabalhos pelo grupo. No entanto, se quando feita presencialmente já encontra inúmeras dificuldades e obstáculos, em situação de distanciamento físico, os problemas são ainda mais intensificados.

A nova rotina ocasionada pela pandemia da Covid-19 trouxe reflexões e reformulações em vários âmbitos da vida humana, bem como no trabalho formativo e extensionista do grupo de pesquisa. Preocupados em continuar proporcionando a relação humana, a formação adequada e de qualidade, além de conservar vivas as ações nos diferentes projetos desenvolvidos, foi preciso se movimentar, enquanto grupo, à auto reinvenção. A primeira questão estava relacionada ao engajamento dos próprios integrantes da equipe que eram afetados pela ausência da interação. Dessa forma, buscou-se promover

reuniões remotas de estudo semanais, com aprendizagem das ferramentas disponíveis e necessárias para interação digital, além de criar espaços de socialização e conversas livres a fim de dar oportunidade para expor angústias e compartilhar com os demais as dificuldades enfrentadas durante o tempo vivido [problemas financeiros, enfrentamento à contaminação com aqueles que tiveram parentes adoecidos, cuidados sanitários domésticos - dentro e fora de casa etc.]. Pois, é pela troca que nos fortalecemos tanto quanto humanos, como quanto educadores, nesse contínuo *estar sendo* em um mundo que muda a todo instante (FREIRE, 1987) e, para o desenvolvimento das atividades, era necessário que a equipe se reencontrasse e permanecesse existindo como um grupo coeso frente às adversidades. Somente após esse aprendizado sobre a necessidade e a importância do reencontro e, nesse contexto tão adverso, tornando a nos humanizar e compreender nossa própria complexidade, é que foi possível pensar em construir estratégias para alcançar os demais.

Um dos projetos reestruturados para adequar-se à nova rotina, via ação extensionista, foi o Curso de Férias para Alunos com Comportamento Superdotado. O evento, na forma convencional, é organizado e promovido anualmente durante as férias escolares ao longo de cinco dias nos quais os alunos superdotados e seus respectivos responsáveis participam de diversas atividades no espaço físico da universidade pública. Aos alunos, são oferecidas Oficinas Interativas (OI) (NOGUEIRA; CARDOSO; YAMASAKI; BASTOS, 2020) e *Workshops* com diversas temáticas que tenham como perspectiva educativa o desenvolvimento científico do ponto de vista problematizador e dialógico. A programação conta com outras atividades como o Corredor Pedagógico, no qual são expostos materiais didáticos, jogos etc. e, também, há a livre interação entre os alunos. Os responsáveis participam de minicursos e palestras com psicólogas e especialistas na área para (in)formar e auxiliá-los nas demandas cotidianas relacionadas ao comportamento superdotado, promovidas em forma de Roda de Conversa. Também, através da observação em sala de aula e acompanhamento do desempenho dos alunos ao longo das atividades e edições do Curso, os pais recebem devolutivas por parte da equipe pedagógica referente às evoluções dos seus filhos.

Todo o evento é considerado importante enquanto ambiente de interação e aprendizado, de forma que os alunos atendidos possam conviver com seus pares, desenvolver habilidades e potencializar a busca de soluções de problemas de forma

colaborativa, valorizando e estimulando a escuta e a espera do outro, sem incentivo à competição ou à concorrência. Ambiente que, para a maioria, é único, tendo em vista a falta de atendimento especializado tanto no espaço escolar quanto fora desse e que reforça a solidão e a invisibilidade dos alunos superdotados. Além disso, os pais, durante o evento, têm a oportunidade de compartilhar experiências e dúvidas. Dessa forma, considerando o isolamento social que todos enfrentavam somados aos altos índices de problemas emocionais devido à escassez das relações humanas e de atividades estimulantes, a adaptação ao formato *online* seria ainda mais desafiadora e relevante para esse público, necessitando a construção de um ambiente de rica interação e o desenvolvimento das diversas inteligências propostas por Gardner (2001).

Para alcançar tal intento, diversos questionamentos surgiram, sendo o primeiro: como reestruturar para o formato *online* um evento cuja relação humana é essencial? A resposta levava ao primeiro passo: a formação de toda a equipe aos recursos tecnológicos disponíveis. Somente assim, estaríamos aptos a pensar na estruturação das OI a serem desenvolvidas, pois, o simples conhecimento de determinadas ferramentas não se mostrava suficiente para a transposição da prática pedagógica. Nesse sentido, toda a equipe passou por uma formação através da participação em dois *Workshops* que possibilitaram o estudo de diversas ferramentas vinculadas à plataforma *Google* como *Classroom*, *My Maps*, *Jamboard*, *Google Sites*, *Forms*, dentre outros. Além disso, a partir da sugestão de alguns integrantes em relação ao aplicativo *Discord*, este foi explorado e, após diversas reuniões, a equipe decidiu utilizá-lo como plataforma oficial da edição de 2021 do Curso de Verão, em razão de grande parte dos alunos inscritos terem familiaridade com o aplicativo e a facilidade de sua utilização tanto em computador quanto em celular.

Estudadas as ferramentas, outras preocupações consistiram em como tecer diálogo estando distantes um do outro e por meio da fria tela de um computador ou telefone celular? Como disponibilizar o conhecimento científico de forma dialógica ou, ainda, como desenvolver a inteligência interpessoal dos alunos, em especial, daqueles que experienciariam o evento pela primeira vez e desconheciam os demais colegas e a dinâmica interativa proposta nas atividades do Curso? A diferença entre as edições no modelo presencial para o *online* estava além da distância física. No presencial, parte da equipe carregava a bagagem de experiências das edições passadas e se encontrava acostumada à



rotina, a organização, ao contato com e entre os participantes, que ia de abraços a olhares; de modo singular, durante o Curso o encontro se dava pelo esforço e empenho de sujeitos: educadores e educandos em cooperação mútua, tecendo e pronunciando o mundo, descobrindo e compreendendo a si mesmo e ao outro. Sempre logrando sucesso em gerar esperança, que somente é alcançada quando há compromisso de ambas as partes na ação de ouvir e ser ouvido (FREIRE, 1987). Já o modelo remoto era novo, não apenas para os recém-chegados à equipe, mas, em particular, para os antigos e experientes, acostumados com o processo formativo presencial. Todos, portanto, estavam suscetíveis aos medos, angústias e incertezas. Apesar dos questionamentos que surgiam aparentarem objeções, colocando-nos cada vez mais distantes da possibilidade de desenvolver o evento, serviram como fontes de incentivo e desafio diante do novo para que mantivéssemos a qualidade e essência do trabalho desenvolvido pelo grupo, como mostraremos adiante.

### **Interação interdisciplinar *online*: caminhos para conhecer, transformar e atender**

Toda e qualquer atividade desenvolvida para alunos com comportamento superdotado necessita ter, em sua natureza, o desafio como estímulo. E, de acordo com os próprios objetivos das Oficinas Interativas, deve proporcionar a participação ativa de todos para que, assim, superem a curiosidade ingênua, alcançando a curiosidade epistemológica (NOGUEIRA; CARDOSO; YAMASAKI; BASTOS, 2020). Além disso, o diálogo e o trabalho coletivo favorecem o desenvolvimento das relações humanas que, especialmente no que concerne a esses estudantes, por vezes são prejudicadas devido ao convívio com ambientes competitivos, que não corroboram com o aprimoramento da capacidade de analisar, interpretar e entender os desejos e posições dos outros, ou seja, da chamada inteligência interpessoal (GARDNER, 2001).

No caso do diálogo, esse já se inicia durante o processo de aproximação dos acadêmicos ao universo do público-alvo. Para isso, devido à chegada de novos graduandos ao grupo e a falta de experiência dos mesmos em realizar atividades para e com os alunos superdotados, foi necessária uma qualificação marcada por discussões, durante as reuniões de estudo, com base em textos como Renzulli (2002, 2018), Fleith (2007), Virgolim (2007), Gardner (2001) etc.; aproximando os licenciandos às características, demandas e

peculiaridades da superdotação. Além disso, toda a equipe foi orientada a buscar informações sobre os alunos inscritos, analisando laudos, idades, classes sociais, escolaridades e observando em quais tipos de inteligências eles poderiam ter potenciais acima da média. Ressaltamos que responder “*para quem?*” se desenvolve uma estratégia ou projeto pedagógico é essencial na construção de qualquer atividade cujo diálogo seja meio para a disponibilização do conhecimento. Entendemos que o processo educativo se faz através do ato de aprender e ensinar e que pertencem a ambas as partes na relação educador-educando (FREIRE, 1987).

Seguindo a metodologia construtiva de uma OI, a escolha da temática a ser abordada durante a problematização (“*por quê?*”) tem como principal objetivo, desenvolver o conhecimento científico de forma contextualizada. A partir de problemas de mundo comuns, que fazem parte da realidade vivida pelos alunos superdotados, a temática escolhida proporciona não só o estudo específico dos conteúdos científicos relacionados (“*o que?*”), como também o diálogo entre as diversas disciplinas envolvidas, no caso do grupo, as das Ciências da Natureza e Matemática na promoção de uma Educação em Direitos Humanos. Apesar de alguns dos integrantes terem familiaridade com a construção de uma OI, devido à experiência adquirida no grupo, a dificuldade em transpor para um ambiente virtual persistia justamente na manutenção das características e objetivos que a descrevem. Além de priorizar um caráter problematizador e interdisciplinar, fazia-se necessário preservar a estrutura desafiadora e dialógica. No entanto, essas, estavam associadas a várias questões que se originavam na distância que oferecia como “única saída” o uso de recursos tecnológicos. Analisado esse ponto, foi necessário pensar em possíveis dificuldades e limites como: a falta de contato visual que poderia afetar a observação e compreensão do comportamento dos alunos, por parte dos ministrantes, a fim de identificar se estes estariam desinteressados ou tendo dificuldades para acompanhar as atividades, ou quando seu aparente desligamento da ação na verdade significaria o pensar e concluir mais rápido, ainda que pelo convívio anterior aguardasse os demais chegarem às conclusões; o risco de distração dos alunos com fatores externos como outras pessoas no ambiente doméstico; acesso sofrível à *internet* para outros afazeres, no computador ou celular, durante a atividade etc. Além dessas questões, era preciso atenção e o cuidado com a falsa interação, pois, a verdadeira e intensa conexão entre todos que estariam participando, seja equipe ou aluno,

ultrapassaria o simples sinal “conectado à *internet*”. Conexão é ligação, união. É enlace na definição do abraçar, de se estender, aceitar e compreender. E, perante o isolamento de mundos, cujos seres são complexos e inconclusos (MORIN, 2000), sentir-se humano e ser visto como tal era o que todos, sem exceção, necessitariam.

Assim, para minimizar os mencionados possíveis transtornos, buscou-se estruturar as OI de forma que trouxessem uma participação verdadeiramente ativa dos alunos. Ao todo, foram desenvolvidas quatro Oficinas Interativas para os alunos com comportamento superdotado: duas com duração de duas horas cada, e duas estruturadas no formato de *Workshop*, sendo uma com total de quatro horas de duração, e outra com oito horas divididas ao longo de quatro dias. De modo geral, as atividades propostas foram organizadas de forma que, optando-se pela dinâmica de pequenos grupos, os alunos seriam incentivados à pesquisa, a solucionar problemas, confeccionar produtos a partir de materiais de baixo custo, como um teodolito, a planejar e desenhar projetos de design de objetos inovadores, a construir, de forma colaborativa, produtos artísticos como música, colagem, poema ou cartazes, bem como a socializar todos os resultados alcançados em qualquer das atividades desenvolvidas. Landau (2002) afirma que alunos com comportamento superdotado são capazes de criar produtos fascinantes utilizando a tecnologia, mas que é importante auxiliá-los para que não se “percam” no fascínio pela máquina esquecendo-se de si e do resto do mundo. Neste sentido, enfatiza-se que todas as atividades buscaram sempre o diálogo entre os pares e o intercâmbio de saberes, bem como o uso de materiais como, instrumentos musicais, papel, plástico, régua, transferidor, cola etc. minimizando sempre que possível o uso do computador.

Diferente dos anos anteriores, essa edição também contou com uma novidade: em um dos *Workshops*, desenvolvido a partir de uma proposta de jogo, do tipo *Role-Playing Game* (RPG) de mesa, criada por um ex-participante do Curso e denominado de “*Your Reality Role-Playing Game*” (YRRPG), os grupos de alunos, em salas separadas, seriam incentivados a discutir questões sociais em uma sociedade hipotética a qual reconhecia valores morais e éticos invertidos, com relação aos nossos, e de acordo com as narrativas propostas, assumiriam personagens fictícios em busca de solucionar problemas. As histórias desenvolvidas abordariam temáticas como: preconceitos, discriminação racial, orientação sexual, regimes totalitários, democracia e movimentos sociais; e, os personagens só

conseguiriam efetivamente resolver as situações se atuassem de forma colaborativa. Além de intensificar a interação, a atividade promoveria reflexões sobre alguns problemas do mundo que, em função das bolhas sociais, por vezes são ignorados ou distorcidos; cada estudante seria incentivado a se colocar no lugar do outro, refletindo sobre as condições de vida alheia e desenvolvendo a empatia para que, ao transpor para a sua realidade e romper com a cultura do silêncio, fosse capaz de buscar meios para interferir e, por fim, modificar a realidade, fator essencial para o “*educar para o nunca mais*” (CANDAU, 2012).

Vale destacar que, conforme constatado nas edições presenciais, a formação de pequenos grupos estimula os alunos de forma equitativa, oferecendo ao ministrante da oficina e ao monitor a oportunidade de observar e fomentar melhor o desempenho individual, bem como trabalhar a inteligência interpessoal de cada participante; ajudando-o a se tornar mais paciente com o tempo de seus colegas, a contribuir de forma coletiva e, também, gerar ou aperfeiçoar o espírito de liderança. A busca por tais relações vai ao encontro de Landau (2002) ao enfatizar a importância de o indivíduo entrelaçar as relações com o meio externo a partir de suas próprias reflexões com o intuito de fomentar não só as inteligências intra e interpessoal, como também sua criatividade e autorrealização. A opção por recorrer e enfatizar ainda mais tal organização em todas as OI no modelo remoto, além dessas vantagens, facilitaria a aproximação com os alunos, de modo a diminuir o risco de distração, demais preocupações e proporcionaria maior acolhimento àqueles que participassem do curso pela primeira vez.

No entanto, para que a observação e o incentivo sejam feitos adequadamente, toda a equipe se prepara para realizar simulações pedagógicas de cada OI a ser aplicada durante o curso. Permitindo, assim, maior proximidade e amadurecimento das possibilidades oferecidas pelos recursos utilizados. Além disso, durante as simulações, os ministrantes e monitores analisam e avaliam a apropriação do conteúdo e do próprio andamento pedagógico proposto, sua postura e a de seus colegas, especialmente em relação à abordagem e estímulo aos alunos; e, inclusive, avaliar a necessidade de modificação e organização da proposta da OI. As simulações pedagógicas para a edição *online* foram realizadas durante dois meses usando a plataforma *Discord*, proporcionando maior familiaridade da equipe com as ferramentas disponíveis, contribuindo tanto para o aprimoramento da práxis, indicando a necessidade de vários ajustes e adaptações impostos

aos andamentos pedagógicos, quanto da própria estrutura e número de canais do aplicativo para cada OI, garantindo que chegassem aos estudantes em formato mais adequado, dinâmico e interativo.

### **Oficinas Interativas e relações humanas no formato virtual: um ato de resistência**

O perfil dos alunos com comportamento superdotado inscritos no Curso de Férias pode ser considerado bastante heterogêneo. A faixa etária corresponde a crianças matriculadas desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até adolescentes no último ano do Ensino Médio. Alguns residem em cidades vizinhas e outros em municípios ou estados, a quilômetros de distância do *campus* sede da Universidade em que ocorre o evento. Além disso, a diversidade em questão mostra-se ainda mais evidente ao analisarmos o perfil socioeconômico, observam-se alunos oriundos de famílias com médio/alto poder aquisitivo, mas também outros que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica; no entanto, considerando a ótica de que todos são recebidos de forma equitativa, essas diferenças tornam-se, por vezes, indiferentes, não impedindo sua plena participação no Curso. O maior obstáculo desses alunos é a dificuldade de seus responsáveis em relação ao deslocamento até o ambiente da Universidade, devido à distância e ao tempo dispendido, significativo àqueles que necessitam ir ao trabalho. Mas, ainda assim, os efeitos dessa dificuldade mostram-se em casos pontuais e esporádicos, graças à intensa dedicação dos responsáveis ao compromisso, esforçando-se para a permanência de seus filhos no Curso.

No modelo *online*, entretanto, as diferenças se sobressaíram. Um dos principais problemas observados na adaptação ao ensino remoto por todo o país durante a pandemia, não passou despercebido nessa edição do Curso. A causa originada na imensa desigualdade social vivida por milhares de brasileiros refletiu-se, especialmente, na falta de recursos tecnológicos adequados, como computadores com baixo desempenho ou, até, a inexistência do aparelho, conexão com a internet instável, dispositivos de áudio ou vídeo precários, dentre outros. Condições que evidenciam ainda mais a ausência de estruturas mínimas do sistema educacional brasileiro para possibilitar a transposição de atividades essenciais para o modelo remoto, de modo a enfrentar as adversidades sem pôr em risco a aprendizagem dos alunos da educação básica. Desses problemas, a acessibilidade digital afetou não somente os

que se encontram em condições de vulnerabilidade, ainda que nesses casos tenha sido contundente, mas também aqueles em condição econômica privilegiada, os quais, durante o curso, relataram dificuldade devido à instabilidade na conexão, mesmo utilizando provedores considerados superiores.

Por outro lado, se os problemas técnicos comprometeram o desempenho de alguns alunos nas atividades, também expuseram a persistência e dedicação de outros. A parede de tijolos revelada através da imagem *pixelizada* contrastava em meio a outras com a mais alta definição. Aos despercebidos, era a resolução. Resolução na forma fria do cálculo que determina a qualidade de uma imagem. Mas aos olhares mais atentos, era a resolução de firme decisão: propósito de mergulhar em cada oportunidade de conhecer e tecer o mundo. Ou ainda, da coragem de mostrar-se para além do simples. Naquele instante, o fundo da imagem pouco importava. O que os nossos olhos contemplaram foi o sonho e o ímpeto de um menino de 11 anos que, com o único aparelho celular da família, sentado do lado de fora da casa, recostado na parede, no lugar do terreno em que conseguia acesso à rede, conectou-se. E os desafios apresentados durante as atividades, assim como a interação promovida (LANDAU, 2002) foram fundamentais para que o aluno e a equipe superassem todas as limitações que o mundo virtual apresentava naquele momento.

Sem dúvida, as estruturas tecnológicas adequadas e o mínimo conforto do lar são fatores que, de modo geral, influenciam positivamente no desempenho das crianças, tanto no ensino remoto quanto no presencial e se encaixam nas condições que favorecem o ambiente seguro proposto por Landau (2002). Porém, destacamos aqui que o esforço contínuo da equipe para abraçar, compreender e promover a verdadeira conexão entre todos, apresentando ou não problemas técnicos, é o que essencialmente fortaleceu o ambiente de segurança e liberdade. Dessa forma, considerando a inteligência como um fator biopsicológico (GARDNER, 2001), observamos que o acolhimento e a atenção são fatores externos indispensáveis que estimulam o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, evidenciando que a simples garantia de recursos materiais não é suficiente para a promoção da criatividade.

Ademais, os problemas técnicos apontados durante o evento não foram suficientes para apagar a ânsia dos alunos em se comunicar e interagir. Todas as propostas de OI mencionadas anteriormente foram aplicadas e recebidas com muito sucesso pelos alunos. A

abordagem ampla, sem enfoque em apenas um dos tipos de inteligência, não foi motivo de desestímulo dos alunos nos casos de interesse restrito, principalmente pelo seu conhecimento da dinâmica de trabalho realizada pelo grupo. Muitos, inclusive, em seus questionários de avaliação do evento, mostraram-se surpresos quanto à manutenção da interatividade e do diálogo até mesmo no formato *online*, considerando as OI bastante criativas, envolventes e bem elaboradas. A necessidade das relações entre sujeitos, pares ou não, mostrou-se tão intensa a ponto de termos que organizar, no último dia, um tempo de interação livre sem atividades em que os alunos tiveram liberdade de explorar e acessar as salas do canal no aplicativo, em que estavam os grupos dos quais não haviam participado, e interagir com todos seus colegas para conversar e trocar ideias. Tal dinâmica logrou tanto sucesso que, na última edição, em 2022, que usufruiu de toda a experiência e conquistas do ano anterior, foi estabelecido um dia inteiro de atividade livre voltada para fomentar o diálogo e a intersubjetividade.

### **Considerações Finais**

Desde os meses finais de 2019, o mundo inteiro acompanhou de perto a disseminação da Covid-19. Os números alarmantes de óbitos causados pela doença geraram pânico e desespero entre todos aqueles que buscavam saídas a fim de evitar infecção e contágio. O uso de máscaras não bastou e milhares de pessoas tiveram que se isolar em suas casas como medida de proteção. Escritórios e escolas fechados, opções de entretenimentos cancelados, as universidades públicas lutando para dar sequência a projetos de pesquisas, ensino e extensão etc. As rotinas se transformaram e, no meio desse caos, o grupo de pesquisa não encontrou alternativa a não ser se reinventar para superar esse contexto. O afastamento social que todos vivenciávamos trazia consideráveis consequências emocionais e, apesar das relações já existentes no mundo contemporâneo através das telas, o que percebemos nas poucas interações virtuais eram olhares que exprimiam angústias, dores, lutos e a sede por um abraço. Porém, não nos limitamos a olhar apenas para nós mesmos. Nossos pensamentos iam ao encontro daquelas crianças com quem criamos laços e a todas as outras ainda desconhecidas. O grupo precisou permanecer atuando não apenas por nós, mas especialmente por elas.

No caso particular dos alunos com comportamento superdotado atendidos pelo grupo de pesquisa, a ação promovida foi oportunidade única de encontro, visibilidade, segurança e liberdade, apesar de ter parecido improvável devido ao ambiente conturbado gerado pela pandemia e os recursos limitados. Mas, assim como para inúmeros profissionais da educação e de outras áreas, o processo de adaptação do Curso de Férias tornou-se para o grupo de pesquisa um ato de resistência perante a crise. Especialmente ao pensarmos no estado emocional debilitado daquelas crianças que necessitam, por suas peculiaridades, de maior interação e motivação e que, por conta da diminuição drástica desses fatores, encontravam-se ansiosas e angustiadas. Era fundamental que em um mundo de transformações, houvesse a permanência de valores fundamentais para uma educação democrática.

O olhar humanizado, antes de tudo, para a própria equipe foi essencial para a continuidade do trabalho do grupo e a preparação da edição online do Curso de Férias. Foi necessário reconhecermo-nos como humanos complexos e também fragilizados. O cuidado, apesar de todas as imperfeições, foi essencial para a restauração da força, da coragem e, mesmo distantes, da união de grupo. E, ainda que as angústias e os medos não houvessem cessado por completo, coube a nós o esforço e a responsabilidade de levar educação de qualidade aos alunos, oferecendo um atendimento que sabíamos ser único para a maioria das crianças com comportamento superdotado que recebemos em nosso projeto. Desse modo, a realização do Curso de Verão *online* se tornou, também para eles, um caminho de resistência e superação.

Construir um ambiente novo, em todos os sentidos, que fortaleceu as relações humanas e promoveu o desenvolvimento da criatividade e das inteligências das crianças e adolescentes foi desafiador. Sem dúvida nossa proposta, e porque não dizer ousadia, sustentou-se em percorrer todos os sentidos da palavra “interação”. Seja entre os membros da equipe, através do apoio mútuo que não deixou ninguém desanimar durante o longo processo do isolamento social, ou com e entre os alunos atendidos, fazendo-os adentrarem em um ambiente no qual puderam aprender para além dos conteúdos científicos e, em especial, a se reconhecerem nos demais. Consideramos que todo o processo de adaptação do evento evidenciou também o desenvolvimento da criatividade dos integrantes do grupo, os quais, diante da adversidade, buscaram alternativas e coragem para a inovação, não



somente a fim de desenvolver as potencialidades dos alunos, como, também, as suas próprias, promovendo as transformações necessárias, assim como a permanência de valores essenciais para a educação, como os diálogos.

Vale destacar que metade dos graduandos que integravam o grupo havia iniciado o curso superior no primeiro semestre de 2020, não tendo convivido presencialmente na universidade até o início de 2022. Para eles, todas as atividades realizadas em grupo, as de estudos, planejamento, simulações, representaram chances de se sentirem pertencentes ao espaço-tempo da universidade pelo qual também ansiavam. Seu convívio com os colegas mais antigos proporcionou ajuda na superação de várias incertezas quanto ao ambiente acadêmico e de abordagem de suas próprias aulas e organização de estudos. Por sua vez, os veteranos da equipe, mostraram-se receptivos e o acolhimento aos colegas foi também estímulo para o compartilhamento de suas ansiedades e pedidos de ajuda. No primeiro encontro presencial geral da equipe, a sensação era de que muitos outros haviam ocorrido antes.

Nas várias ações, a ênfase no processo dialógico corroborou com a aprendizagem democrática, seja nas atividades de formação da equipe, seja nas realizadas com os estudantes da educação básica, pois, através da sensibilização, graduandos e alunos foram incentivados ao desenvolvimento do respeito às diferenças individuais, das diversidades de opiniões, ideias e vivências. Todos experienciaram a Educação em Direitos Humanos por meio de diversos contextos vividos pela sociedade atual, refletindo sobre a garantia à vida digna de toda população.

Dessa forma, as transformações vivenciadas por cada um dos envolvidos, estudantes, graduandos e professores formadores, resultaram da compreensão humana e do reconhecimento de que somente pela atuação coletiva, mesmo que diante das limitações, podemos *ser mais*. Evidenciando o quanto somos capazes de evoluir diante das dificuldades, ajudando uns aos outros e consolidando a consciência e a responsabilidade social que temos perante a dinamicidade de um mundo que está em constante movimento. Por fim, nunca será demasiado lembrar que essas transformações só foram possíveis à luz do Paradigma Educacional e Científico Emergente.

## Referências

ANASTASIOU, Léo das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

ARENDR, Hannah. **A crise na educação**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – Resolução No4. 2009. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/> Acesso em: 21 de julho de 2022.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais. In PAIVA, Angela Randolpho. (org.) **Direitos Humanos e Seus Desafios Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Editora PUC-RJ/Editora Pallas, 2012. p.17-34.

FAZENDA, Ivani Catarina Alves. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia?** 5ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FLEITH, Denise de Souza (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: atividades de estimulação de alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LANDAU, Erika. **A coragem de ser superdotado**. Arte & Ciência, 2002.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOGUEIRA, Sonia Regina Alves; CARDOSO, Fernanda Serpa; YAMASAKI, Alice Akemi; BASTOS, Ana Luiza. Freire, Renzulli e as Oficinas Interativas para Alunos Superdotados. **Educação Em Foco**, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/32923> Acesso em: 31 de mai. de 2022.

RENZULLI, Joseph Salvatore. The three-ring conception of giftedness. In Baum, SM, Reis, SM & Maxfield, LR (Eds). **Nurturing the gifts and talents of primary grade students** (p.1-27). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998.

RENZULLI, Joseph Salvatore. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista educação especial**. [S.L.] v. 27, n. 50,

2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676/pdf> Acesso: 03 de abr. 2020.

RENZULLI, Joseph Salvatore. Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. **Phi Delta Kappan**, 84(1), 33-40, 57-58, 2002.

RENZULLI, Joseph Salvatore. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues (org.). **Altas Habilidades/ Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018. 354p. cap.1, p. 19-42.

RENZULLI, Joseph Salvatore. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n. 52, p. 75-131, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre As Ciências**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, Jose Sérgio (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 43-65.

VIRGOLIM, Angela. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar**. Papirus Editora, 2014.

VIRGOLIM, Angela. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

Data do envio: 07/06/2022

Data do aceite: 14/09/2022.

# PULSAÇÕES E QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

## **CAPA: PULSAÇÕES E QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS**

Início da descrição da imagem: Folha branca com margem azul escuro com a logomarca da Revista Aleph sob a forma de marca d'água. A marca d'água é uma imagem sombreada que, apesar da transparência, torna possível visibilizar a sua presença sem impedir a visão da imagem ou escrita que fica sobreposta a essa imagem. O logo da Revista é o grafema da letra Aleph que é a primeira letra do alfabeto grego. Centralizado na página está a frase em letras cursivas no mesmo tom de azul das margens: *Pulsações e Questões Contemporâneas*.

## DA GULA ALIMENTAR À TECNOLÓGICA: REFLEXÕES REDUTORAS DE DANOS DIANTE DA SOCIEDADE DO CONSUMO

## FROM FOOD GLUTTONY TO TECHONOGICAL GLUTTONY: HARM REDUCTION AND THE CONSUMPTION SOCIETY

Francisco José Figueiredo Coelho<sup>59</sup>

Georgianna Silva dos Santos<sup>60</sup>

Maria de Lourdes da Silva<sup>61</sup>

### Resumo

Uma característica da juventude atual é a frequente aquisição de novas tecnologias para informação e comunicação para diversas finalidades. Essa nova relação com as tecnologias digitais e com as mídias podem ocorrer dentro de relações estáveis ou produzirem cenários de desequilíbrio e alienação. Partindo do conceito histórico e social do termo gula, trazemos um novo conceito, o de gula tecnológica. Nesse caminho, a partir desse constructo, são discriminadas relações com a sociedade do consumo e suas relações com o desejo cada vez mais intenso de possuir novas tecnologias. A partir desta ótica, o artigo sublima aportes teóricos e conceituais que oferecem um cenário de reflexão sobre uma educação para as tecnologias que considere a gula tecnológica como fenômeno real e preciso na sociedade contemporânea. Nessa lógica, brotam argumentos para se pensar uma educação para a gula tecnológica, pautada no enfoque pedagógico da Redução de danos.

**Palavras-chave:** Educação para as tecnologias. Gula tecnológica. Redução de danos. Sociedade do consumo.

---

<sup>59</sup> Licenciado em Ciências Biológicas (FFP/UERJ/2003). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD (LANTE/UFF) e em Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão Social (NUEC/UFF). Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde (NUTES/UFRJ/2006). E-mail: [ensinodociencias.ead@gmail.com](mailto:ensinodociencias.ead@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1522-2995>

<sup>60</sup> Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Mestrado e Doutorado em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde - EBS/FIOCRUZ/RJ. Atualmente sou professora substituta da Universidade Federal do Piauí (DMTE/CCE-UFPI). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Drogas (GPED) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)(CNPq) e Colaboradora do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu. E-mail: [georgiannas@gmail.com](mailto:georgiannas@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2259-7859>

<sup>61</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro na cadeira de História da Educação. Realizou Pós-Doutorado em História da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPEd/UERJ, na modalidade PNPd/FAPERJ; Doutora em História Política na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Interesses: História das Drogas; Educação para as drogas; materiais educativos(didáticos, paradidáticos); Métodos: Análise de discurso, análise histórico-crítica. E-mail: [lullua2@yahoo.com.br](mailto:lullua2@yahoo.com.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1188-9469>

**Abstract**

A characteristic of today's youth is the frequent acquisition of new technologies for information and communication for different purposes. This new relationship with communicative digital technologies and the media can occur within stable relationships or produce scenarios of imbalance and alienation that are independent of the context. Starting from the historical and social concept of the term gluttony, we bring a new concept, that of technological gluttony. In this way, from this construct, relationships with the consumer society and their relationships with the increasingly intense desire to have new technologies are discriminated. From this perspective, the article sublimates theoretical and conceptual contributions that offer a scenario for reflection on an education for technologies that considers technological gluttony as a real and precise phenomenon in contemporary society. In this logic, arguments arise to think about an education for technological gluttony, based on the pedagogical approach of Harm Reduction.

**Keywords:** Education. Teaching practice. Socialization. Corporeity.

*Eh, ôô, vida de gado. Povo marcado, eh  
Povo Feliz  
(Zé Ramalho, 1979).*

**Introdução**

Comer é uma ação fundamental para a sobrevivência humana. Os modos como o cheiro, o sabor, a cor e a textura do que comemos mobilizam vários órgãos do sentido se misturam à oferta ou escassez do alimento, às modalidades de preparo e consumo, ao cultivo do gosto como expressão, a um só tempo, da diversidade e da desigualdade etc. dão mostras do essencial entrelaçamento do biológico/fisiológico com o sociocultural nas atividades humanas e do econômico (CARNEIRO, 2003).

Para Fleck e Dillmann (2021), os diferentes significados já atribuídos à gula foram e devem ser considerados em função do tempo, do espaço e das experiências culturais das sociedades a que se referem. E, mesmo no interior de determinada sociedade, a gula assumiu diferentes conotações, que se aproximam e se distanciam, se considerarmos os discursos médicos e religiosos.

Mesmo sendo atividade vinculada à eterna relação do ser humano com as necessidades de subsistência, não apenas o ato de comer, mas todo processo que recobre desde a extensão da seleção do alimento na natureza, da introdução na dieta, do cultivo, do

preparo e compartilhamento das refeições foi angariando ao longo do processo civilizatório uma miríade de significados. O esbaldar-se com comida se torna um verdadeiro deleite, como referenciado em plurais passagens bíblicas. Seja na parábola do filho pródigo ou nas profecias de Isaías sobre o fim do mundo, abater um cabrito ou um novilho mencionam o comer como fruto de uma vitória, referendando o banquete como um ato de celebração.

Para além dessas representações religiosas, o banquete é uma utopia universal, pois ele materializa o momento em que o ser humano, nutrido e saciado da fome, abstrai, graceja. O simpósio da Antiguidade Clássica (momento subsequente ao banquete, quando as pessoas conversam à mesa) se caracteriza pela “ligação entre a palavra e o banquete” (BAKHTIN, M, 1987, p. 248), uma alegoria à ação criativa e à arte, à interação social que dá a ver aquilo que anima os espíritos desses seres em momento de relaxamento do corpo e expansão do pensamento.

Na defesa dessa utopia universal, a abundância toma sentido de projeção de um futuro desejável. Libertado momentaneamente do labor, o ser humano investe na conversação, símbolo da interação social, da produção de cultura, convertendo o banquete no fenômeno da consagração da abundância e, ao mesmo tempo, do prazer. Em vários cenários de diferentes épocas é possível vislumbrar essa representação do banquete.

A linha tênue entre o excessivo e o prazeroso transforma o ato biológico de comer em acontecimento social. Ele é coletivo, gregário, festivo, libertador. A capacidade de sonhar e ter esperança são potencializados na ausência da fome, na subjugação da natureza, na superação da morte culminada no ato de devorar o mundo conquistado e vencido. Esses significados profanos da comensalidade abundante também fizeram parte do universo da Igreja medieval, que considerava sagrado o direito à recreação e ao banquete. Essa imagem universal da partilha comunitária do resultado do trabalho realizado em conjunto foi, na Era Moderna, transposta à vida privada e aos indivíduos, onde a abundância se consubstanciou em exagero, usurpação e egoísmo.

Entre o comer e o esbaldar-se há uma linha tênue. O esbaldar-se está ancorado no excesso, qualidade permanente da gula. Esta, foi bem descrita no livro *Origens sagradas de coisas profundas*, escrito pelo monge grego Evagrius Ponticus (345-399), adepto do ascetismo, doutrina filosófica marcada pela abstinência aos prazeres mundanos a fim de disciplinar o corpo e a mente. Nessa obra, a gula, bem como a avareza, a ira e outras ações

humanas, são vistas como ações pecaminosas que, no ano de 590, passaram a ser reconhecidas pelo Papa Gregório (540-604) como pecados capitais (do latim *caput* – parte superior, chefe, cabeça, líder).

Na tradição cristã, a gula teria sido o primeiro pecado capital. A partir dela, o homem se alimentou do fruto proibido, culminando em oposição ao que foi ordenado por Deus. Se num primeiro momento, a ação de comer estava atrelada ao prazer e a necessidade de sobrevivência, o “esbaldar-se em comida” – enquanto ação excessiva, individual e princípio de diferenciação e excludência – adquiriu um contorno pecaminoso e passível de punição. A partir dessa relação com o excesso, surge a imagem do **glutão**, aquele que cultua a gula.

Orientado pelo princípio da acumulação como fator de distinção, mas uma distinção ociosa e parasitária, a glotonaria abandona a aura do triunfo coletivo pelo individual, centrado no prazer em comer em excesso, desacompanhado do simpósio entre os comensais – não que o banquete desapareça, ele apenas é sobrepujado pelas forças do individualismo da **sociedade do consumo**. Nesse caso, o prazer não está no ato de comer em si, mas no deleite do consumo, que aumenta à medida que o indivíduo se esbalda (Figura 1).

**Figura 1** – Pecado da gula, retratado por Hieronymus Bosch (1450 – 1516 d.c)



Fonte: <https://cidmarcus.blogspot.com/2020/01/dos-pecados-gula.html>

A chegada das especiarias à Europa maximizou o prazer à mesa. A popularização da pimenta-do-reino, cravo-da-Índia e do açúcar, por exemplo, realçando sabores e aromas, agregou valores ao alimento, nutrindo “corpo e alma”. Com o tempo, o ato de comer e se alimentar em excesso começaram a ser contestados. Especificamente no século XVII, a ideia



da gula passou a ser vista como algo desnecessário. Em outras palavras, o ato de comer passou a ser visto de forma mais equilibrada, com “bons modos” e regras. Boa parte dos manuais pedagógicos da época tratavam da educação à mesa – mesma época da popularização dos utensílios individuais, sobretudo o garfo, nas cortes europeias.

Fleck e Dillmann (2021) sinalizam que, nos séculos XVII e XVIII, a gula era tida como um pecado capital pela Igreja e como uma prática que corrompia a saúde dos indivíduos pelos médicos, razão pela qual era preocupação regular e constante nos livros religiosos e médicos, apesar de ocupar pouco espaço nos impressos publicados em Portugal à época, se comparada com outros temas. Para os pesquisadores, à gula foram atribuídos diferentes significados em um universo social coletivamente marcado pela força da crença católica e pelas concepções médicas hipocrático-galênicas, concluindo que as compreensões a respeito do comer desordenado apontavam para interesses médicos na reafirmação de seus saberes sobre saúde e doenças e interesses religiosos na revigoração de uma fé capaz de indicar prejuízos aos caminhos da salvação (FLECK; DILLMANN, 2021).

Esse comportamento moderado à mesa passa a ser visto como algo mais refinado e – embora esta mudança não implique necessariamente em alterações no corpo – a gordura é sinal de fartura, se convertendo em status de poder, como retratado nas pinturas de Sandro Botticelli, que retratavam figuras gordas com corpo abundante. Ou seja, o corpo gordo era visto como sinônimo de “fartura” e “riqueza financeira”. Mais tarde, no século XIX, a concentração populacional nas cidades, aliada às novas formas de lutas por direitos entre as classes mais pobres, assim como o esvaziamento do campo trouxeram a urgência de repensar formas de distribuição dos alimentos, entre outras questões.

Nessa lógica, estabelece-se a indústria dos alimentos com suas conservas e enlatados – uma nova etapa nas estratégias de aproveitamento da produção agrícola, prolongamento da vida útil dos alimentos com diminuição do desperdício. Também o refino dos grãos – espécie de assepsia que os tornavam livres das cascas e outras impurezas – levava às classes abastadas alimentos mais “limpos e puros” (aspas nossos). A conservação de alimentos em recipientes hermeticamente fechados, junto com a pasteurização e a refrigeração aumentaram a vida útil dos alimentos, acabaram com a escassez e permitiram, entre outras coisas, o surgimento das grandes cidades (MATTOS, 2006). É possível dizer que a

proliferação da nossa espécie nesse planeta se deve em boa medida ao fato de termos dominado algumas técnicas de produção e distribuição de alimentos.

Foi apenas no decorrer do século XX que se percebeu os perigos das técnicas de refino e conserva. Somente a partir de meados do século XX, a preocupação deixou de ser apenas comer e passou a ser “comer bem”, isto é, com qualidade e numa medida adequada. Isso nos forneceu subsídios para compreender como a gordura passou a se tornar um quadro indesejado e, por vezes, associado a processos de adoecimento e sintomas de doenças. O corpo magro, esbelto, esculpido pela ginástica (malhação) passou, portanto, a ser padrão de vitalidade, beleza e autocontrole, perdurando até os dias atuais.

Dado o caráter introdutório que assumimos nessa primeira seção (1) - ao definirmos histórica e socialmente o fenômeno da gula, na seção que segue (2) apresentaremos pontuais considerações acerca do que chamaremos de gula tecnológica e suas relações com a sociedade do consumo e, a partir de tais argumentos, ofereceremos aportes pedagógicos (3) para se pensar uma educação para a gula tecnológica, pautada no enfoque pedagógica da Redução de danos.

## **A SOCIEDADE DO CONSUMO E A GULA TECNOLÓGICA**

Esse brevíssimo (e arriscado) histórico acerca da alimentação e da gula nos subsidia a pensar em como o ato de comer e a ingestão excessiva de alimentos tiveram significados distintos ao longo da história. Hoje, além de pecado capital, simboliza desregramento, falta de controle, incapacidade, fraqueza moral, em que pese o fato de o alimento ter se transformado em mercadoria e a indústria da alimentação se lançado à propaganda dos alimentos, tomado como outro ramo qualquer da indústria. As massivas propagandas pela televisão, pelos aplicativos de celular, em nossas caixas de e-mail e nos outdoors das avenidas não deixam dúvidas de que somos bombardeados a cada instante com propagandas que nos fazem acreditar que temos necessidade de consumir. Em outras palavras, o ato de consumir em demasia e de forma acelerada – aprendido socialmente, cabe ressaltar – se configura enquanto prática motivada pela indústria cultural soberana (ADORNO, 2021), estimulada sistematicamente pelo uso cotidiano das ferramentas tecnológicas. Haja vista que os suculentos hambúrgueres e pizzas das propagandas de

televisão ou dos anúncios do *YouTube* perturbam nosso cérebro a ponto de ficarmos com água na boca. É um não real (imagético) que nos permite sensações de prazer que cobijam o ato de se apropriar daquilo que nos atrai. Nessa ocasião, toda energia é canalizada para a aspiração do consumo e o prazer congela-se no enfado (ADORNO, 2021). Em outras palavras, “o espectador não deve trabalhar com a própria cabeça; o produto prescreve toda e qualquer reação (...)” (ADORNO, 2021, p. 28).

A lógica perversa da indústria cultural busca neutralizar todo alento intelectual e desprover o indivíduo de toda conexão lógica, promovendo – inclusive - repentinas mudanças de humor e comportamento, fazendo-o crer na necessidade que tem de consumir imediatamente o produto. Note na figura seguinte (Figura 2), uma propaganda visual da internet, a relação afetiva que o marketing digital propõe, filiando a ideia de sabor com a possibilidade da vida se tornar mais aprazível, reavivando as tradições do banquete e da comensalidade agora deturpada pela lógica individualista e segregadora capitalista, onde a gula adquire novos sentidos. Essa figura, uma das diversas propagandas disseminadas pelas redes sociais e publicidades do Youtube, representa o teor capitalista e perverso da indústria cultural midiática, por vezes sequer sentida pela sociedade.

**Figura 2** – Apelo midiático para a gula, visto com frequência nas páginas da internet



Fonte: <https://www.montarumnegocio.com/frases-para-vender-pizza/>

Amparado nas artimanhas e interfaces da indústria cultural, não é nenhuma novidade que basta consultar um aplicativo de fast-food para, tempos depois, começarmos a receber propagandas de uma compra não realizada. E isso não acontece apenas com comidas, mas com todos os produtos dos sites ou aplicativos de compras. Somos mapeados, monitorados e

temos, em certas ocasiões, a nossa privacidade surrupiada por um mercado empenhado em vender e estimular o consumo.

Não se pode negar o poder psíquico do apelo da indústria midiática que estimula o excesso e corrobora para que tomemos como necessidade uma plêiade de sentimentos e valores. A cultura, o entretenimento e a diversão dividem o mesmo espaço, justificando a hegemonia da indústria cultural sinalizada por Adorno (2021). Para o autor, as ideias de dominação, difusão e velocidade na circulação de informações estão imbricadas, sendo oferecidas pelo cardápio capitalista (ADORNO, 2021). Um bom exemplo disto está nas propagandas de tecnologias digitais. Concomitante à obsolescência programada, vivenciamos a prematura perecibilidade das coisas estimulada pelo permanente apelo às trocas (consumo sucessivo) em função da superação tecnológica dos novos modelos dos bens de consumo. Atendendo a pecha das novas tendências, somos motivados a trocar o celular, o fone de ouvido, o relógio digital, a televisão, o carro etc. Vivemos em uma sociedade de consumo que estimula o pensamento da **percebibilidade tecnológica**, nos motivando a substituir uma tecnologia adquirida por outra mais recente. Chamaremos aqui de **gula tecnológica** a esse permanente estado de considerar efêmero e transitório os artefatos implicados no *modus vivendis* do mundo que nos cerca. Embora este estado tenha conotações mais profundas e deletérias à vida contemporânea, nos limitaremos aqui a tratar daquele aspecto.

Essa gula pelo consumo tecnológico configura um mundo de aparências, do poder da imagem e das mídias em modular a forma como pensamos e agimos. Essas formas excessivas de consumir denotam esse fenômeno de gula coletiva para além do alimentar, realçado pelo alcance da fatura de opções na internet 24 horas por dia, todos os dias da semana, em diferentes regiões do planeta. Além das lojas físicas, as vendas on-line, por meio de suas ferramentas de marketing, impactam na forma como as pessoas enxergam suas necessidades. Em outras palavras, é a indústria que desenha e planeja seus produtos para atender a “massa populacional”. Mas, será que temos consciência de que somos impactados por essa indústria que nos monitora e tenta nos fazer reféns dessa gula tecnológica?

Essa persuasão ostensiva tem maior impacto entre as gerações mais jovens, cada vez mais precocemente alvo dos investimentos da indústria cultural, cada vez mais suscetíveis aos apelos de consumo que articulam modos de vida, valores e crenças como condicionantes

de aceitação e pertencimento sociais. Para compreender a necessidade geracional de substituir com brevidade seus aparatos tecnológicos, reforçando a ideia da gula tecnológica, cabe lembrar o entendimento do historiador francês Roger Chartier (2002), ao considerar dois apontamentos importantes: o primeiro deles é que os discursos são produzidos e difundidos em um espaço social específico que tem seus lugares, suas hierarquias e seus objetivos próprios. O segundo, não menos importante, é que tais discursos são constituidoras de significados e de sentidos para determinadas práticas partilhadas por um mesmo segmento grupal. Quer dizer, na lógica Chartieriana todas as formas de pensar e agir e a essência dos discursos que veiculam resultam de uma relação social com o mundo que implica em considerar as variações entre o texto e as realidades sociais, o texto e as significações e apropriações plurais, o texto e as diversas formas de transmissão e recepção (CHARTIER, 2002).

Ainda partindo de Chartier (2002), é possível aferir o *locus* desses discursos como um espaço de disputas e negociações culturais, em que uma delas apresenta configuração hegemônica. Isso significa, em nosso entendimento, que toda a indústria cultural, bem explícita na obra de Adorno (2021), reproduz um cenário perverso desenhado e atingido pela indústria cultural midiática, fortalecendo o discurso de que a necessidade de possuir tecnologias mais inovadoras promova bem-estar, sucesso pessoal e profissional. Em outras palavras, veiculam a falsa ideia de que tecnologias mais recentes abrem espaço para uma maior conexão com o mundo e com as pessoas, o que fortalece o discurso da necessidade de explorar mais e mais recursos tecnológicos, conferindo significados à gula tecnológica e alastrando sentidos múltiplos ao ato de consumir para se manter atualizado (e porque não dizer aceito e reconhecido) no bojo de uma sociedade marcada pela aquisição de produtos tecnológicos e – em certo ponto – de perda da privacidade. Em ambos os casos, revelam e justificam os discursos, as práticas de pensar e agir das novas gerações (CHARTIER, 2002).

Alinhada com tais pressupostos, cabe considerar que toda esta gama geracional para se manter atualizada pelas novas tecnologias - sobretudo pelo hábito afoito que justifica o conceito de gula tecnológica – tende a ignorar o emaranhado infodêmico que circula nos discursos midiáticos, amparados por uma sociedade consumista centrada na aquisição do novo. Isso, a nosso ver, carrega um problema: as redes sociais se tornam cada vez mais uniformizadas, buscando condicionar o usuário a ter satisfação e prazer com o acesso virtual.

Esta sociedade uniforme, tende a padronizar os comportamentos e ações digitais, consolidando uma falta de precisão e alteridade que culmina numa aparente agradabilidade. Quer dizer, uma real sociedade do *me agrada*, como pontua Byung-Chul Han (2020). Nesse caminho, entendemos que gestos mecânicos e ausentes de racionalidade fazem parte dessa agradabilidade aparente. O autor traz um exemplo intrigante ao reconhecer o desinteresse do Facebook em introduzir um *emotion* de *dislike* (o equivalente a não curtir ao invés de gostar de uma postagem). Nesse circuito, essa uniformização das formas de agir no mundo virtual evita a despadronização e amplia a velocidade na troca e disseminação de informações (HAN, 2020). Indo além, diríamos que evita a compreensão da complexidade do mundo onde se vive e desmobiliza os suportes cognitivos envolvidos na elaboração da argumentação, na construção do manancial cultural simbólico que arregimenta o novo de cada geração.

Outro ponto trazido por Han (2020) é acerca da necessidade de exposição das pessoas/mercadorias nas redes sociais. Circunscrevendo uma sociedade onde o expor é peculiar e cultural, se uma mercadoria não é exposta, perde – aos poucos ou imediatamente – o seu valor expositivo. Logo, se o que não é exposto não é visto, não carrega visibilidade e sucumbe no mundo virtual (HAN, 2020). Partindo de uma sociedade consumista, compreende-se a emergência do marketing digital em disseminar rapidamente novos recursos tecnológicos. A partir desse refluxo midiático, a necessidade de adquirir o novo, de possuí-lo, conquista. A gula pela tecnologia se acentua e o indivíduo se sente inferior por não estar atualizado. Se sente como um alienígena em plena era digital. Tendo extirpado o seu direito de pensar sobre a aquisição, as desculpas mais esdrúxulas são assumidas para justificar uma nova apropriação. O valor expositivo do produto supera a real necessidade do consumo.

Instaura-se, então, uma paixão pelo novo artefato até que outro mais novo o torne obsoleto. Uma imensidão de aplicativos acaba deixando o celular mais lento e o usuário questiona sua tecnologia. Obter o aparelho novo seduz, encanta. E o pior de tudo, é a situação dolorosa e exclusiva que as pessoas enfrentam quando lhes é imputada essa pseudonecessidade de possuir as tecnologias mais recentes, uniformizando um padrão social (HAN, 2020) que consome, sem racionalizar e que passa a aceitar, sem questionar. A indústria de telefonia, dos canais de *streaming* e dos aplicativos digitais nos apresentam

múltiplos serviços e produtos equiparados a conforto e bem-estar que, por vezes, sequer indagamos se damos conta de utilizar “confortavelmente” todas essas ferramentas. Olha a gula tecnológica ganhando terreno novamente! Quase uma paixão inconsciente (ou consciente, por que não?) pelo digital.

O que tangemos acerca da gula pelos recursos tecnológicos invade tanto o campo dos produtos quanto o dos serviços. Isso vai desde o desejo de ter um celular novo como a necessidade de possuir um novo eletrodoméstico. Extrapola, de alguma forma, apenas a dimensão da aquisição do produto. Ela aliena para o uso frequente e rotineiro que, mediante o prazer causado ou a justificativa da necessidade de comunicação, aos poucos enclausura o indivíduo em seu auto-isolamento (Figura 3).

**Figura 3** – O poder sedutor da tecnologia



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/215328425921996647/>

Isso pode ser notado com facilidade quando parte das jornadas diárias são dedicadas ao uso das mídias sociais, revelando a coexistência da presencialidade em disputa com o mundo paralelo da virtualidade (MARTINS, COELHO, 2020).

Toda essa “gula” para/pelo consumo tem suas motivações, das internas – principalmente pelo prazer e atuação no sistema de recompensa cerebral – às externas – influenciados pela aprendizagem social, via cultura. Para o mercado industrializado altamente evoluído, o homem é atraído pela indústria do marketing que o seduz para o eterno prazer do consumo. Para satisfazer seus prazeres e necessidades, ele está sujeito “a fraudes e mentiras enganosas” (COELHO, M. L, 2002, p. 22).

## APORTES PEDAGÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO REDUTORA DOS DANOS DA GULA TECNOLÓGICA

Dado o cenário de hegemonia da indústria cultural previamente estabelecido, convém reconhecer - em princípio - duas condições: (1) a constatação de que toda a comunicação digital evolui e se expande como parte da cultura humana; e (2) a potencialidade do uso tecnológico como fomentadora de novas interfaces educativas, estabelecendo novos caminhos informativos e comunicativos na sociedade vigente.

Acerca da primeira condição, cabe lembrar as palavras de Stuart Hall (2003), ao considerar que a cultura se dá por meio do seu contexto, da realidade de vida dos seres que interagem. Quer dizer, a cultura é uma produção social, tendo sua matéria-prima, seus recursos e seu trabalho produtivo. Portanto, se pensarmos na cultura digital e nos usos comunicativos por meio das diferentes tecnologias, avançamos no entendimento de que nossas identidades culturais são mutantes, em constante movimento de formação cultural (HALL, 2003).

Estabelecida essa primeira condição, cabe reconhecer a dimensão educativa da suposta segunda condição. Nesse âmbito explorar as tecnologias se converte como caminho informativo e, ao mesmo tempo, comunicativo. Isso, a nosso ver, oferece suporte e dissemina a dinâmica cultural-digital vigente. Em outras palavras, da mesma forma que ousar lidar com as tecnologias aprimora/estimuladora novas interfaces comunicativas dentro ou fora da escola, uma atenção especial deve ser dada às práticas abusivas de tais recursos. Exatamente nesse sentido, retomamos a importância do enfoque pedagógico da Redução de Danos (RD) em diferentes situações do cotidiano.

Obras paradidáticas como o Sol na cabeça (MARTINS, 2018) e Disfarces do medo (COELHO, 2021) têm exatamente tal intuito: permitir ao leitor a simulação de situações cotidianas que perpassam episódios de prazer, violência e práticas abusivas de drogas do universo juvenil. Fogem das típicas narrativas de adestramento e pedagogia da proibição, se convertendo em canais informativos, mas não enclausurados na alienação proibicionista de pensar o prazer e o bem-estar como receitas de bolo. Especificamente no livro Disfarces do medo, há um certo destaque para as relações da juventude com os aparelhos tecnológicos e com as mídias digitais, caminhando rumo ao entendimento de que não são as práticas do



uso tecnológico que pode afetar o bem-estar, mas sim as relações de abuso que se instauram ao longo do processo.

Nessa ótica, embora reconheçamos toda a interface das novas relações via mídias digitais e seu abarcamento enquanto cultura digital, cabe a preocupação sobre como tais demandas influenciam as relações intrínsecas e interpessoais entre os seres humanos (COELHO, 2021). Quer dizer, ao mesmo tempo em que estamos fadados ao isolamento (medidas tecnofóbicas), caso recusemos amplamente o porte das inovações tecnológicas, também nos inclinamos a uma possível ausência da presencialidade, por vezes marcada pela perda real da sensibilidade. Por isso, brota a urgência das práticas educativas escolares debaterem e sensibilizarem para o uso das tecnologias e das mídias digitais, não exclusivamente educando para as tecnologias, mas, sobretudo, para as práticas redutoras de danos.

Ou seja, da mesma forma que a tecnofobia e a recusa às tecnologias podem ser alienadoras, também sua apropriação irracional e abusiva pode fomentar situações deletérias que impactam no próprio exercício de interação e construção dos elos de pertencimento ao mundo, a cidadania. Legitima-se, assim pensamos, uma educação antialienadora, que estimule a considerar as mensagens subliminares e os pretensos conteúdos de fachada divulgados pelas mídias digitais. Trata-se não apenas de uma educação crítica como uma educação para/com as tecnologias (MARTINS; COELHO, 2020), mas para a racionalidade e contra as artimanhas implantadas pela gulosa (e por vezes alienadoras!) indústria cultural das tecnologias. Nesse sentido, cabe explorar e compreender a nuance dada ao termo gula tecnológica, não descrevendo o porte da tecnologia em si, mas as relações desenfreadas (e por vezes obsessivas) de filiação a um mercado de aquisição e consumo extremamente lesivos (ADORNO, 2021).

Sinalizando um cuidado para o uso das mídias digitais e suas implicações no âmbito educativo e nos ideais democráticos da convivência social, Josh Stumpenhorst em seu livro *A nova revolução do professor: práticas pedagógicas para uma nova geração de alunos* (2020), reconhece o desafio de educar frente ao cenário do século XXI. Se por um lado a tecnologia favorece estarmos informados sobre o mundo, sua apropriação inadequada pode alienar, pensamento compartilhado por Martins e Coelho (2020). Nesse caminho, acerca do uso das tecnologias no âmbito escolar, Stumpenhorst declara que:

(...) Não podemos simplesmente presumir que isso irá de alguma forma aprimorar o ensino e o aprendizado em nossas aulas. Como professores, devemos ser cautelosos com relação a esses *objetos brilhantes e às modas* (grifo nosso), que podem servir como distrações (STUMPENHORST, 2020, p. 109).

Nessa ótica, o autor entende parte das tecnologias atuais oferecida aos jovens e à sociedade como um todo como objetos potencialmente distrativos. Quer dizer, se apoia nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) como objetos de brilho e luminosos que competem com as ferramentas tradicionais que a escola oferece. Para o autor, essas apropriações frenéticas de novos aparatos tecnológicos – o que aqui no artigo denominamos de gula tecnológica – se aproxima muito das oscilações e da perecibilidade do mundo da moda.

Comungando com as ideias de Stumpenhorst (2020), Martins e Coelho (2020), entendem que a escola atual vivencia muitos desafios de ordem teórica e prática. Não existe uma preparação da escola e dos seus profissionais para se pensar sobre os desafios que a escola deve enfrentar para se posicionar e realizar um trabalho consciente de questionamento de ideologias que impregnam os veículos midiáticos. Do contrário, há um certo mito de achar que tudo o que é tecnológico é bom e moderno, sobretudo as redes sociais. Mas, em que momento as mídias, as notícias, as *FakeNews* e as propagandas televisivas são trabalhadas de forma crítica e estimuladora de uma educação emancipatória? Nesse viés, os autores percebem um cenário atual da naturalização da invisibilidade da pluralidade sociocultural, que subalterniza, inferioriza e desumaniza segmentos representativos da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, uma Educação para/com as tecnologias digitais pode ser pensada sob ótica redutora de danos, evocando a possibilidade de usos não problemáticos com as tecnologias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do manuscrito, nossa intenção foi problematizar algumas situações acerca da gula em seus diferentes aspectos, do alimentar ao tecnológico. Não questionamos o livre mercado, mas sim o **consumo tecnológico excessivo** que, pode tornar-se tornar agressivo e

abusivo. Não se trata de recusar a cultura digital ou manter-se abster-se a tal, mas de repensar o uso da tecnologia de forma reflexiva e ponderada, considerando seus riscos em potencial e estratégias de minimizar os danos de práticas abusivas.

Autores como Han (2020), Stumpenhorst (2020) e Martins e Coelho (2020) questionam exatamente o caminho do excesso para o próprio uso da tecnologia que caminha rumo à uma sociedade da uniformização menos preocupada com a diversidade e com a democracia. Diante disso, a reflexão, a compreensão das implicações dos contextos culturais (CHARTIER, 2002) e a ponderação para o uso das tecnologias são questões relevantes em nosso cenário educativo atual para serem pensadas nas atividades escolares e no âmbito da formação inicial e continuada de professores, dado o reconhecimento da cultura digital, das classes mais abastadas às de menor status social.

Dadas as interlocuções realizadas nesse artigo, não se pode desconsiderar os aportes pedagógicos acerca da apropriação tecnológica vigente e toda a complexidade cultural que ela carrega. Não se trata apenas do uso mecânico da tecnologia, mas de todo o impacto biopsicossocial e relacional com o uso das mídias. De forma invasiva, a mídia e os discursos da gula tecnológica são geracionais e pontuais. Inclina-se à alienação e à uniformização de comportamentos e padrões receitados pela interface nas mídias sociais, como bem pontuado por Han (2020).

Se nos ampararmos nos pressupostos de teóricos como Chartier (2002) e Adorno (2021), nas experiências pedagógicas de autores como Coelho (2020;2021) e Stumpenhorst (2020), estamos convencidos de que a Redução de Danos, enquanto enfoque pedagógico, reconhece e tange um caminho de equilíbrio para a exploração, manipulação e entendimento das relações cotidianas para e com as tecnologias, sobretudo do celular e dos aplicativos digitais.

No caminho que consideramos acima cabe salientar iniciativas recentes como as do Programa de Formação Continuada para Professores da Fundação CECIERJ, RJ, Brasil, que – dentre seus cursos no campo de Educação e Drogas – oferece desde 2021 o curso Educação sobre Drogas: do alimentar ao digital, com a proposta de permitir aos professores e demais profissionais de ensino momentos de refletirem acerca dos usos e abusos das tecnologias, mídias e das manipulações da indústria cultural pouco visíveis aos olhos dos educadores das escolas públicas.

Seríamos nós usuários de carteirinha em face dessa agressiva indução velada de “boas opções” para o consumo? Será que a indústria midiática não seria um lobo em pele de cordeiro? Essas são boas questões para levarmos para as escolas, sensibilizando cada vez mais os jovens. Que tal? Somos realmente capazes de refletir, ponderar e avaliar - com prudência - se precisamos daquilo de forma imediata? Podemos recusar ou – pelo menos - adiar o consumo? Ou nos resta a única possibilidade de consumir? Conhecer nossas reais necessidades e pensar duas vezes antes de ser fogado pela propaganda pode ser um bom caminho educativo.

A educação tem compromisso com a formação dos indivíduos para a vida em sociedade, sendo parte constitutiva de seu trabalho mostrar como os problemas sociais se constituem, por um lado, e como é possível enfrentá-los de modo coletivo e organizado para construir a superação das iniquidades e injustiças no caminho da transformação não apenas individual, mas social, por outro lado. As prescrições individuais de resistência ganham outra proposição e terminalidade quando consorciadas aos movimentos e mobilizações coletivas para superação do atual modelo de sociedade.

O fato é que não existem soluções, tampouco receitas para lidar com os ataques perversos e sistemáticos da mídia. Contudo, inclinar-se à abstinência da indústria cultural pode ser um caminho também alienador e, quiçá, doloroso para os imersos na sociedade da gula tecnológica. Por isso nos parece mais eficiente o exercício de compreender de forma clara as intenções das mídias e suas micro e macro influências sobre nós mesmos. Analisar cautelosamente as propagandas e questionar as reais necessidades de consumo antes da aquisição são caminhos possíveis e viáveis. Guerrear contra a indústria cultural pode ser um caminho árduo, embora sucumbir não seja a melhor estratégia. Tudo se pauta no campo do equilíbrio. Afinal, quem de nós não se nunca consumiu... que atire a primeira pedra!

### **Agradecimentos**

Agradecemos ao Grupo de Pesquisa Educação e Drogas (GPED/UERJ), ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz (PPGEB/S/IOC/FIOCRUZ) e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química (PEQui/UFRJ).

**REFERÊNCIAS**

ADORNO, Theodor. Wiesengrund. **Indústria cultural e sociedade**. 13ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1986.

CARNEIRO, Henrique. **Comida e sociedade – uma história da alimentação**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

FLECK, Eliane Cristina; DILLMANN, Mauro. “Para a alma, & para o corpo he a gula o mais mortal peccado”: discursos religiosos e médicos sobre os entendimentos e os efeitos do consumo alimentar exagerado, Portugal, século XVIII. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 37, n. 74, p. 533-564, mai/ago 2021.

CHARTIER, Roger. **À Beira da falésia**. A História entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

COELHO, Francisco. **Disfarces do medo**: da desinformação aos equívocos sobre as drogas. Curitiba: Lumus, 2021. 66p.

COELHO, Francisco; SILVA, Maria Lourdes. **Consumo e espaços pedagógicos**. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAN, Byung. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Editora Vozes, 2020. 116 p.

MARTINS, Geovani. **Sol na cabeça**. São Paulo: Companhia das letras, 2018.120 p.

MATTOS, José. **Os aspectos socioculturais dos transtornos alimentares na constituição da subjetividade de mulheres portadoras destes distúrbios**. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, p. 187. 2006.

STUMPENHORST, Josh. **A nova revolução do professor**: práticas pedagógicas para uma nova geração de alunos. Rio de Janeiro: Vozes, 2020. 225 p.

Data do envio: 31/05/2022.  
Data do aceite: 20/07/2022.