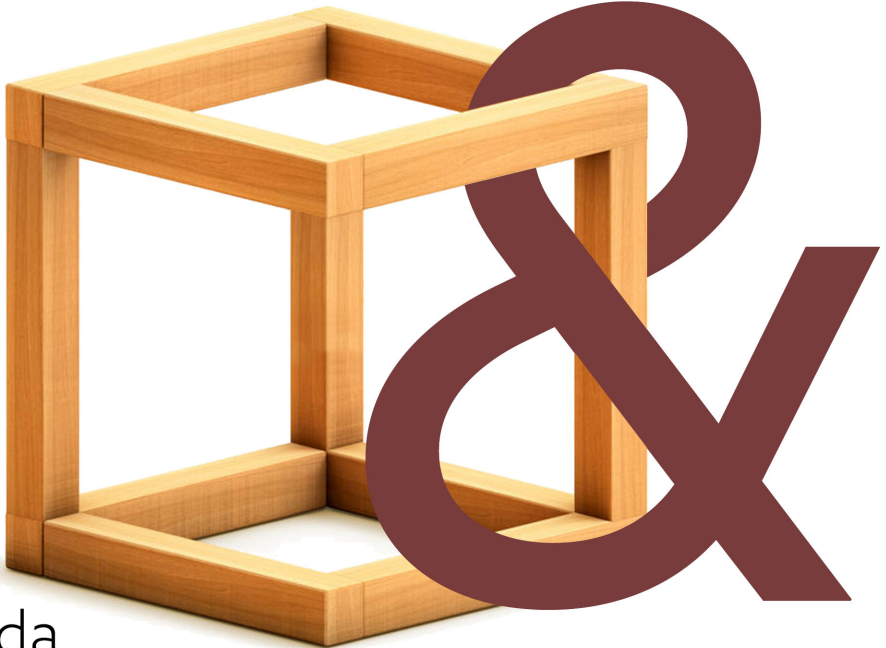


Carina Alexandra Rondini (org.)

Paradoxos da Escola



da
Sociedade na
Contemporaneidade



É possível perceber que o combustível da organização foi feito mediante a necessidade de realizar uma disciplina sem a interação presencial, mas que mobilizou os autores no aprofundamento teórico de temas que perpassam por aspectos relacionados a prática docente no contexto em que vivemos. Neste sentido, é preciso destacar que este livro nos convida a dialogar sobre problemáticas que dizem respeito a complexidade vivida na atualidade. Os jovens autores não se furtaram de temáticas necessárias para avançarmos nas pesquisas educacionais. A diversidade, a superdotação, a ação pedagógica, as contradições e subjetividades do trabalho docente presentes nos capítulos representam o comprometimento teórico e atual numa perspectiva propositiva e trazem à tona aspectos pertencentes ao contexto contemporâneo que precisam ser questionados e compreendidos. Destaca-se ainda, o pensamento crítico e dialógico abordando nos capítulos que foi aprofundado por meio de referenciais teóricos que enriqueceram a análise de aspectos referentes as políticas educacionais e a lógica da sociedade neoliberal em relação questões intrínsecas a sala de aula e ao cotidiano escolar. As temáticas referentes as tecnologias e as mídias são abordadas de maneira crítica, permitindo a problematização de aspectos que tratam sobre estes artefatos como produção humana, pertencentes a nossa época e que nesse momento tiveram um papel relevante para o contexto educacional, devendo ser inseridos em discussões pedagógicas. Por fim, destaco o quanto os textos nos inspiram e ainda a alegria em anunciar uma produção que é resultado da dedicação de pessoas tão compromissadas e dedicadas a tratar problemáticas relevantes para aqueles que se dedicam a produção do conhecimento científico e a educação.



Prof.^a Dr.^a **Moema Gomes Moraes**



editora *fi*.org



**PARADOXOS DA ESCOLA E
DA SOCIEDADE NA CONTEMPORANEIDADE**



Diálogos Transdisciplinares em Educação

DIRETOR DA SÉRIE:

Herlon Alves Bezerra (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL:

Alexandre Franca Barreto (Univasf - Pernambuco, Brasil)

Ana Patrícia Frederico Silveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

André Ricardo Dias Santos (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Antonio Marcos da Conceição Uchoa (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Bartolomeu Lins de Barros Júnior (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Edivânia Granja da Silva Oliveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Bernadete de Lourdes Ramos Beserra (UFC - Ceará, Brasil)

Carlos Alberto Batista Santos (Uneb - Juazeiro, Brasil)

Carlos César Leal Xavier (Ensp/Fiocruz - Rio de Janeiro, Brasil)

Carlos Eduardo Panosso (IFTO - Tocantins, Brasil)

Caroline Farias Leal Mendonça (Unilab - Ceará, Brasil)

Dilsilene Maria Ayres de Santana (UFT - Tocantins, Brasil)

Edson Hely Silva (UFPE - Pernambuco, Brasil)

Eduardo Barbosa Vergolino (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Eliana de Barros Monteiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (UFT - Tocantins, Brasil)

Gabriel Kafure da Rocha (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Juliano Varela de Oliveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Helder Manuel Guerra Henriques (IPP, ESECS - Portugal)

Juracy Marques (Uneb - Paulo Afonso, Brasil)

Leandro de Proença Lopes (Unilab - Ceará, Brasil)

Léo Barbosa Nepomuceno (UFC - Ceará, Brasil)

Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)

Márcia Farias de Oliveira Sá (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Matheus Henrique da Fonseca Barros (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Sebastião Francisco de Almeida Filho (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Tito Eugênio Santos Souza (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Mariana Tavares Cavalcanti Liberato (UFC - Ceará, Brasil)

Pablo Dias Fortes (Ensp/Fiocruz - Rio de Janeiro, Brasil)

PARADOXOS DA ESCOLA E DA SOCIEDADE NA CONTEMPORANEIDADE

Organizadora
Carina Alexandra Rondini



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

RONDINI, Carina Alexandra (Org.)

Paradoxos da Escola e da Sociedade na Contemporaneidade [recurso eletrônico] / Carina Alexandra Rondini (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

509 p.

ISBN: 978-65-5917-507-9

DOI: 10.22350/9786559175079

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Paradoxos; 2. Escola; 3. Sociedade; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Moema Gomes Moraes

19

APRESENTAÇÃO

Carina Alexandra Rondini

22

I

ATIVIDADE DISPARADORA: TECNOLOGIAS. EDUCAÇÃO. ESCOLA TRADICIONAL. ESCOLA PÓS-PANDEMIA COVID-19.

Carina Alexandra Rondini

30

1

EDUCAÇÃO, DESIGUALDADES E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Elaine Conte

32

2

QUANDO O CAOS DA PANDEMIA PASSAR, QUEM TERÁ MAIOR FORÇA: OS VELHOS HÁBITOS DA ESCOLA TRADICIONAL OU OS NOVOS ENSINAMENTOS DA ESCOLA NA PANDEMIA COVID-19?

Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro

63

3

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: O APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Bárbara Maria Costa Silva

69

4

MODUS OPERANDI DAS NOVAS GERAÇÕES

Gabrielly Silva de Mendonça

74

5

O ABISMO SOCIAL E ECONÔMICO ENTRE O ENSINO PÚBLICO E PRIVADO ESCANCARADO PELA PANDEMIA

Sílvia Regina Cassan Bonome-Vanzelli

78

II

82

ATIVIDADE DISPARADORA: MODALIDADES DE ENSINO. FAMÍLIA. PROFESSOR. VALORIZAÇÃO DO DOCENTE.

Carina Alexandra Rondini

6

83

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA COTIDIANA DOCENTE EM ÉPOCA DE COVID: O SER PROFESSOR ENTRE ÁLCOOL GEL, DISTANCIAMENTO E DIFAMAÇÕES POLÍTICAS

Helena Maria Marques Araújo

Maria Aparecida da Silva Cabral

Monique Longo Marques

7

112

GENERALIZAÇÕES NA ERA DA PANDEMIA COVID-19 E DE CRISE EDUCACIONAL: INTENCIONALIDADES E INJUSTIÇAS

Aletéia Cristina Bergamin

8

116

VOLTA ÀS AULAS: MAIS UM ATO DE GENOCÍDIO NO BRASIL

Bárbara Maria Costa Silva

9

122

“VOCÊ TRABALHA OU SÓ DÁ AULA?”

Franciele Ariene Lopes Santana

10

126

A DESVALORIZAÇÃO ESTRUTURAL DOS EDUCADORES EM CENÁRIO BRASILEIRO: ACENTUAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19

Taize de Oliveira

III

131

ATIVIDADE DISPARADORA: DESENHO ANIMADO. IMAGINÁRIO INFANTIL. MEDIAÇÃO ESCOLAR.

Carina Alexandra Rondini

11

133

DIÁLOGOS ENTRE MÍDIA, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA - PELAS LENTES DO CONTEMPORÂNEO

Dagmar de Mello e Silva

Érika Francisco de Paulo David

12

148

A MEDIAÇÃO ESCOLAR FRENTE AO PARADOXO DA FORMAÇÃO PARA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro

13

152

NASCIDO NA TECNOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE A CRIANÇA CONTEMPORÂNEA

Camila Incau

14

156

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE AS MÍDIAS NA INFÂNCIA

Laura Regina Paniagua Justino

15

160

O SENTIDO E O SIGNIFICADO VARIAM COM O OBSERVADOR

Adriana Vazzoler-Mendonça

IV

163

ATIVIDADE DISPARADORA: EVASÃO ESCOLAR. TRABALHO INFANTIL. POBREZA. CRIMINALIDADE. ANALFABETISMO FUNCIONAL.

Carina Alexandra Rondini

16

166

EVASÃO ESCOLAR, ANALFABETISMO FUNCIONAL E DESIGUALDADE SOCIAL

Cristiana Barcelos da Silva

Diego Gonzaga Duarte da Silva

17

177

O CUSTO DA DESIGUALDADE SOCIAL

Bianca Callegari

18

181

EDUCAÇÃO NO BRASIL: EVASÃO OU ABANDONO?

Isabela Moro Nascimento

19

186

ANALFABETISMO DENTRO E FORA DAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Valeria Beatriz Machado

20

191

REFLEXÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR E SUAS CARACTERÍSTICAS

Ariane Marta de Lima Silva

V

196

ATIVIDADE DISPARADORA: MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. LÓGICA MÉDICA. COMPORTAMENTO INFANTIL. CONTEMPORANEIDADE. ATUAÇÃO DOCENTE.

Carina Alexandra Rondini

21

199

PRODUTIVIDADE NA ESCOLA E O USO DE PSICOFÁRMACOS

Sandra Caponi

Fabiola Stolf Brzozowski

22

223

O TEMPO DOS ADULTOS

Bianca Longhitano

23

227

INFÂNCIA MEDICALIZADA: QUAL A RAIZ DESSE PROBLEMA DA CONTEMPORANEIDADE?

Aletéia Cristina Bergamin

24

232

A MEDICALIZAÇÃO DA EXISTÊNCIA

Sílvia Regina Cassan Bonome-Vanzelli

25

237

“É QUE EU PRECISO DE UM ‘REMEDINHO’ PARA ESTUDAR MELHOR...”

Franciele Ariene Lopes Santana

VI

241

ATIVIDADE DISPARADORA: DUPLA CONDIÇÃO. DUPLA EXCEPCIONALIDADE. IDENTIFICAÇÃO. ESTIMULAÇÃO PRECOCE. ATUAÇÃO DOCENTE.

Carina Alexandra Rondini

26

243

O PAPEL DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS E SUA RELEVÂNCIA NO PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS TALENTOSOS COM INSUCESSO ESCOLAR

Andréa Carla Machado

27

274

A INVISIBILIDADE DE QUEM ESTÁ “FORA DA CURVA”: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Elisângela Schmoller

28

279

A NOVA ESCRAVIDÃO: UM NOVO PRECEITO PARA UM ANTIGO PROBLEMA

Felipe Monteiro Silva

29

283

CENTO E TANTOS TONS DE TODAS AS CORES

Adriana Vazzoler-Mendonça

30

287

DUPLA EXCEPCIONALIDADE E O ENSINO BRASILEIRO: COMO SUPERAR AS LIMITAÇÕES DA ESCOLA?

Ariane Marta de Lima Silva

VII

292

ATIVIDADE DISPARADORA: POLITICAMENTE CORRETO. LIBERDADE DE EXPRESSÃO. RESPEITO AO PRÓXIMO. AUTORREGULAÇÃO. CONVENÇÕES SOCIAIS CÔMODAS.

Carina Alexandra Rondini

31

295

ESCUA NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE LIBERDADE, LINGUAGEM E SENTIDOS DA EXISTÊNCIA

Silmara Lídia Marton

32

323

A INOVAÇÃO DO ENSINO E A DESIGUALDADE EDUCACIONAL: UMA CONTRADIÇÃO EM CRESCIMENTO

Gabrielly Silva de Mendonça

33

327

EMPATIA PARA ENTENDER OS DIREITOS HUMANOS BÁSICOS

José Angelo Fiorot Junior

34

332

ESTAMOS AQUI! O POLITICAMENTE INCORRETO E O *LOCUS* SILENCIADOR

Camila Caserta Lapenta e Silva

35

336

POLITICAMENTE CORRETO E LIBERDADE DE EXPRESSÃO: FORMAS DE REFLETIR SOBRE O PODER E O DISCURSO

Ariane Marta de Lima Silva

VIII

340

ATIVIDADE DISPARADORA: AVERSÃO. DESCRÉDITO. ÓDIO. INDIFERENÇA. INTOLERÂNCIA.

Carina Alexandra Rondini

36

344

SEXUALIDADE, GÊNERO E OS PADRÕES DEFINIDORES DE NORMALIDADE: REFLEXÕES SOBRE O PRECONCEITO DIANTE DAS DIVERSIDADES SEXUAIS

Ana Cláudia Bortolozzi

37

368

HOMOFOBIA NAS ESCOLAS

Renata Araújo dos Santos

38

373

A ESPERA PELA HETEROSSEXUALIDADE

Bianca Longhitano

39

377

NORMOSE: A NECESSIDADE PATOLÓGICA DE SER NORMAL

Adriana Vazzoler-Mendonça

40

380

SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E A PROMOÇÃO DE DIREITOS SEXUAIS

Débora de Aro Navega

IX

384

ATIVIDADE DISPARADORA: DICOTOMIA. INCLUSÃO. EXCLUSÃO. DISTINÇÕES. COPRESENÇA.

Carina Alexandra Rondini

41

387

DISTOPIA E ESPERANÇA: PENSAR A IGUALDADE NA DIFERENÇA E A HOSPITALIDADE DO OUTRO

William de Goes Ribeiro

42

420

PADRÕES DE NORMALIDADE OU DE EXCLUSÃO?

Taíze de Oliveira

43

424

ALTERIDADE E EDUCAÇÃO

Taciano Luiz Coimbra Domingues

44

428

O ESCURO DAS CORES, NA PELE AFRODESCENDENTE, HERDEIRA DAS DORES

Isabela Moro Nascimento

45

434

INVISIBILIDADE SELETIVA

Franciele Ariene Lopes Santana

X

438

ATIVIDADE DISPARADORA: MULTITAREFA. SOCIEDADE DE DESEMPENHO. LIBERDADE COERCITIVA. ADOECIMENTO PSÍQUICO. AUTOACUSAÇÃO.

Carina Alexandra Rondini

46

441

SUBJETIVIDADES REFRATADAS E REFRATÁRIAS NA PRODUÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL: TENSÕES, CISÕES E CONTRADIÇÕES NA SOCIABILIDADE PRODUTIVISTA

Eduardo Pinto e Silva

47

476

O PREÇO DE VIVER NA CONTEMPORANEIDADE

Aletéia Cristina Bergamin

48

481

SOFRIMENTO E SINTOMA NA CONTEMPORANEIDADE

Letícia Negrisoli

49

485

METADE DE MIM É ABRIGO, A OUTRA METADE É CANSAÇO

Bianca Callegari

50

489

A GENTE TEM CANSAÇO DE QUÊ?

Franciele Ariene Lopes Santana

SOBRE A ORGANIZADORA

493

SOBRE A PREFACIADORA

494

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

495

SOBRE OS/AS DISCENTES

502

LOGOS INSTITUCIONAIS

509

PREFÁCIO

*Moema Gomes Moraes*¹

O convite para prefaciар um livro é de muita alegria e responsabilidade!

Por isto, sinto-me honrada e com o compromisso em contextualizar os leitores de uma obra elaborada a partir de um período de dedicação e estudos feitos por pesquisadores da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Este livro, **Paradoxos da escola e da sociedade na contemporaneidade**, organizado pela professora Carina Alexandra Rondini, possui uma relevância histórica e de conteúdo que são singulares para a Educação e seus pesquisadores.

Ele marca um período na história da humanidade em que as escolas e as universidades, em seus diferentes níveis de ensino, tiveram que se organizar para criar condições e buscar estabelecer o vínculo afetivo e de desenvolvimento cognitivo mediante a pandemia causada pelo vírus Sars Cov 2(Covid-19). O distanciamento físico entre as pessoas para garantir o não contágio, exigiu repensar ações a partir das condições materiais de todos os sujeitos do processo educativo e da concepção de educação presente em cada instituição. Esta obra está repleta dos mais diferentes sentimentos que permearam os momentos de discussão, reflexão e escrita das temáticas propostas. Foram muitos desafios! Das mais diferentes naturezas: materiais, espaço físico, saúde física e

¹ Universidade Federal de Goiás

emocional, entre outros. E é por meio deles que o valor das reflexões dos conteúdos tratados é apresentado para o leitor.

É possível perceber que o combustível da organização foi feito mediante a necessidade de realizar uma disciplina sem a interação presencial, mas que mobilizou os autores no aprofundamento teórico de temas que perpassam por aspectos relacionados a prática docente no contexto em que vivemos. Neste sentido, é preciso destacar que este livro nos convida a dialogar sobre problemáticas que dizem respeito a complexidade vivida na atualidade.

Os jovens autores não se furtaram de temáticas necessárias para avançarmos nas pesquisas educacionais. A diversidade, a superdotação, a ação pedagógica, as contradições e subjetividades do trabalho docente presentes nos capítulos representam o comprometimento teórico e atual numa perspectiva propositiva e trazem à tona aspectos pertencentes ao contexto contemporâneo que precisam ser questionados e compreendidos.

Destaca-se ainda, o pensamento crítico e dialógico abordando nos capítulos que foi aprofundado por meio de referenciais teóricos que enriqueceram a análise de aspectos referentes as políticas educacionais e a lógica da sociedade neoliberal em relação questões intrínsecas a sala de aula e ao cotidiano escolar.

As temáticas referentes as tecnologias e as mídias são abordadas de maneira crítica, permitindo a problematização de aspectos que tratam sobre estes artefatos como produção humana, pertencentes a nossa época e que nesse momento tiveram um papel relevante para o contexto educacional, devendo ser inseridos em discussões pedagógicas.

A variedade dos temas abordados evidencia a riqueza da disciplina

Diversidade: os paradoxos da escola e da sociedade contemporânea na

prática docente, reflete a preocupação científica em torno de questões que não se esgotam e que necessitam de investimento intelectual por parte dos pesquisadores a fim de buscarmos a superação das dificuldades vividas. Além disto, mostra o quanto foi valioso o caminho percorrido pelos pesquisadores em formação e o diálogo com aqueles mais experientes.

Por fim, destaco o quanto os textos nos inspiram e ainda a alegria em anunciar uma produção que é resultado da dedicação de pessoas tão compromissadas e dedicadas a tratar problemáticas relevantes para aqueles que se dedicam a produção do conhecimento científico e a educação.

21 de fevereiro de 2022

APRESENTAÇÃO

*Carina Alexandra Rondini*¹

Estando ainda sob as imposições da pandemia Covid-19, em 2021, fazia-se necessário repensar as estratégias metodológicas para ministrar a disciplina optativa **Diversidade: os paradoxos da escola e da sociedade contemporânea na prática docente**, oferecida pela segunda vez junto aos mestrandos e doutorandos do programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Bauru, no qual sou docente.

Em sua primeira versão, em 2020, a referida disciplina teve início em um contexto “regular” e, portanto, havia ali um planejamento com atividades presenciais, debates, leituras de textos, entre outras metodologias que são ajustáveis ao presencial. Com a chegada da imposição do isolamento social, fizeram-se ajustes nessa dinâmica, contudo, o planejamento inicial de certa maneira se manteve.

O cenário apresentado em 2021 já era sabido – as atividades seriam 100% remotas e, portanto, já deveriam ser geradas dessa forma. Assim, como cumprir a carga horária imposta pela disciplina, 90 h.a., sem o enfado de estar em frente a um computador por 4 h.a. semanais? Ao mesmo tempo, como proporcionar tal prática, principalmente aos discentes de Mestrado, ainda não familiarizados com o processo de escrita acadêmica?

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP)

O caminho escolhido foi particionar a carga horária em atividades síncronas (30 h.a.) e assíncronas – leitura e escrita de textos dissertativo-expositivos (30 h.a.) e escrita de artigo (30 h.a.) –, explicitadas aos discentes, conforme excerto a seguir:

Prezad@ discente, seja muito bem-vindo à disciplina: Diversidade: Os Paradoxos da Escola e da Sociedade Contemporânea na Prática Docente. Sua ementa consiste em: refletir e problematizar os paradoxos contemporâneos nos contextos escolar e social e o que eles comprometem a prática docente, tais como: diversidade, altas habilidades, TDAH, medicalização, enriquecimento curricular, desenvolvimento do potencial criativo e demais temas circunscritos a esta proposta de reflexão. Leitura, produção de textos dissertativo-expositivo, compartilhamento de ideias e reflexão coletiva, serão os caminhos que iremos percorrer. Para cada encontro síncrono você terá como atividade a leitura de textos (revistas comerciais, revistas indexadas, capítulos de livros, matérias de jornais...), e/ou assistir a um documentário ou filme, e realizar um **texto dissertativo-expositivo** (atividade individual), postando o mesmo em lugar específico no *Google Classroom*. No dia do encontro síncrono, serão sorteados, de forma aleatória, discentes que farão a leitura coletiva de seu texto, e na sequência dar-se-á um debate reflexivo coletivo da turma. Assim, poderemos desfrutar de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto – divergimos ou convergimos? No final da disciplina você terá que entregar um texto dissertativo-expositivo, na forma de artigo científico, de um dos tópicos tratados ao longo da disciplina (este podendo ser em dupla). “Não escrevo para agradar nem para desagradar. Escrevo para desassossegar.” (sem clareza na autoria). Assim, que possamos desassossegar enquanto pesquisadores que buscam em seus estudos, o seu desenvolvimento e o do próximo. Que tenhamos um ótimo semestre letivo! (Prof.^a Carina Rondini).

Ao término de cada encontro síncrono, era apresentada uma **Atividade Disparadora** aos discentes (via *Google Classroom*); foram dez, no total, com os mais variados temas, porém, sempre ligados à questão

mobilizadora da diversidade cultural, na atualidade, variando de atividade para atividade suas metodologias: excertos de livros, notícias de jornais e/ou revistas populares, músicas, tirinhas, documentários, entre outras. Cada Atividade Disparadora continha palavras-chave que dificilmente seriam encontradas em conjunto, mas, de modo proposital, revelavam diferentes caminhos/possibilidades pelos quais os discentes poderiam trilhar, ou seja, cada discente poderia ter, para uma mesma Atividade Disparadora, um referencial teórico, um ponto de vista, um *background* diverso de seus pares, o que certamente enriqueceria a reflexão coletiva, após a leitura de alguns desses textos.

Cada texto dissertativo-expositivo deveria conter entre duas e três páginas, incluindo as referências. De um total de 32 discentes, a média de textos escritos foi de aproximadamente 30. Acontece que uma quantidade expressiva de textos dissertativo-expositivos, os quais suscitaram debates expressivos relacionados à diversidade cultural, na atualidade, não deve ficar “represada”, o que nos faz chegar à presente obra.

Pensando em dar ainda mais voz aos textos dos mestrandos e doutorandos, para cada Atividade Disparadora, convidei renomados pesquisadores, de diferentes Instituições de Ensino Superior do Brasil, para que, com sua *expertise* sobre determinado tema contemplado na Atividade Disparadora, pudessem dialogar com quatro textos dos discentes, sendo estes selecionados pelos pesquisadores autores dos capítulos. E, dessa forma, trazer ainda mais “desassossego” à diversidade cultural, na atualidade.

Portanto, este livro se faz focalizando primeiramente a Atividade Disparadora, geratriz dos textos dos discentes, seguida do capítulo do(s) pesquisador(es) convidado(s) para a referida Atividade Disparadora,

sequenciado pelos quatro textos selecionados. Dessa maneira, o leitor poderá conhecer tanto os caminhos sugeridos (implícitos ou não) nas Atividades Disparadoras, qual o caminho trilhado pelo(s) pesquisador(es) convidado(s) e, conseqüentemente, a justificativa da escolha dos quatro textos.

Assim, o livro **Paradoxos da Escola e da Sociedade na Contemporaneidade** está composto por dez Atividades Disparadoras, 40 textos dissertativo-expositivos de mestrandos e doutorandos e dez capítulos de pesquisadores convidados, os quais buscaram dialogar com esses materiais, produzindo os capítulos descritos a seguir.

O Capítulo **Educação, Desigualdades e Tecnologias Digitais em Tempos de Pandemia**, de autoria de **Elaine Conte**, discute a relação entre educação, desigualdades e tecnologias digitais, no cenário contemporâneo, de incertezas e de desenvolvimento de maquinarias. O olhar hermenêutico proposto ao longo do capítulo gira em torno de investigar os padrões vigentes na cultura e os possíveis desdobramentos da ação pedagógica, frente às novas funcionalidades burocráticas, estruturais, de controle do trabalho pedagógico, que foi normalizado com o ensino remoto emergencial. A partir de diferentes referências e dos textos que serviram de inspiração, estabeleceram-se relações com o papel do professor, diante do panorama de incompreensão humana, de desconfiança do trabalho virtual, de luta por redistribuição e reconhecimento na diversidade. Em termos gerais, para humanizar a visão limitada do saber digital pela expropriação da experiência do professor e pela exploração objetivada do trabalho educativo, cabe, agora, retomar a perspectiva do trabalho cooperativo, como forma de interlocução e de ação (instrumental, normativa, reflexiva), a fim de aprender a reconectar situações dialógicas, a construir repertórios socioculturais e a

interpretar a profusão de linguagens, nas interfaces digitais, porque já não temos os mesmos referentes e precisamos encontrar outros caminhos.

O ensaio crítico apresentado no segundo capítulo, **A formação e a prática cotidiana docente em época de COVID: o ser professor entre álcool gel, distanciamento e difamações políticas**, das autoras **Helena Maria Marques Araújo, Maria Aparecida da Silva Cabral e Monique Longo Marques**, faz inicialmente um histórico da profissionalização docente, desde o início do século XX até os dias atuais. Em seguida, as autoras apostam no educar para o pensar, dialogando com a filósofa Hannah Arendt, a fim de potencializar a educação de seres humanos, por meio do desenvolvimento de um raciocínio autônomo, que os faça protagonistas de sua própria vida, formando uma consciência crítica e cidadã. Num terceiro momento, analisam as políticas públicas educacionais impactadas pelos governos neoliberais na implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio.

As autoras **Dagmar de Mello e Silva e Érika Francisco de Paulo David** trouxeram, para o capítulo **Diálogos entre mídia, educação e infância – pelas lentes do contemporâneo**, uma escrita aberta aos sentidos produzidos pelas formas como discentes de pós-graduação abordaram questões relacionadas aos temas: desenho animado, imaginário infantil e mediação escolar, forçando-as a pensar a respeito das relações entre Mídia, Educação e Infância, através de lentes que ampliassem suas visões conceituais, sob uma perspectiva da época contemporânea.

O capítulo **Evasão escolar, Analfabetismo Funcional e Desigualdade Social**, de autoria de **Cristiana Barcelos da Silva e Diego Gonzaga Duarte da Silva**, inicialmente introduz discussões conceituais e dados

quantitativos e qualitativos referentes ao que se convencionou chamar de Evasão Escolar. Na sequência, os autores buscam evidenciar o analfabetismo enquanto processo vinculado à evasão escolar. Por fim, alinhavam algumas reflexões sobre como as desigualdades sociais influenciam nos processos educacionais desenvolvidos nas escolas de Educação Básica.

Produtividade na escola e o uso de psicofármacos, capítulo de **Sandra Caponi e Fabíola Stolf Brzozowski**, teve como objetivo refletir sobre o uso de medicamentos psicotrópicos por crianças em idade escolar e sua relação com o neoliberalismo. Para isso, as autoras abordaram brevemente a relação entre o neoliberalismo e as exigências de produtividade, nas sociedades contemporâneas, para, em seguida, refletir sobre como esse fenômeno aparece nas escolas, em especial pelo uso de psicofármacos.

Andréa Carla Machado, no capítulo **O papel das funções executivas e sua relevância no processo inclusivo de alunos talentosos com insucesso escolar**, assevera que o processo de definição de insucesso, identificando alunos superdotados com baixo rendimento *underachieving*, continua a gerar impacto; assim, sua presença no contexto escolar deve ser discutida e as reais possibilidades nos serviços de apoio merecem atenção especial. Desse modo, o seu texto objetivou demonstrar a importância das funções executivas no processo inclusivo e apresentar uma vinheta de caso de um aluno talentoso com insucesso escolar, com foco em orientações para a prática dos que trabalham nas escolas – professores, gestores e coordenadores pedagógicos, bem como para os autores de materiais de ensino e de aprendizagem.

No capítulo **Escuta na educação: Reflexões sobre liberdade, linguagem e sentidos da existência**, **Silmara Lúcia Marton** procura

ampliar a reflexão acerca da liberdade de expressão, pensando a liberdade na condição humana como criação de sentidos da existência, conforme os dois filósofos contemporâneos Jean-Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty. Em sintonia com as reflexões do filósofo da educação Jorge Larrosa, atenta para a importância da linguagem na educação como experiência compartilhada de sentidos ou a sua ausência, para, na sequência, mostrar a relevância da escuta, dando visibilidade aos princípios que subjazem a essa atitude, a partir do olhar psicanalítico de Christian Dunker e do palhaço, escritor e educador Cláudio Thebas.

O capítulo **Sexualidade, gênero e os padrões definidores de normalidade: reflexões sobre o preconceito diante das diversidades sexuais**, escrito por **Ana Cláudia Bortolozzi**, promove uma discussão sobre o preconceito em face das diversidades sexuais, especialmente a homossexualidade, denominado homofobia. Conceituam-se Sexualidade, Gênero, Diversidade Sexual, Estigma, Estereótipos, heteronormatividade e homofobia. A autora problematiza as questões do preconceituoso diante das manifestações das diversidades sexuais, sobretudo na escola, as ações nefastas das discriminações e da intolerância e a importância de se combater essas questões, por meio da formação e da educação.

A partir da metáfora das cores, proposta pelo documentário-ficção *Vidas Cinzas* e pelas leituras dos escritos produzidos por discentes de pós-graduação, postos em diálogo e confrontação no campo da diferença, **William de Goes Ribeiro** buscou, no capítulo **Distopia e esperança: pensar a igualdade na diferença e a hospitalidade do outro**, apontar alguns argumentos sobre o assunto, compreendendo que: para fazer justiça à alteridade e à hospitalidade, é necessário tomar a igualdade na diferença, assumindo a ignorância, não o saber sobre o outro.

Nesse caso, perturbado pela incondicionalidade da hospitalidade no discurso, assume-se a diversidade como um sentido que reduz a diferença. Dessa forma, o autor espera gerar uma perturbação, ampliando possibilidades de sentido que incorporem o incomensurável, o imponderável, o imprevisível e o outro absoluto que sempre chega e nos coloca diante de uma responsabilidade infinita, ao lidar com o intercultural.

Eduardo Pinto e Silva, em seu capítulo **Subjetividades refratadas e refratárias na produção do sujeito neoliberal: tensões, cisões e contradições na sociabilidade produtivista**, ao apontar para as relações entre trabalho, subjetividade e sociabilidade, relaciona a produção da subjetividade neoliberal à racionalidade instrumental da sociabilidade produtivista e à dialética entre subjetividades refratadas e refratárias. Assevera que quantofrenia, hiperatividade e adesão aos ditames da razão instrumental-mercantil forjam insensatez, sofrimento, esgotamento e desgaste mental, além de engendrar novas patologias do trabalho. Os sistemas de poder e a determinação social do adoecimento se entrelaçam a processos de alienação, estranhamento e fetiche do prazer, apontando as contradições entre o sujeito refratado ultrassubjetivado e a subjetividade refratária, de modo a considerar a recalcitrância da pulsão histórica, política e desejante, a qual se opõe à sociabilidade mortífera e às armadilhas que tentam capturá-la.

Tem-se, portanto, um livro que não demanda uma leitura sequencial, por seus capítulos, mas que pode ser tomado como uma “complexa” Atividade Disparadora acerca dos paradoxos da escola e da sociedade contemporânea, na prática docente. Qual o caminho que você trilhará?



ATIVIDADE DISPARADORA: TECNOLOGIAS. EDUCAÇÃO. ESCOLA TRADICIONAL. ESCOLA PÓS-PANDEMIA COVID-19.

Carina Alexandra Rondini

A pandemia Covid-19, que nos deixou como se estivéssemos na nuvem de um computador à espera de uma ordem para seguirmos com as atividades costumeiras de outrora, mudou radicalmente nossos hábitos – e o contexto escolar não ficou/está/estará ileso. A situação é tão caótica que a sensação é de que nunca havíamos produzido tanto sobre um tema, ainda no meio do olho do furacão. Dentre tantas publicações, eu exponho aqui duas que foram lançadas com poucos dias de diferença, no mês de junho de 2020: uma, versando sobre o contexto da Covid-19, se perguntava: “Como será a educação pós-pandemia?” Outra, apartada do contexto da pandemia, refletindo sobre “Crianças e tecnologias: paradoxos educativos”. Visualmente, reflito um pouco sobre os textos, apresentando imagens e tirinhas que abordam o não uso, o uso ou o mau uso de tecnologias, na escola.

Recordo-me de uma matéria, já não muito nova, publicada na *Revista Jus Navigandi*, a qual indagava: “É legal a proibição de celulares nas escolas do Brasil?”, e de um *podcast*¹ de setembro de 2020, veiculado no canal *Educação tem Ciência*, e penso: estariam em lados opostos?

¹ Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1UZDxMg8Mb74hf4Sebvlog?si=15609a33bb8b442d>
Acesso em: 6 out. 2021.

Então, eu me pergunto: Quando o caos da pandemia passar, quem terá maior força – os velhos hábitos da escola tradicional ou os novos ensinamentos da escola, na pandemia Covid-19?

REFERÊNCIAS

- HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; PUGENS, N. de B. Crianças tecnologias: paradoxos educativos. In: HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. (org.). *Crianças e tecnologias: influências, contradições e possibilidades formativas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 14-42. DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.352.14-42.
- PINHEIRO, R. Como será a educação pós-pandemia?. *Direcional Escolas*, v. 16, n. 159, p. 20-24, 2020. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/revistas/edicao-159-junho-e-julho-2020/>. Acesso em: 4 abr. 2021.
- MILAGRE, J. A. É legal a proibição de celulares nas escolas do Brasil? *Revista Jus Navigandi*, v. 14, n. 2128, 2009. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/12716>. Acesso em: 4 abr. 2021.

1

EDUCAÇÃO, DESIGUALDADES E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Elaine Conte

A INTENSA PEDAGOGIA DO VÍRUS E AS PRIMEIRAS LIÇÕES DO MUNDO DIGITAL

Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas:

Aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo.

A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas:

Tentar saber quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.

(Ítalo Calvino, 2015)

O texto aborda algumas correlações entre educação, manipulação e controle das tecnologias digitais em tempos de ensino remoto emergencial, influenciado pelo contexto socioeducacional, tomando por base uma experiência disparadora desenvolvida durante a pandemia e refletida por quatro produções de discentes. Para isso, lançamos mão de uma sugestiva música de Gilberto Gil, *Cérebro eletrônico* (1969), para pensarmos como as tecnologias digitais se mostram permanentemente disfarçadas (de progresso pela reprodução) e provocativas para os sentidos. Normalmente via estratégias de controlar e servir como sistema de conservação da tradição cultural associada à educação. “O cérebro eletrônico faz tudo/ Quase tudo/ Quase tudo/ Mas ele é mudo/ O cérebro eletrônico comanda/ Manda e desmanda/ Ele é quem manda/ Mas ele não anda/ Só eu posso pensar/[...]”¹.

¹ Música na íntegra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-J5gTpil3KU> Acesso em: 10 set. 2021.

A pandemia afetou todos os campos do conhecimento humano e tornou expressivos os usos das tecnologias digitais, tendo em vista a oferta do ensino remoto emergencial, especialmente com a flexibilização do trabalho *remoto* do professor², com a intensificação e precarização do trabalho, a ascensão do fetichismo das telas e com o desenvolvimento de maquinarias (tecnológicas, científicas e informacionais) inseridas nas relações educativas, culturais, sociais e interpessoais. A esse respeito lançamos, com Duarte (2010, p. 01), a seguinte hipótese:

[...] a vida humana está exposta a toda sorte de riscos na modernidade tecnocientífica. As estatísticas são claras: se é verdade que nunca houve tamanho progresso na melhoria da qualidade de vida de muitos, também é certo que nunca antes populações inteiras estiveram sujeitas à morte em escala industrial por causa de guerras e conflitos, catástrofes ecológicas e doenças produzidas pelas condições sociais e tecnológicas em que vivemos. (...) Quanto mais avançamos na direção do futuro hipertecnológico e biopolítico a que estamos destinados, tanto mais a vida humana assume uma centralidade e uma relevância inauditas em épocas pré-modernas.

A partir dessa realidade ambígua e seguidamente encontrada em produções normativas e práticas convencionais de ensino, Bernard Charlot (2014) diz que o professor convive com estágios de desenvolvimento humano múltiplos, aceita a mudança e se esforça para transformar-se, mas, quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam os esforços para sobreviver, *esvaziando o sentido da inovação*. De acordo com a escritora Lya Luft (2004, p. 173), as dificuldades humanas para aprender a lidar com os problemas complexos da vida

² O trabalho remoto do professor pode implicar no trabalho realizado em domicílio e no trabalho realizado fora ou dentro da instituição de ensino, com a condição de manter o distanciamento físico das pessoas.

nos induzem a soluções técnicas e milagrosas: “analisamos complexas teorias, engolimos informações indigestas. Inseguros, optamos pela complicação. Aflitos, queremos que a teoria na prática sempre funcione. Como não funciona, abrem-se manuais e consultórios fáceis, ouvem-se especialistas exaustos, fazem-se cursos (...)”.

No contexto de pandemia ocorreu um desgaste emocional demasiado para os professores que foram pegos de surpresa (em uma espiral incontrolável e imprevisível), tendo a necessidade de atender às demandas da práxis e da crescente infoexclusão³, especialmente com os impactos e cobranças para a reinvenção profissional.

Falta estrutura de internet na quase totalidade das casas dos estudantes das escolas públicas e, como não poderia deixar de ser, falta estrutura adequada na casa da maioria dos professores. E aí veio o grande problema: como dar aulas *online* com esta situação? Para quem olha de fora, talvez não perceba, mas os professores sofrem quando o resultado do seu trabalho não é adequado, não é próximo daquilo que colocou como objetivo, quando não atinge a todos, enfim, quando o resultado do trabalho causa frustração. E este sofrimento e frustração podem representar geradores também de adoecimento. (SOLDATELLI, 2020, *on-line*).

Os dados e as pesquisas nesse período de pandemia são reveladores sobre a realidade complexa que tem enfrentado o professor com demandas de todas as partes (empregadores, pais e estudantes), resultando em sobrecarga de trabalho e adoecimento físico e mental. O trabalho incessante associado à sensação de controle externo e submissão a uma vigilância operacional de produtividade, traduzida em multitarefas,

³ “A infoexclusão nunca foi tão amarecente quanto durante a pandemia da COVID-19, que forçou isolamento social e interrupção temporária das aulas presenciais (a falta de acesso à internet sentenciava os estudantes a uma inexistência socioeducacional). (...) Este artigo aborda a realidade escancarada pela infoexclusão durante a pandemia e as medidas que professores tomaram para solucionar os problemas de quem vive às margens das infovias”. (CASTRO, 2020, p. 01).

torna o professor refém do próprio trabalho, gerando mal-estar e a repetição do mesmo na figura do professor máquina. A carga horária de *home office* é muito superior à do período presencial, caracterizada pelo imperativo – *Sim, eu posso* da produtividade capitalista (CRARY, 2016). O uso desenfreado da tecnologia digital (24/7) rouba inclusive os momentos de descanso, de ócio criativo e de sono do professor, quando ele se submete às diversas formas de relações ininterruptas de trabalho, abdicando ou sendo expropriado do tempo livre para a manutenção do seu emprego. Ou seja,

[...] a cabeça não desliga. Tomando banho e planejando, fazendo comida e planejando, pensando em como fazer para atingir o aluno, como produzir algo atraente. Tanta dedicação mesmo sabendo que muito pouco das atividades propostas terá retorno, em função da não ou precária conexão, pelas dificuldades que as famílias têm de orientar seus filhos, até porque não é função delas, pela falta de estrutura e ambiente para estudo em casa, entre tantos outros motivos. À carga de trabalho soma-se o fato de que agora as famílias possuem acesso ao *WhatsApp*, *e-mail*, número de telefone e tudo mais dos professores. E não por maldade, ficam em qualquer horário pedindo explicações, tirando dúvidas, pedindo orientação etc. Os professores trabalhando em casa, na grande maioria, trabalham o tempo todo. A jornada se ampliou demasiadamente. Presencialmente, explica-se, orienta-se, tira-se dúvidas, avalia-se de forma coletiva. Agora isso é feito, na maioria dos casos, de forma individualizada, o que faz com que os professores estejam o tempo todo à disposição. Esta sobrecarga de trabalho poderá potencializar os já terríveis processos de adoecimento dos professores (SOLDATELLI, 2020, *on-line*).

Soma-se a isso o fato de que o trabalho do professor é um empreendimento terrivelmente complexo e perigoso com os seus estudantes, isto é, “a matéria frágil e inflamável de suas possibilidades. Ensinar sem

grave apreensão, sem uma reverência inquietante pelos riscos envolvidos, é uma frivolidade. Fazê-lo sem se preocupar com quais podem ser as consequências individuais e sociais é cegueira” (STEINER, 2018, p. 102). Na tentativa de fugir dessas armadilhas colonialistas e simplificadoras do ensino tradicional, Steiner (2018) defende que o mestre precisa ensinar o discípulo a divergir, doando algo que no final será desprezado, ou seja, a capacidade de aprender com autonomia. Por sua vez, Antônio Álvaro Soares Zuin (2017), na obra *Cyberbullying contra professores: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa*, apresenta uma problematização dos ritmos alucinantes e da relação entre estudantes e seus professores, chamando a atenção para o fenômeno crescente do *cyberbullying* (*bullying* virtual), um tipo de violência contra a autoridade dos professores. O desrespeito à experiência profissional e aos saberes pedagógicos ficam visíveis em situações de agressões físicas e de constrangimentos praticados por estudantes contra seus professores provocando sofrimento psíquico. Além disso, surgem outros desafios enfrentados pelos professores nessa dinâmica do mal-estar coletivo, do vazio e da falta gerada pela dispersão, hiperestimulação, fetichismo e desatenção em todas as instâncias da vida (CASTRO; FIORINI; CONTE; HABOWSKI, 2020). O tratamento dado ao professor na atualidade (das ausências e das emergências), por exemplo, está sendo relegado à categoria de proletariado, cada vez mais *commoditizado* (ANTUNES, 2018). Algumas pesquisas procedem por sistematizações da atualidade e evidenciam que há “o reforço de mecanismos disciplinares, o crescimento das desigualdades, algum otimismo com os efeitos de longo prazo e a intensificação do trabalho docente, associada com a possibilidade de contracondutas” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 1-2).

Nessa problemática em tela, procuramos empreender uma hermenêutica do tema ao situar a compreensão do fenômeno da pandemia sob o olhar pedagógico de uma atividade disparadora⁴ que gerou a produção de trinta e três textos de discentes, dos quais quatro foram escolhidos em consonância com a questão abordada nesse trabalho. Primeiramente, discutiremos o legado da pandemia, com a preocupação de entender a ausência desse lugar da autoridade pedagógica decorrente de uma violência sistêmica e operacional. Em seguida, o enfoque se concentra na questão dos textos escolhidos que contemplam as desigualdades sociais e a perda do poder pedagógico como sintomas da incapacidade de coordenar práticas em bolhas narcísicas de um sistema operacional digital. E, por último, serão abordadas as dificuldades do professor em tornar o seu saber válido no contexto caótico e de ressurgimento da barbárie em urgências e violências externas.

O LEGADO DA PANDEMIA: AUSÊNCIAS, EMERGÊNCIAS E O DESPERDÍCIO DA EXPERIÊNCIA

Vivemos cada vez mais em bolhas digitais e em uma condição humana planetária que esquece os *sete buracos negros da educação* que são ignorados, subestimados ou fragmentados em programas educativos, conforme nos lembra Edgar Morin (2011). O trabalho do professor em relação à comunicação e à construção de conhecimentos com o outro no mundo digital está sujeito a frequentes tensões em todas as interações

⁴ A atividade foi proposta pela professora Carina Rondini e versava sobre a pandemia Covid-19, que nublou a nossa visão, respiração e os nossos sentidos *como se estivéssemos na nuvem de um computador à espera de uma ordem para seguirmos com as atividades do calendário escolar. A situação é tão caótica que a sensação é de que nunca havíamos produzido tanto sobre um tema, ainda no meio do olho do furacão. A professora lança como provocação para a escrita dos discentes: "Como será a educação pós-pandemia?" e um livro refletindo sobre "Crianças e tecnologias: paradoxos educativos" articulando-as com imagens, debates e charges ao longo do semestre.*

que coordena, levando a frustrações, *cyberbullying* e mal-entendidos. Em tempos de crise permanente, cabe lembrar:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não pode esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. [...] A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos. (ARENDT, 2011, p. 245; 247).

A esse respeito, podemos observar com Hannah Arendt (1989) que a garantia dos direitos humanos (cujo fundamento seria a *humanitas*) supõe e exige a formação para a cidadania política no plano prático.

Não importa como tenham sido definidos no passado (direito à vida, à liberdade e à procura da felicidade, de acordo com a fórmula americana; a igualdade perante a lei, a liberdade, a proteção da propriedade e a soberania nacional, segundo os franceses); não importa como se procure aperfeiçoar uma fórmula tão ambígua como a busca da felicidade, ou uma fórmula antiquada como o direito indiscutível à propriedade; a verdadeira situação daqueles a quem o século XX jogou fora do âmbito da lei mostra que esses são direitos cuja perda não leva à absoluta privação de direitos (...). A calamidade dos que não têm direitos não decorre do fato de terem sido privados da vida, da liberdade ou da procura da felicidade, nem da igualdade perante a lei ou da liberdade de opinião – fórmulas que se destinam a resolver problemas dentro de certas comunidades – mas do fato de já não pertencerem a qualquer comunidade. (ARENDT, 1989, p. 327).

Isso significa dizer que privar os sujeitos da *humanitas*, a partir de Arendt, é privá-los do direito à ação e ao direito de opinarem seja por ameaças ou outras violências e controles manipuladores externos. As complexas relações entre ética e humanismo estão presentes na obra *Vidas em Risco*, de André Duarte (2010), com indícios que emergiram de debates sobre a biopolítica em novas possibilidades de vida, não mais como sujeitos submetidos às regulamentações do presente, mas alinhados por uma espécie de fratura virtual, que abre possibilidades para a liberdade, a criação e a transformação do cotidiano. Ao concordamos com o pensamento de Santaella (2009, p. 499), de que “a tecnologia é um ingrediente da cultura contemporânea sem o qual ciência, arte, trabalho, educação, enfim, toda a gama da interação social tornar-se-ia impensável”. Dito de outra forma,

Os meios do nosso tempo, neste início do terceiro milênio, estão nas tecnologias digitais, nas memórias eletrônicas, nas hibridizações dos ecossistemas com os tecnossistemas e nas absorções inextricáveis das pesquisas científicas pela criação artística, tudo isso abrindo ao artista horizontes inéditos para a exploração de novos territórios da sensorialidade e sensibilidade. (SANTAELLA; ARANTES, 2008, p. 39).

Em pesquisas recentes, de Saviani e Galvão (2021, p. 38), identificamos que “[...] há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador” (ANDES-SN, 2020, p. 14)⁵. De forma geral, as tecnologias digitais são incorporadas como um

⁵ ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. *Grupo de Trabalho de Política Educacional. Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente*. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 20 set. 2021.

fetichismo ou modismos pedagógicos, sem a necessária reflexão dos seus limites e possibilidades nos espaços e tempos escolares. Tal fenômeno marcado pela repetição histórica agravou-se ainda mais com a urgência da pandemia.

[...] Erving Goffman, sensível observador da vida cotidiana, cujos livros oferecem fascinante compreensão de nossas ações, escreveu sobre a importância da *figuração* ou *trabalho da face*. *Face* é definida como o valor que uma pessoa atrela a suas ações em termos dos atributos que elas demonstram. Por sua vez, aqueles com os quais se busca identificação avaliarão essas demonstrações. Um bom desempenho *profissional* é instância em que a autoestima de uma pessoa e sua posição em seu grupo podem ser reforçadas. Esses processos não são sempre conscientes, nem há necessariamente alguma ligação entre nossas intenções e os resultados de nossas ações. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 33).

Para o trabalho pedagógico é necessário incluir e (re)conhecer todos, a fim de respaldar as relações humanas, éticas, estéticas, sociais e performativas ao desenvolvimento do pensamento criativo e curioso em ambiências da cultura escolar, que garantam o acesso, a permanência e o direito de aprender.

[...] diante do atual cenário que assola a população mundial decorrente pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19), nos vimos em uma brusca mudança de paradigma – especialmente no contexto educacional – que nos obriga a transportar a realidade analógica da experiência da sala de aula para a digital. Fomos direcionados a contemplar em nossa práxis pedagógica as tecnologias digitais como tradução da linguagem verbal para outras linguagens, que até pouco tempo eram projetadas como uma possibilidade, hoje sendo uma necessidade e realidade para a efetividade das ações escolares e acadêmicas no horizonte da formação permanente. Tal contexto nos evidenciou que a metamorfose docente se apresenta, cada vez mais, em

nosso fazer profissional, uma vez que a adaptação foi relâmpago, mas que precisamos, antes, trazer embutida a ideia de que para se formar é preciso também se humanizar. (SANTOS; MÉRIDA, 2020, p. 15).

Se conhecer o mundo é construir o fenômeno que será conhecido, então, cabe destacar também que estamos em plena ascensão da pobreza⁶, da desigualdade social e do desemprego no país, figuramos entre os doze países mais desiguais do mundo, conforme o relatório da transparência internacional⁷ e o Atlas do desenvolvimento humano do Brasil⁸, também, enfrentamos sérios retrocessos no combate à corrupção evidenciando que o modelo social capitalista não tem futuro (SANTOS, 2020). Entre os muitos brasis, há suspensões da percepção e múltiplas exclusões em realidades da pobreza, cujos efeitos colaterais são a produção da incompreensão e da desatenção com a formação cultural do país. De acordo com Crary (2016), distração e concentração são um contínuo incessantemente, constituem partes de um campo social em que os imperativos e forças incitam ambas, visando o desempenho da atenção no progresso inovador tão importante quanto paralisante.

Frente a tantas desigualdades circunstanciais e históricas presentes nas realidades brasileiras, adensadas com a pandemia, como criar possibilidades a partir de práticas pedagógicas justificadas no “pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida”? (MORIN, 2011, p. 13). No texto *Experiência e pobreza*, datado de 1935/1936, de Walter Benjamin (1985, p. 115), podemos observar reflexões sobre direito e violência

⁶ Disponível em: https://pontesocial.org.br/post-como-superar-a-extrema-pobreza?gclid=CjwKCAjwp_GJBhBmEiwALWBQkwTaWFMjDqk91_sAr5ERhETqIHbmkXmLKjio8aJbComk-vca53QPbBoC8DYQAvD_BwE Acesso em: 13 set. 2021.

⁷ Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx> Acesso em: 13 set. 2021.

⁸ Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking> Acesso em: 13 set. 2021.

direcionadas sobre o fenômeno da alienação de mundo e da experiência que acontece fora do sujeito:

Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem (...). A natureza e a técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente, e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que veem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo (...). Pois, qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? (...). Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge, assim, uma nova barbárie (...).

Por meio de entrelaçamentos investigativos, as pesquisas recentes mostram um agravamento dessa situação, especialmente pelo fato do Brasil aparecer como o *último em ranking sobre prestígio do professor* (PALHARES, 2018).

Apenas 9% dos brasileiros acreditam que os alunos respeitam os docentes e só 1 em cada 5 pais aconselharia profissão aos filhos. Percepção de falta de respeito dos alunos, salários insuficientes e uma carreira pouco segura para os jovens. É assim que a maioria da população brasileira enxerga a profissão docente e coloca o País como o que dá menos prestígio aos professores. Esse cenário foi revelado pelo Índice Global de Status de Professores de 2018, divulgado na noite desta quarta-feira, 7, pela Varkey Foundation, organização voltada para a educação. O levantamento avalia como a população de 35 países enxerga a profissão. (...) O estudo também indica que o brasileiro subestima a jornada de trabalho da profissão. A sociedade estima uma carga horária semanal média de 39 horas, ante o relato dos professores de uma média de 48 horas. (PALHARES, 2018, *online*).

Tais indícios nos remetem ao aumento do hiato da estratificação social e da previsibilidade da razão instrumental que nunca foram tão pungentes, assim como das expectativas da educação que brotam com a descrença no trabalho pedagógico somado à aversão da profissão docente pela sociedade brasileira. Conforme alerta Boaventura de Souza Santos (2002, p. 14), a partir da sociologia das ausências e do desperdício da experiência, quando uma função social é desqualificada, tornada invisível, ininteligível ou descartável (isolamento social dos infoexcluídos, por exemplo), “a produção social destas ausências resulta na subtração do mundo e na contração do presente”. Nesse ponto, o autor defende a ecologia de saberes como uma contra epistemologia, para dar voz às ausências (das aulas remotas) e ao desperdício de experiências, por meio de diversas ações pluralistas e propositivas com novas emergências do presente, que são estimuladas em contraponto à unicidade global exterior.

Cabe ao professor indagar-se como mobilizar processos de educar com as tecnologias digitais, para interpretar e ancorar experiências de aprendizagens sociais, no sentido de desenvolver as diferentes capacidades humanas e as relações com os conhecimentos da realidade.

Pensar o múltiplo e o móvel é o desafio, ser capaz de lidar ao mesmo tempo com diversas interpretações e perspectivas. Não mais pensar de modo sucessivo, mas simultâneo, compor em vez de excluir, e retomar a difícil complexidade que é viver, pensar, criar, conhecer, querer, sentir... Todas as coisas se relacionam, não há nada realmente isolado, todo gesto produz desdobramentos incalculáveis; um saber, uma escola, uma pessoa não existem sem um contexto: talvez esse seja o aprendizado social, a maturidade política de que precisamos. (MOSÉ, 2013, p. 14).

Ao situarmos nossa prática de pesquisa no contexto de uma atitude observadora, interpretativa, colaborativa e, sobretudo, crítica da realidade, poderemos pensar as contradições vigentes e em permanente transformação.

Ser Professor (a) sempre é um desafio, sejam quais forem a sociedade e o contexto. [...] As formas como se desenrola esse desafio e se vivem essas contradições são relacionadas com o contexto social e cultural. Estamos vivendo, na sociedade contemporânea, profundas mudanças na relação com o desejo e na relação com o saber. Além disso, essa sociedade está pedindo ao Professor cada vez mais coisas, muitas vezes vagas e até contraditórias. Por exemplo, o Professor deve ser construtivista em uma escola organizada para práticas tradicionais e com alunos que querem, antes de tudo, passar de ano. O que fazer? Chorar? Ou considerar que o trabalho do Professor, na sociedade contemporânea, é, ao mesmo tempo, impossível de ser feito e mais importante do que nunca. E, talvez, mais interessante... (CHARLOT, 2014, p. 1).

Em tempos sombrios e caóticos de uma realidade pandêmica, com crises permanentes⁹ de todas as naturezas, precisamos valorizar o ser humano e o trabalho do professor, quem sabe reduzir a jornada e promover qualidade de vida no processo e nos produtos do trabalho formativo.

Ser professor, contudo, e esse é o seu grande segredo, é uma paixão, e como toda paixão, mais sentida do que explicável, nasce e se mantém em função de uma atração irresistível por uma prática que não apenas dispensa, mas expulsa qualquer forma de egoísmo. Uma prática voltada para a alteridade do outro. O outro na singularidade do seu ser. Singularidades que se definem no coletivo, sem que sejam perdidos os traços irredutíveis de cada um.

⁹ Para Boaventura de Sousa Santos (2020), a atual pandemia é parte de uma crise permanente imposta pelo sistema capitalista neoliberal, que vem legitimando a *escandalosa concentração de riqueza e boicotando medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica*.

(...) a pandemia, com tudo que ela trouxe de temores, dores, dúvidas, ansiedades, angústias e incertezas, não levou os professores a cederem ou se afastarem um dedo de seus papéis. Enfrentaram o touro a unha. Em tempo recorde, mesmo aqueles que não dispunham de familiaridade com os meios digitais, buscaram um caminho para continuar, para encontrar uma fenda na realidade adversa por onde passar a voz da transmissão, ponto de encontro entre quem ensina e quem aprende, muitas vezes em trocas reversas. Em um contexto insalubre, à beira do colapso, confusões no Ministério da Saúde repercutindo em todos os outros âmbitos e certamente caindo meteoricamente também na Educação, veste como uma luva a frase que costumo repetir de que, para ser professor neste país, é preciso ter um certo parentesco com os bêbados, os loucos e os santos. Embora em situações mais habituais a frase pudesse soar como uma hipérbole, exagero retórico, ela encontrou sua exatidão em tempos de pandemia. No prazo de horas ou poucos dias, possíveis ferramentas e meios começaram a ser vasculhados e suas aplicações, viabilidade e adaptações à diversidade de contextos, avaliadas. Em muito pouco tempo, soluções emergenciais do universo digital vieram à tona, cada uma escolhida de acordo com as circunstâncias e disponibilidade: *Moodle*, *Teams*, *Zoom*, *Meet* e até mesmo o *Whatsapp*. A aprendizagem não pode parar, esse é o mote. (SANTAELLA, 2020, p. 18-19).

Algumas situações educacionais ambíguas (de esperanças e desalentos) vividas por professores durante a pandemia nas escolas e universidades brasileiras são apresentadas no livro *Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota* (HABOWSKI; CONTE, 2020). Tais mudanças nas formas de organização da educação são assim sintetizadas por Santaella (2020, p. 21):

De fato, entre a presença remota, que é uma presença paradoxal, metonímica, da parte pelo todo, e a presença plena do estar com o outro nas vicissitudes do aqui e agora, interpõem-se distinções semióticas cruciais. Na comunicação presencial, face a face, mesmo que a uma distância de dois ou três metros, vários canais perceptivos entram em ação, pois estão

também agindo vários sistemas de signos: olhar, paisagens do rosto, tensão ou distensão da postura corporal, gestualidade, timbre, entonação e volume da voz, ritmo e cadência da fala em sincronia com a corporalidade, prontidão ou lentidão reativa etc. Enfim, o que se tem aí, no calor da presença, é um concentrado turbilhão de signos e sinais que, inclusive, acionam reações afetivas e emocionais. Na situação *online*, tudo isso fica reduzido à imagem enquadrada em um caixote visual e à voz maquinal, às vezes uma ou outra. Isso aumenta a tensão comunicacional porque a naturalidade do enxame semiótico, que funciona de modo intuitivo e sincrônico, fica, até certo ponto, perdida.

Embora muitos brasileiros não precisam mais sair de casa para trabalhar, para estudar, para comprar, para conhecer lugares, bibliotecas, comidas, outros países e pessoas, nestes tempos e espaços de utilização digital incessante, temos a sensação de cansaço e de um (hiper)controle externo nos modos de ver, fazer e de ser professor. Para Boaventura Santos (2020, p. 27), “a privatização dos bens sociais coletivos, tais como a saúde, a educação, a água canalizada, a eletricidade, os serviços de correios e telecomunicações e a segurança social, foi apenas a manifestação mais visível da prioridade dada à mercantilização da vida coletiva”. Há uma tênue fissura entre a educação contra a exclusão digital¹⁰. William Bogard (1996) constrói uma *projeção científica social* de como a revolução tecnológica de simulação reconfigura e intensifica o papel da vigilância na guerra, no trabalho e na vida privada, permitindo formas de controle social que realizam nossa experiência de tempo e espaço. Aliás, nada escapa ao aparato da vigilância do espaço doméstico, de modo que a empresa coloniza a privacidade do tempo livre, ou seja, o professor

¹⁰ Sobre a exclusão digital e a precarização do ensino ver: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/06/exclusao-digital-e-precariizacao-do-ensino-as-dificuldades-da-educacao-a-distancia> Acesso em: 13 set. 2021.

multitarefas dos tempos produtivos possui uma jornada de trabalho estendida e informal não-remunerada para realizar suas atividades, assim como a cultura de massa¹¹. Com a flexibilidade laboral e a possibilidade de serem ampliados espaços e tempos graças às novas tecnologias digitais, os professores acabaram reféns de um sistema operacional controlado.

DESIGUALDADES SOCIAIS E A PERDA DO PODER PEDAGÓGICO HUMANIZADOR

Na forma como se estrutura a cena das desigualdades sociais, das crises e da proletarianização do trabalho do professor, por mecanismos de controle, somado ao desrespeito na cultura digital com a pandemia, em dados numéricos de infoexclusão e de responsabilidade individual frente aos quadros de popularização da barbárie. É preciso redimensionar os limites que nos são impostos na relação da educação com as violências socioculturais, que mobilizam *uma espécie de hibridismo combinado a ações verticalizadas, condicionadas e hierárquicas voltadas à proletarianização do exercício profissional*.

São muitos os livros e artigos que questionam a perda de status do professor, porém são raras as publicações que a ligam à questão geracional da violência do ponto de vista da biopolítica. Geralmente as investigações indicam como mote desse fenômeno as condições precárias de trabalho, o desprestígio da carreira e os baixos salários dos docentes, bem como a perda dos vínculos familiares dos estudantes que repercutem na escola. Sem desconsiderar a relevância de tais situações, bastante ordinárias nas escolas públicas brasileiras atualmente, nos sentimos provocados (...) a pensar a

¹¹ A cultura de massa é “um apego antes às superfícies do que às raízes, à colagem em vez do trabalho em profundidade, a imagens superpostas e não às superfícies trabalhadas, a um sentido de tempo e de espaço decaído em lugar do artefato cultural solidamente realizado” (HARVEY, 2007, p. 61-63).

crise da autoridade docente e a eclosão da violência na escola em linha direta com a incompreensão da vivência democrática da educação. Ou seja, a forma como o movimento de descentralização da figura do professor para a centralidade do aluno, que impactou em relações horizontais e mais democráticas nas escolas, pode estar ligado à abertura da porta para a crise da autoridade do professor e, por consequência, para a violência. (TREVISAN, 2021, p. 13).

No que diz respeito mais especificamente aos propósitos deste texto, descrevemos a seguir os percursos de quatro escritas de discentes pensadas durante o ensino remoto emergencial, destacando esses registros como estratégia formativa para testemunhar e tornar visível os saberes e elaborações coletivas desenvolvidas neste cenário. As percepções dos quatro textos construídos por discentes contemplam os seguintes títulos que têm em comum o diagnóstico do presente, a preocupação com a justiça social e a defesa de que a escola é o reflexo da sociedade em crise: *Tecnologia e educação: o aprofundamento das desigualdades sociais* (Discente **Bárbara Maria Costa Silva**); *Investir para uma educação de qualidade* (Discente **Silvia Regina Cassan Bonome Vanzelli**); *A inovação do Ensino e a Desigualdade Educacional: uma contradição em crescimento* (Discente **Gabrielly Silva de Mendonça**); *Quando o caos da pandemia passar, quem terá maior força – os velhos hábitos da escola tradicional ou os novos ensinamentos da escola na pandemia Covid-19?* (Discente **Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro**). De acordo com Arendt (2011, p. 239),

A escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato. Nessa etapa da educação, sem dúvida, os adultos assumem mais uma vez uma responsabilidade pela criança, só que, agora, essa não é tanto a responsabilidade pelo bem-estar vital de uma coisa em crescimento

como por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. Isto, do ponto de vista geral e essencial, é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes.

É justamente nesse horizonte de sentido e de interpretação da realidade que os quatro ensaios dos discentes mostram olhares acurados, críticos e lúcidos para pensar na educação política, ética e estética da atualidade, bem como para projetar o futuro da educação brasileira frente à marginalização da escola e o descaso humano em tempos de pandemia. Abaixo transcrevemos algumas posturas dos discentes, vejamos as sínteses:

O que a pandemia fez foi dar mais forças para as Organizações não governamentais (ONGs) compostas por membros da educação privada e de empresas educacionais (como a Kroton) que defendem o ensino a distância nas universidades e na educação básica, reduzindo a discussão somente ao ensino (entendido como mera transmissão de conhecimento), sem considerar a complexidade que envolve o espaço pedagógico e a produção do saber (...). Considerando que vivemos em uma sociedade de classes, onde as desigualdades sociais são estruturais desse sistema, essa modalidade de ensino só intensifica as desigualdades, tirando o direito da classe mais pobre à educação gratuita e de qualidade (...). (Reflexão da discente Bárbara Maria Costa Silva).

Assim, quando o caos da pandemia passar, se a escola não souber e conseguir superar os velhos problemas acima citados, que já há muito tempo assola a educação no Brasil e que apenas vieram mais à tona pela crise instalada pelo Covid 19, não sei qual força prevalecerá, mas sei que a qualidade da educação continuará a perecer! Aqui novamente acredito na força da mediação, da intencionalidade pedagógica dos usos de ferramentas velhas e das novas para a efetiva transformação da educação de qualidade e emancipadora de pessoas. (Reflexão da discente Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro).

A educação básica, pública e privada, se viu obrigada a se reinventar e a implementar o ensino remoto em suas metodologias e práticas pedagógicas (...). Isso nos traz diversas questões a serem consideradas, como a importância da socialização no desenvolvimento infantil e na apropriação do conhecimento, a exaustão de educadores ao uso excessivo da tela, a intensificação do uso da tela por crianças e jovens, entre muitos outros fatores preocupantes e passíveis de discussão que essa nova perspectiva nos traz. (Reflexão da discente Gabrielly Silva de Mendonça).

Embora muitos tenham contato com os meios de informação fora da escola, percebe-se que as escolas públicas ainda não estão preparadas tecnologicamente para isso, já que possuem aparelhos sucateados, geralmente ultrapassados, ou quando são modernos, se apresentam em quantidade inferior ao necessário, além de pouca ou nenhuma conexão com internet, o que coloca o Brasil na quinta menor colocação entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, no que tange tecnologias no ensino (...). (Reflexão da discente Sílvia Regina Cassan Bonome Vanzelli).

Nesses trechos surgem questões que são de extrema relevância para pensarmos a educação, considerando as aproximações de temas como biopolítica, biotecnologia, sociedade de risco, vidas destruídas pelo capital, suspensões da percepção, incompreensão coletiva, violências e condicionamentos na mídia contemporânea brasileira. Para analisar as diferentes perspectivas, recorreremos à obra *A cruel pedagogia do vírus* que lança uma série de perguntas quanto ao regresso à normalidade e alternativas de articulação entre os processos políticos e os processos civilizatórios, a saber:

Estarão os empregos e os salários à espera e à disposição? Quando se recuperarão os atrasos na educação e nas carreiras? Desaparecerá o Estado de exceção que foi criado para responder à pandemia tão rapidamente quanto a pandemia? Nos casos em que se adotaram medidas de proteção para

defender a vida acima dos interesses da economia, o regresso à normalidade implicará deixar de dar prioridade à defesa da vida? Haverá vontade de pensar em alternativas quando a alternativa que se busca é a normalidade que se tinha antes da quarentena? Pensar-se-á que esta normalidade foi a que conduziu à pandemia e conduzirá a outras no futuro? Ao contrário do que se possa pensar, o imediato pós-quarentena não será um período propício a discutir alternativas, a menos que a normalidade da vida a que as pessoas quiserem regressar não seja de todo possível. Tenhamos em mente que, no período imediatamente anterior à pandemia, havia protestos massivos em muitos países contra as desigualdades sociais, a corrupção e a falta de proteção social. Muito provavelmente, quando terminar a quarentena, os protestos e os saques voltarão, até porque a pobreza e a extrema pobreza vão aumentar. Tal como anteriormente, os governos vão recorrer à repressão até onde for possível, e em qualquer caso procurarão que os cidadãos baixem ainda mais as expectativas e se habituem ao novo normal. (SANTOS, 2020, p. 29-30).

Na modernidade estar privado do direito ao trabalho é estar privado da própria existência e quando parece impossível aliviar a miséria política, social e econômica surgem as violências colonizadoras em soluções totalitárias de poder (ARENDT, 1989). Tudo indica que “[...] a atual tecnologia do poder é capaz de ameaçar a distância aqueles cujo comportamento deve ser regulado”, ampliando o espaço de manipulação e obscurecimento da cultura digital em escala global (BAUMAN; MAY, 2010, p. 128).

[...] o que temos é uma crítica que se faz continuamente, que não se submete ao cinismo da adesão cega ao presente nem se transforma em apatia resignada, pois, ao provocar o estranhamento dos padrões e modelos de experiência da modernidade, acaba por iluminar aspectos e dimensões insuspeitados em que a vida contemporânea se mostra capturada por poderes

objetivadores e destruidores. Simultaneamente, abrem-se também novos espaços de resistência no pensamento e na ação. (DUARTE, 2010, p. 8).

A escola em tempos de pandemia foi se deixando levar pelas tecnologias externas para a produção do conhecimento e para garantir a interação humana adaptada pela cultura global, aqueles que não aderiram a essa onda digital foram excluídos ou isolados da coexistência pedagógica. Os estudos realizados nos levam a entender que são muitos os impasses e as incertezas da escola no mundo contemporâneo, especialmente no que diz respeito à formação e ao trabalho educativo no contexto neoliberal, mas de nada adianta vivenciarmos os problemas se não pudermos questioná-los e superá-los. “As inovações tecnológicas podem permitir maior controle, mas com que consequências e para quem? De que maneiras as novas tecnologias estão direcionando e formatando nossa vida?” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 181). Precisamos aprender com as experiências e evitar o retorno do mesmo, a repetição de barbáries coletivas por meio de um mundo artificial de coisas. Tais análises sobre as contradições vigentes sustentam as seguintes perguntas:

A quem interessa que a educação seja apenas mais um item da cultura de massa e da indústria cultural? Quem lucra, do ponto de vista econômico, com a fabricação desses recursos? Quem lucra, social e politicamente, com seu uso? A quem interessa que a democratização da cultura seja sinônimo de massificação, de tal modo que o *direito igual de todos à educação* se converta automaticamente na suposição de que para ser um *direito igual* a educação deva reduzir-se à vulgarização dos conhecimentos através dos *media*? [...] O recurso audiovisual tende a transformar a igualdade educacional em nivelamento cultural pelo baixo nível dos conhecimentos transmitidos. (CHAUÍ, 1980, p. 32-33).

Se hoje acentuam-se ainda mais as desigualdades sociais, econômicas e de acesso ao ensino, favorecendo a nefasta necropolítica em curso, com projetos de superexploração do trabalho e diminuição de condições básicas de sobrevivência em tempos de pandemia, de direitos humanos à vida digna, de supressão de direitos ou espoliações trabalhistas ao desenvolvimento humano e aos sentidos da educação. Tal situação é reflexo também da relação digitalizada e desumanizada que intensificou a individualização e a concorrência em tempos de crise, valorizando o mundo virtual em detrimento do mundo real das experiências (HARVEY, 2007). Aliás, na urgência do ensino remoto emergencial, os professores de todas as modalidades “acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Como já dito nos próprios trabalhos dos discentes, Saviani e Galvão (2020; 2021) afirmam que as tecnologias não devem ser inseridas nos ambientes educativos como mais uma funcionalidade instrumental ao processo de produção e alienação cultural, mas como experiência educativa mobilizadora à leitura crítica da realidade, das relações sociais nos mundos do trabalho e da vida cotidiana. Mas como atuar face às desigualdades, às violências, às deseducações e às desatenções humanas no cenário da educação vigente?

Em um contexto epidêmico de saúde pública, a comunicação é primordial para manter informada a sociedade sobre a atual situação de distanciamento físico e as medidas necessárias para controlar a pandemia. (Ainda, como forma de) trazer uma contribuição para que os professores e a comunidade possam refletir sobre as distorções da linguagem digital e as informações errôneas vinculadas à questão das *fake news* em meio aos

multiletramentos digitais. Finalmente, são tecidas considerações sobre os multiletramentos digitais como uma forma de diálogo pedagógico, que envolve a mobilização de um conjunto de letramentos e práticas sociais entrecruzadas de forma mútua e sensíveis aos contextos vitais como condição para o enfrentamento das *fake news* na educação, para reconhecer, compreender e revisar as manifestações, perplexidades e banalidades recentes. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 25).

Em produções recentes, podemos interpretar os efeitos perversos das comunicações distorcidas e das informações falsas produzidas em massa pela indústria cultural. Tudo isso enfraquece e sabota o potencial humanizador do trabalho do professor. Como mencionam Habowski, Conte, Pugens (2020), o professor precisa estar preparado para desafiar os estudantes, por meio das tecnologias digitais, mas como forma de ampliação de leituras de mundos e não transformando-as em instrumentos de repetição de violências, de colonização cultural, de deseducação geral e falta de apreço pela vida.

A evolução da comunicação precisa ser acompanhada por uma abordagem crítica dos letramentos digitais que engloba todas as práticas sociais construídas, disseminadas e selecionadas culturalmente, para não impulsionar notícias falsas. Participar das práticas digitais e sociais supõe desenvolver pesquisas com a pluralidade de experiências comunicativas, de letramentos críticos enquanto elementos imprescindíveis para um projeto educativo de revisão das ambiências de uma realidade global que populariza as notícias falsas. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p. 48).

Os pontos mencionados pelos discentes apontam ainda para outras questões como de distorção dos valores e da finalidade da escola que é de garantir a humanização e a transmissão do conhecimento cultural, historicamente validado. Para tecer relações com as experiências

culturais, lançar olhares e prognósticos diante dessas aporias, necessitamos recorrer às grandes referências da história que, de forma corajosa, nos lembram que o trabalho do professor é um exercício inacabado e exige novas pedagogias, metodologias, didáticas, enquanto saberes necessários à prática educativa e à construção da autonomia profissional (FREIRE, 1996; NÓVOA; VIEIRA, 2017). Cabe lembrar, ainda, acerca dos saberes profissionais que foram opacificados e que demandam o fortalecimento das dimensões formativas, conforme aponta Vasconcellos (2011, p. 33):

A formação dos educadores é uma demanda constante. Se a formação ao longo da vida é, em função dos avanços teóricos e práticos, uma exigência em qualquer campo profissional no caso dos educadores de profissão, ela se torna especial por, pelo menos, três razões. A primeira refere-se à enorme complexidade de nossa atividade (uma das mais exigentes do ser humano, quando exercida no seu autêntico sentido), com o agravante da sua recente crise de sentido, como decorrência da queda do mito da ascensão social por meio do estudo (esta crise se traduz na pergunta sincera do aluno: *Professor, estudar para quê?*). A segunda diz respeito à crescente demanda da sociedade em relação às atribuições da escola (trânsito, consumo, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, violência, gravidez na adolescência, ecologia). Por fim, a terceira está representada pela frágil formação inicial dos educadores, tanto pela qualidade da formação frequentemente disponibilizada, quanto pela falta de interesse do acadêmico na sua formação, reflexo, entre outras coisas, da vivência curricular, logo no início do Ensino Fundamental, marcada pelo *Imprinting* Escolar Instrucionista (...).

Contudo, é muito difícil pensar como serão os novos rumos, ambiências e tempos educativos após a pandemia, mas a partir destas ideias podemos vislumbrar as redes de possibilidades formativas da educação do futuro, para não perdermos de vista sua função social da escola de

formação cultural e crítica, tendo como prioridade conduzir a garantia dos direitos humanos, a inclusão educacional de todos e a emancipação coletiva na sociedade.

[...] os professores devem saber reagir às situações do dia a dia, à imprevisibilidade dos acontecimentos pedagógicos. Mas, atenção: *para conseguirem estar à altura do momento têm de estar muito bem preparados.* (...) o imprevisto, a capacidade de resposta, necessita de muita preparação. Não se trata de defender um planejamento fechado, uma concepção racionalizadora do ensino, mas, bem pelo contrário, de reconhecer a necessidade de construir um repertório pedagógico que, na altura própria, permita uma resposta pedagógica adequada. Hoje, a construção deste repertório depende, e muito, de uma reflexão em equipe. A profissão só se completa num trabalho conjunto com outros professores. (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 37).

Para Santos (2020, p. 21), a pandemia afeta as condições de trabalho de todos, especialmente dos profissionais da saúde e da educação, e “não só torna mais visíveis como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas [as pandemias] provocam”. Nesse período, muitos professores sofreram violências e ameaças institucionais de demissão, até os sindicatos dos professores impetraram acordos com as instituições particulares para evitar demissão em massa, negociando propostas em favor da redução de salários. Tudo isso somado à sobrecarga de trabalho (várias disciplinas) dos professores, com números de estudantes acima da média em turmas criadas em ambiências digitais, condições de trabalho e salários aviltantes, pressões para estarem presencialmente nas escolas, etc. Tudo indica que muitos professores sofreram violências e alguns perderam a própria vida, para garantir o sustento e para manter a continuidade das aulas regulares.

NOTAS CONCLUSIVAS

Como vimos até aqui, não há como fugir do fato de que a escola é um dos lugares mais afetados pela *cruel pedagogia do vírus* (a ponto das tecnologias autoimpulsionar novas demandas e diminuir a independência do fazer, ver e ser professor em situações de trabalho), e da *banalização da violência nas escolas como um dos subprodutos da perda da autoridade do professor* (SANTOS, 2021; TREVISAN, 2021). Disto segue o problema do crescimento das mídias eletrônicas e das comunicações, identificado Marshall McLuhan, no fato de que “não podemos escapar do abraço da nova tecnologia a menos que escapássemos da própria sociedade e, assim, ao abraçar todas essas tecnologias, inevitavelmente nos relacionamos com elas como *servomecanismos*” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 171-172). Tal definição está alinhada com o raciocínio de Santos (2020, p. 28): “estou certo de que nos próximos tempos esta pandemia nos dará mais lições e de que o fará sempre de forma cruel. Se seremos capazes de aprender é por agora uma questão em aberto”. O debate acerca da questão da autoridade pedagógica no cenário caótico da pandemia indica que “[...] a hermenêutica e a formação cultural (*Bildung*) deveriam andar juntas e fazer parte dos processos formativos do ser professor. Afinal, sem educação e cultura, somos animais que se comportam como rebanhos e as redes sociais aí estão para comprovar este fenômeno” (TREVISAN, 2021, p. 15-16).

Somente quem sabe que a educação se encontra em crise e a própria vida em risco poderá desafiar-se a pensar e a viver de outro modo, tarefa que implica o desocultamento do poder funcionalista, em tempos de terror rotulados por tecnologias digitais, para a potencialização das capacidades humanas (DUARTE, 2010). Como escreveu Marshall

McLuhan, se compreendemos as formas pelas quais as tecnologias digitais transformam nossas vidas, “podemos nos antecipar a elas e controlá-las; porém, se continuamos em nosso transe subliminar autoinduzido, seremos seus escravos” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 195). Enquanto perdurarem as confusões sistemáticas de discursos nas redes eletrônicas, a produção de homogeneidades massivas, a autonomização do controle digital (*Deus ex machina*), a depreciação e descarte do outro, permaneceremos na análise de nosso tempo de mal-estar no trabalho educativo, sob a forma de imposição de uma atividade frenética para a produção excitada no presente. O compromisso da educação é com a desbarbarização da sociedade e em favor de um devir humanizador, dialógico, solidário, e isto só poderá ser despertado com a educação questionadora, crítica, do trabalho e da amorosidade (SEVERINO, 2006).

Na *sociedade excitada* pela pandemia, o trabalho do professor se tornou uma luta constante frente aos estímulos sensoriais, técnicos das mídias e das redes virtuais, o que tem provocado superestimulação (ritmos alucinantes de trabalho) e colocado em risco inclusive as promessas formativas de provocar o pensar inquieto no trabalho coletivo com o outro. Cabe notar que em meio às lutas de fronteira que contestam as diferenças artificiais (porque não dão conta da complexidade das relações socioeconômicas das opressões, dos conflitos simbólicos e da injustiça cultural), ainda há uma espécie de *anestetização do real*, dos contextos e da sensibilidade comunicativa, por estarmos vivendo como meros espectadores isolados (TÜRCKE, 2010). Se não é possível abandonar a ordem funcionalista do trabalho do professor com os sujeitos (assujeitados e críticos) através da razão instrumental, é necessário a articulação com a expressividade de mundo dos sujeitos em práticas culturais para combater qualquer tipo de totalitarismo, lançando ações

descentradas do conhecimento na busca por reconhecimento das diferenças, de um recomeçar na ação e na fala, para a construção de aprendizagens sociais e melhoria da vida.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In: **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARENDT, Hannah. O declínio do Estado-nação e o fim dos direitos do homem. In: **Origens do totalitarismo**: anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Tradução Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I - Magia e técnica. Arte e Política**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne-Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOGARD, William. **The simulation of surveillance**: Hypercontrol in telematic societies. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996.
- CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- CASTRO, Carla; FIORINI, Vanessa; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. A prática de cyberbullying contra professores: a autoridade em tempos de concentração dispersa. **Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco**, v. 10, n. 22, p. 708–717, 2020.
- CASTRO, Sirlene Rodrigues Ferreira. A infoexclusão escancarada pela COVID-19 e as atitudes professorais na perspectiva da sociologia das ausências e emergências. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, Edição Especial Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19, p. 1-15, e155020, 2020.

- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2014.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. Educação e Sociedade, Campinas, n. 5, p. 24-40, 1980.
- CRARY, Jonathan. 24/7 – Capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Cosac Naify, 2016.
- DUARTE, André. Vidas em risco: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FERREIRA, Carlos Roberto Santos. Tecnologia nas Escolas Estaduais: breves reflexões. Revista Psicologia & Saberes, v. 9, n. 19, p. 123-137, 2020.
- HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; PUGENS, Natália de Borba. Crianças tecnologias: paradoxos educativos. In: HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. (orgs.). Crianças e tecnologias: influências, contradições e possibilidades formativas. São Paulo: Pimenta Cultura, 2020. p. 14-42. DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.352.14-42
- HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. *Fake news*, pandemia e os multiletramentos digitais. In: HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine (orgs.). Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 24-52.
- HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 2007.
- LUFT, Lya. Pensar é transgredir. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.
- MOSÉ, Viviane. A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. Crítica Educativa, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v3i2.217.

- PALHARES, Isabela. Brasil é o último em ranking sobre prestígio do professor. Terra, 2018. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/brasil-cai-para-ultima-posicao-emranking-sobre-prestigio-doprofessor,ffc892ab8dcc786fa7a30f2e461e820ajhe9xpst.html>
- PINHEIRO, Rafael. Como será a educação pós-pandemia? *Direcional Escolas*, v. 16, n. 159, p. 20-24, 2020. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/revistas/edicao-159-junho-e-julho-2020/>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem não pode parar. In: HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine (orgs.). **Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 17-22.
- SANTAELLA, Lúcia. A Semiose da Arte das Mídias, Ciência e Tecnologia. In: DOMINGUES, Diana (org.). **Arte, ciência e tecnologia: passado, presente e desafios**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- SANTAELLA, Lucia; ARANTES, Priscila (orgs.). **Estéticas Tecnológicas: Novos Modos de Sentir**. São Paulo: Editora PUCSP, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Editora Almedina, 2020.
- SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos; MÉRIDA, Esther Caldiño. Prefácio. In: CONTE, Elaine. **Educação permanente e inclusão tecnológica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. <https://www.pimentacultural.com/educacao-permanente>
- SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>
- SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 01-25, e020063, 2020.
- SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Universidade e Sociedade**, ano XXXI, n. 67, jan. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: Tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SOLDATELLI, Rosângela. Processo de adoecimento de professores amplia durante pandemia. **Esquerda Marxista. Corrente Marxista Internacional** [online], 2020. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/processo-de-adoecimento-de-professores-amplia-durante-pandemia/>. Acesso em: 24 set. 2021.

STEINER, George. **Lições dos mestres**. Tradução Maria Alice Máximo. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Autoridade, Violência e Educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. 1-23, e20190016, 2021.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Tradução Antonio Zuin et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Prograd. Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Cyberbullying contra professores**: dilemas da autoridade dos professores na era da concentração dispersa. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

2

QUANDO O CAOS DA PANDEMIA PASSAR, QUEM TERÁ MAIOR FORÇA: OS VELHOS HÁBITOS DA ESCOLA TRADICIONAL OU OS NOVOS ENSINAMENTOS DA ESCOLA NA PANDEMIA COVID-19?

Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro

O tema desta semana traz para reflexão a previsão de possíveis cenários, quando o ensino remoto emergencial não for mais a única forma possível de a “máquina educacional” funcionar, sobretudo na seara do sistema público, no momento em que estivermos diante do “novo normal.”

Os materiais convergem e conflitam entre si, mas, das discussões, dois pontos importantes usarei como destaque para este estudo: primeiro, escancara-se a ausência de letramento digital para os alunos e principalmente para os professores, como mencionado no *podcast* Educação tem Ciência, (2020), episódio “Sala de aula pós-pandemia”. E o segundo ponto abordado pelos conteúdos enfocados está ligado à crise de valores que norteiam os processos educacionais, para além dos muros da escola.

Apresenta-se como a escola, com o passar do tempo, perdeu sua essência e valor perante a sociedade como instituição essencial para a formação integral de pessoas, todavia, antes de qualquer outra finalidade, enxergam nela um local de assistencialismo, “depósito” para deixar as crianças e os adolescentes, enquanto familiares e responsáveis trabalham ou cuidam de outros interesses pessoais, além de, quando

estão com suas crianças sob seus cuidados, negligenciarem a inserção da tecnologia na vida desses menores, gerando, no capital cultural dessa geração, a ideia de que a tecnologia tem cunho recreativo.

As *charges* destacam os malabarismos que os professores já têm feito na adaptação para ensinar remotamente e os desafios que estão por vir, de sorte a resgatar a atenção dos alunos aos seus trabalhos. Ao mesmo tempo, processos de ensino tradicionais muito comuns, implementados de forma-padrão e sem a preocupação com a velocidade da tecnologia, encontrarão mais obstáculos para se efetivarem, pois quase entraram em desuso na pandemia – como iniciar a escrita com letra bastão. Para que tal método, se clicar em um alfabeto iconizado é mais rápido, fácil, colorido, sonoro, atrativo?

E, quanto aos hábitos, a rotina de ter o celular ou o computador sempre à mão e, agora, vê-los retirados, na sala de aula, para uso de outros materiais (papel, caneta), será uma afronta para muitos alunos, um trauma psicológico para outros tantos.

As tirinhas fazem relação com o texto de Milagre (2009), que há mais de 10 anos já levantou essa problemática de aparelhos tecnológicos serem levados para a sala de aula, sem intencionalidade pedagógica, bem como despertam para o alerta tratado por Habowski, Conte e Puggens, (2020), de que tem sido mais fácil proibir do que encarar como uma demanda do perfil do aluno atual.

É nesse cenário que volto a abordar a ausência do letramento digital que, assim como na educação tradicional, deve ir além da alfabetização. De acordo com Magda Soares (2012, p. 39), letramento é o “[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita.” A pessoa letrada adquire, por meio da apropriação da escrita e da leitura, o conhecimento e a compreensão do contexto social

no qual está inserida e, ao usá-los, pratica a comunicação, que é o caminho para tornar-se parte, membro do seio social.

Nesse sentido, o letramento digital significa mais do que ensinar a operar as ferramentas digitais, entendendo a construção de habilidades e competências nos alunos que lhes proporcionem não só a integração com as novas tecnologias, como também a utilização adequada, responsável, das tecnologias, com a compreensão do contexto técnico, cultural, econômico e histórico da introdução das ferramentas tecnológicas nas relações humanas, as quais, por consequência, demonstrem as suas funções, potencialidades, benefícios e malefícios do seu uso.

E não é colocando na letra da lei que tal situação se resolveu, em 2010, e não está resolvida até os dias de hoje. Nem sempre o que é legal é legítimo: teve a aceitação cultural do conteúdo normativo, a ponto de transformar a sociedade. Esta, de um modo geral, em suas diversas faixas etárias, não está preparada para fazer uso das ferramentas tecnológicas como meio de estudo, de pesquisa; assim, a grande ideia massificada e precoce foi da inserção das tecnologias para recreação e como instrumento de comunicação informal.

Neste ponto, novamente se ressalta o importante papel da escola, do professor como mediador do uso da tecnologia, de forma intencional, e para a aprendizagem de algo significativo, interativo, buscando ampliar os repertórios tecnológicos dos alunos, os quais, além dos muros da escola e muito antes do início da vida escolar, já trazem consigo vícios que distorcem o papel da tecnologia como instrumento nos processos de ensino.

Outro agravante é quando o professor, também vítima desse processo consolidado pela cultura de massas, busca, por sua consciência e necessidade, o preparo para a superação, primeiramente pessoal, desse

obstáculo, para num segundo momento ter condições de ser mediador de um processo de ensino com a inserção da tecnologia e com intencionalidade pedagógica.

Como mencionam Habowski, Conte e Pugens (2020), o professor precisa estar preparado para domínio do ensino, com a inserção da tecnologia, a fim de conduzi-la como meio, como ampliação de seu ferramental, não permitindo que ela se transforme em instrumento fundamental, sem o qual não ocorrerá a aprendizagem.

Quanto ao segundo ponto mencionado de distorção dos valores e da finalidade maior da escola, tem-se o que foi destacado por Nóvoa, em seu artigo “Educação 2021: para uma história do futuro”, onde, de forma corajosa, sustenta que a escola, no decorrer do século XX, foi alargando suas missões, ficando de tal maneira atravancada que perdeu a noção das suas prioridades (2009, p. 5); tal posição também se coaduna com o que foi debatido por Habowski, Conte e Pugens, (2020), de que a escola é reflexo da sua sociedade.

As crianças e jovens chegam às escolas com uma bagagem cultural, costumes, crenças, que os limitam ou não. Permanecerão na escola, parte do dia e parte da vida, mas isso não isola nem anula a vida, a convivência, as influências que receberam e receberão, ao longo do percurso escolar e após ele. Assim, o acesso à tecnologia, o seu uso e os seus resultados não estão centrados apenas nas mãos da escola e seus atores. Cada um deve fazer seu papel naquilo que lhe cabe, dentro de suas atribuições; a educação, através da Constituição Federal brasileira (1988) e das demais leis infraconstitucionais que tratam e protegem as crianças e os adolescentes, os tornaram sujeitos de direito, mas não os promoveram a adultos. Os processos aos quais são expostos e envolvidos precisam ser devidamente mediados!

À escola caberá mediar e usar, de forma intencional e pedagógica, todos os meios antigos e novos de promoção de aprendizagem que formem essas pessoas integralmente, contudo, sempre se lembrando dos limites de atuação que lhes são impostos e de que, ao lado da escola, família e sociedade devem responder pela educação de suas crianças e jovens.

Assim, quando o caos da pandemia passar, se a escola não souber e conseguir superar os velhos problemas acima citados, que já há um bom tempo assolam a educação no Brasil e que apenas vieram mais à tona pela crise instalada pela Covid-19, não sei qual força prevalecerá, contudo, sei que a qualidade da educação continuará a perecer! Aqui novamente acredito na força da mediação, da intencionalidade pedagógica dos usos de ferramentas velhas e das novas, para a efetiva transformação da educação de qualidade e emancipadora de pessoas.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 26 abr. 2021.
- HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; PUGENS, N. de B. Crianças tecnologias: paradoxos educativos. In: HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. (org.). **Crianças e tecnologias**: influências, contradições e possibilidades formativas. São Paulo: Pimenta Cultura, 2020. p. 14-42.
- MILAGRE, J. A. É legal a proibição de celulares nas escolas do Brasil? **Revista Jus Navigandi**, v. 14, n. 2128, 2009. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/12716>. Acesso em: 4 abr. 2021.

NÓVOA, A. Educação 2021: Para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana Educación**, n. 11, 2009. Disponível em: https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

PINHEIRO, R. Como será a educação pós-pandemia? **Direcional Escolas**, v. 16, n. 159, p. 20- 24, 2020. Disponível em: <https://direccionalescolas.com.br/revistas/edicao-159-junho-e-julho2020/>. Acesso em: 4 abr. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

3

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: O APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Bárbara Maria Costa Silva

Com a ascensão do capitalismo, o desenvolvimento de maquinarias e a revolução industrial, a tecnologia cada vez mais foi inserida nas relações sociais e interpessoais. O que poderia ser um meio de produção funcionando como a extensão do ser humano para aliviar o trabalho, reduzir a jornada e promover qualidade no processo, foi usado – e ainda é – para intensificar a exploração do trabalho, mediante a economia de tempo do processo de produção. Tal transformação social causou mudanças nas formas de organização da educação, a qual passou a atender às exigências das classes dominantes, sendo fonte de produção de mão de obra técnica – a qual não faz parte do planejamento da produção e somente da execução, separando no conhecimento a teoria da prática – e se tornou uma mercadoria, com baixo custo de produção e alta lucratividade para a burguesia (PATTO, 2013; SAVIANI, 2020).

As tecnologias já eram introduzidas nos ambientes de educação, antes da pandemia. As salas de aulas eram equipadas com computadores e projetores, como instrumentos que auxiliavam nas didáticas e otimizavam o trabalho do professor. Porém, com a COVID-19, o modelo de ensino remoto foi instaurado como solução ao fechamento das escolas, devido ao isolamento social. O ensino remoto é inspirado e utiliza técnicas da educação à distância (EaD), porém, se diferencia pelo fato de não ser regulamentado e constituir uma metodologia temporária, com respeito ao cenário. Mas a discussão do EaD é antiga, em nosso país, e

fortemente defendida por empresas privadas que tentam privatizar e terceirizar a educação pública (PATTO, 2013; SAVIANI, 2020), causando prejuízos aos direitos à educação, questões aprofundadas por Santos Neto e Araújo (2021).

O que pandemia fez foi dar mais forças para as Organizações não Governamentais (ONGs), compostas por membros da educação privada e de empresas educacionais (como a Kroton), os quais defendem o ensino à distância, nas universidades e na educação básica, reduzindo a discussão somente ao ensino (entendido como mera transmissão de conhecimento), sem considerar a complexidade que envolve o espaço pedagógico e a produção do saber (SAVIANI, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2021). É uma ingenuidade, em face da sociedade de classe na qual vivemos, acreditar que a inserção de tecnologias na educação tem somente o interesse de melhorar sua qualidade, sem considerar as múltiplas determinações do ensino remoto e do EaD, como a transformação da educação em mercadoria, visando ao lucro pelas empresas privadas, a precarização e a intensificação do trabalho docente e de servidores, além da sobrecarga e responsabilização das famílias, principalmente das mulheres, pelo fracasso da educação escolar dos filhos. Isso tudo à custa do prejuízo da saúde mental dos professores, alunos e pais (SANTOS NETO; ARAÚJO, 2021; SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Para pensar na transformação da educação no pós-pandemia, pela instauração do ensino remoto e/ou o EaD, é fundamental levar em conta que todos – alunos, professores e funcionários – devem ter acesso ao ambiente virtual, a partir de equipamentos adequados, como celulares e computadores, acesso à internet de qualidade, familiarização com as tecnologias e, no caso dos professores, preparação para o uso pedagógico dessas ferramentas. Considerando que vivemos em uma sociedade

de classes, onde as desigualdades sociais são estruturais desse sistema, essa modalidade de ensino só intensifica as desigualdades, retirando o direito da classe mais pobre à educação gratuita e de qualidade, principalmente quando esse modelo chega às redes públicas de ensino básico e superior (SAVIANI, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Tais questões são de extrema importância para se pensar no futuro da educação, com a implementação da tecnologia, tendo a realidade brasileira, em que

[...] há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador. (ANDESSN, 2020, p. 14 *apud* SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

A tecnologia é produção humana, pertence ao gênero humano e faz parte da cultura social. Partindo da Psicologia Histórico-cultural, para a qual o homem desenvolve suas funções psíquicas pela apropriação dos bens culturais produzidos pelo gênero humano, a partir de sua atividade, concordo com Saviani (2020), ao afirmar que as tecnologias não devem ser somente inseridas nos ambientes educativos como instrumentos, mas os alunos precisam aprender o que são as tecnologias, como elas funcionam, suas bases teóricas e científicas, e a produção das mesmas, em função de uma leitura crítica do mundo e das relações sociais, entendendo os impactos da inserção em massa das tecnologias, nos ambientes de educação, trabalho e vida cotidiana. Isso deve fazer com que os alunos consigam se relacionar com esses mecanismos, de forma crítica, para aprimorar o processo de apropriação do conhecimento e,

futuramente, quando inseridos no processo de produção, não se alienam a eles (SAVIANI, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2021).

A inserção das tecnologias no ambiente educativo não deve ser sinônimo do fim da escola e/ou substituição do ensino presencial. Elas têm suas contribuições, na educação, porém, a dialética entre ensino e aprendizagem, relação professor e aluno é primordial no desenvolvimento humano, não podendo ser substituída por uma relação digitalizada que intensifica a individualização e a concorrência, valorizando o mundo virtual, em detrimento do mundo real (SANTOS NETO; ARAÚJO, 2021; SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Como já destacado, o desenvolvimento humano ocorre através da apropriação dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano, ao longo da história (e isso inclui a tecnologia), de modo que a escola tem como função socializar, de forma intencional e sistemática, todo esse conhecimento, promovendo o desenvolvimento dos alunos. O professor deve atuar junto à zona de desenvolvimento proximal dos alunos; para isso, são necessárias condições concretas para dosar os conhecimentos transmitidos para os alunos, uma relação possível apenas a partir das relações interpessoais entre aluno-professor, que promovem a internalização da cultura, desenvolvendo capacidades psíquicas no ser humano (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010).

E finalizo com um trecho da música “Cérebro eletrônico”, de Gilberto Gil (1969), para pensar em como a tecnologia é inserida em nossas vidas:

O cérebro eletrônico faz tudo/ Quase tudo/ Quase tudo/ Mas ele é mudo/ O cérebro eletrônico comanda/ Manda e desmanda/ Ele é quem manda/ Mas ele não anda/ Só eu posso pensar/ Se deus existe, só eu/ Só eu posso chorar quando estou triste/ Só eu/ Eu cá com meus botões de carne e osso/ Eu falo e ouço/ Eu penso e

posso/ Eu posso decidir se vivo ou morro por que/ Porque sou vivo/ Vivo pra cachorro e sei/ Que cérebro eletrônico nenhum me dá socorro/ Em meu caminho inevitável para a morte/ Porque sou vivo, ah/ Sou muito vivo e sei [...]

REFERÊNCIAS

- SANTOS NETO, A. B. dos; ARAÚJO, L. M. F. Ensino a Distância (EaD) e destruição da Universidade Pública. **Universidade e Sociedade**, ano XXXI, n. 67, jan. 2021.
- PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, abr./jun. 2013.
- SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-25, e020063, 2020.
- SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, ano XXXI, n. 67, jan. 2021.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

4

MODUS OPERANDI DAS NOVAS GERAÇÕES

Gabrielly Silva de Mendonça

A Lei nº 5.250, da liberdade de manifestação do pensamento e da informação, determina, em seu artigo 1º, que

[...] é livre a manifestação do pensamento e a procura, o recebimento e a difusão de informações ou ideias, por qualquer meio, e sem dependência de censura, respondendo cada um, nos termos da lei, pelos abusos que cometer. Não será tolerada a propaganda de guerra, de processos de subversão da ordem política e social ou de preconceitos de raça ou classe. (BRASIL, 1967).

A liberdade de expressão é, frequentemente, compreendida de maneira errônea, na sociedade, sendo confundida com o direito de se expressar livremente – quaisquer que sejam as opiniões a declarar. Esse falso entendimento do conceito de liberdade de expressão causa, em muitas pessoas, a sensação de censura, limitação ou opressão, quando tentam expressar seus preconceitos e se veem criticadas, repreendidas ou até mesmo, em alguns casos, tendo de responder judicialmente por suas palavras.

A lei federal exposta anteriormente, que discorre sobre a liberdade de manifestação do pensamento e da informação, prevê a intolerância aos preconceitos de raça ou classe, assim como a Lei nº 9.459, que altera os artigos 1º e 20º da Lei nº 7.716, as quais afirmam, respectivamente: “[...] serão punidos, na forma desta lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência

nacional” e “[...] praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.” Na verdade, são práticas a serem punidas, nesses casos, com multa e reclusão de um a três anos (BRASIL, 1997).

O “politicamente correto” diz sobre o ato de não ferir, discriminar e oprimir o outro com palavras, atitudes, expressões e opiniões dotadas de carga pejorativa e preconceituosa, as quais possam atingir as diferentes classes sociais, de gênero, raciais, culturais, religiosas, linguísticas etc. Enfatiza Fiorin (2008):

A linguagem politicamente correta é a expressão do aparecimento na cena pública de identidades que eram reprimidas e recalçadas: mulheres, negros, homossexuais, etc. Revela ela a força dessas “minorias”, que eram discriminadas, ridicularizadas, desconsideradas. Pretende-se, com ela, combater o preconceito, proscrevendo-se um vocabulário que é fortemente negativo em relação a esses grupos sociais. A ideia é que, alterando-se a linguagem, mudam-se as atitudes discriminatórias. (FIORIN, 2008, p. 1).

Portanto, concebe-se o “politicamente correto”, assim como as mudanças na linguagem e nas formas de se expressar que ele propõe, como uma evolução para uma sociedade que, durante muito tempo, utilizou a linguagem para justificar suas opiniões e pensamentos preconceituosos e discriminatórios, “escondendo-os” em palavras e expressões consideradas aceitas e normais.

Já não se admitem quaisquer tipos de piadas, quaisquer opiniões dadas ao vento e quaisquer formas de expressão – sejam elas em forma de arte, sejam de música, sejam ainda de humor etc. – o que provoca muitas críticas e oposições da classe artística, intelectual e da sociedade em geral. Foi o caso, em 2004, quando a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República publicou uma cartilha intitulada

“Politicamente correto e direitos humanos”, a qual demonstrava que determinadas palavras, expressões e anedotas revelam preconceitos e discriminações. Como citado por Fiorin (2008), o governo foi acusado por diversos intelectuais de estar instaurando a censura e controlando o que as pessoas podem dizer. Sentir-se censurado, privado e controlado incomoda quem antes tinha o aval – e o apoio – para expressar suas opiniões preconceituosas e receber aplausos por isso.

Transformar a linguagem e o modo de falar para um modo mais inclusivo, respeitoso e que não fere as pessoas, por suas características e cultura, não é algo precedente e deslocado de uma mudança de atitude, mas já representa uma mudança nas atitudes discriminatórias. Comunicar-se já é um comportamento. O que não basta é que essa mudança seja superficial, prendendo-se apenas ao campo da linguagem, e não seja generalizada para outros tipos de ações da sociedade. Não basta cortar palavras discriminatórias de seu vocabulário e não mais se expressar preconceitosamente ou empregar eufemismos para as designações ao outro, se sua opinião, dentro de casa, continuar sendo preconceituosa e se suas atitudes continuarem refletindo esse preconceito, como, por exemplo, ser contrário às cotas raciais para o Ensino Superior, ser intolerante às variações religiosas, não concordar com o casamento entre homossexuais, entre muitas outras atitudes de discriminação e intolerância ainda muito comuns, na sociedade brasileira.

Pode parecer, para muitos, uma afronta à língua portuguesa e à etimologia das palavras, uma repressão desnecessária, um desvio do foco principal da causa, mas eu diria que a linguagem tem peso suficientemente importante nas relações sociais e, principalmente, na estrutura da formação da consciência e do pensamento, para que o “politicamente correto” seja o *modus operandi* das novas gerações.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei Federal nº 5.250, de 9 de fevereiro de 1967.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5250.htm. Acesso em: 6 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei Federal nº 9.459, de 13 de maio de 1997.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm#art1. Acesso em: 6 jun. 2021.
- FIORIN, J. L. A Linguagem Politicamente Correta. **Revista Linguagem**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 1-5, ago. 2008. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/viewFile/532/296>. Acesso em: 6 jun. 2021.

5

O ABISMO SOCIAL E ECONÔMICO ENTRE O ENSINO PÚBLICO E PRIVADO ESCANCARADO PELA PANDEMIA

Silvia Regina Cassan Bonome-Vanzelli

Pensar o contexto escolar pós-pandemia parece algo tão imprevisível quanto viver a própria realidade da pandemia, no Brasil. Alguns relatam o “novo normal”, algo como aprender a lidar com o vírus e suas idas e vindas, diante da dificuldade de alcance das vacinas a toda a população brasileira: parece que temos muito a caminhar, para alcançarmos a tal pós-pandemia tão esperada por todos.

Por um bom tempo, tenho enxergado a escola como reflexo de uma sociedade bastante vulnerável, principalmente por questões econômicas e, ainda, pela falta de uma educação de qualidade, deixando os alunos e professores, muitas vezes, à margem do que realmente poderiam aprender e ensinar, respectivamente. Nesse sentido, uma escola que se apresenta, em pleno ano de 2021, com concepções extremamente tradicionalistas, em face de uma estruturação de classes, parece fechar ainda mais seus horizontes para professores capazes de inovar, em seu contexto profissional, como expõem Silva Neto e Saviani (2020), em função da marginalização da escola, a qual atua a partir da ideologia de uma minoria burguesa.

No contexto da pandemia, isso não seria diferente; creio que presenciemos o maior descaso de todos os tempos com a educação – ora não essencial, ora essencial apenas para garantir interesses políticos e econômicos de governantes que almejam somente o poder em primeiro

lugar. E no meio desse descaso todo, está o professor. Coloco abaixo a reflexão de uma colega sobre sua experiência no ensino remoto, em meio à pandemia:

- Eu nunca entrei em contato com o computador como agora. Eu tinha medo de apertar os botões e apagar tudo, de queimar o computador. Agora, percebi que não é assim, dá sempre pra apertar, voltar e fazer de novo (professora, 48 anos, atua em escola pública com crianças de 3º ano do Ensino Fundamental).

Com essa fala, é perceptível que professores, entre março de 2020 e março de 2021, vieram inovando, aprendendo a lidar com tecnologias jamais apreendidas anteriormente, por muitos deles, inclusive os mais velhos, os quais, até então, eram os ditos mais receosos ou intolerantes à inovação tecnológica. Agora, eles utilizam aplicativos, gravações de vídeo, de áudio, programas de computador, publicação em redes sociais, em plataformas de vídeos e áudio, enfim, foram inúmeras as possibilidades para uma aula mais interativa, durante o ensino remoto. Sim, a grande maioria dos professores está “high tech”, porque teve que “se formar na marra”, para dar conta das demandas do ensino remoto.

Essa realidade nos chama ainda mais a atenção para a necessidade da formação continuada, não apenas na área do professor, mas também voltada ao ensino e aperfeiçoamento de tecnologias possíveis de serem adotadas nos mais variados contextos escolares, como aponta Gabriela Ferreira (2020): “A formação dos professores é essencial para a melhoria da qualidade do ensino. É preciso que o professor compreenda as transformações que estão ocorrendo no mundo e a necessidade de a escola acompanhar esses processos”. Complementa Pontes (2018, p. 113): “O professor, motivador do saber, deve estar preparado para compreender e acompanhar com destreza a nova geração de alunos tecnológicos.”

Todavia, quem são esses alunos dessa nova geração tecnológica? Aparentemente, são alunos nascidos na e para a tecnologia, porém, muitos não têm acesso a ela, nem mesmo na escola. Nesse contexto, provavelmente teremos duas realidades pós-pandemia: a das escolas particulares, como vimos na revista *Direcional Escolas* (PINHEIRO, 2021), com suas possibilidades de manter plataformas e outros ambientes virtuais a alunos que possuem condições de realizar suas atividades por meio dos mais variados aparelhos eletrônicos. Mas, por outro lado, teremos ainda a realidade das escolas públicas, as quais talvez não tenham estrutura tecnológica possível para acompanhar essas perspectivas apresentadas (FERREIRA, C., 2020), afinal, muitos alunos de escolas públicas não vêm tendo acesso nem mesmo ao ensino remoto, tendo em vista que não possuem aparelhos e internet ou, ainda, muitas vezes precisam dividir o celular dos pais, o único aparelho da família, também entre irmãos.

Embora muitos tenham contato com os meios de informação fora da escola, percebe-se que as escolas públicas ainda não estão preparadas tecnologicamente para isso, já que possuem aparelhos sucateados, geralmente ultrapassados, ou, quando são modernos, se apresentam em quantidade inferior ao necessário, além de pouca ou nenhuma conexão com a internet, o que coloca o Brasil na quinta menor colocação entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, no que tange a tecnologias no ensino (FERREIRA, C., 2020).

Por outro lado, Carlos Ferreira (FERREIRA, 2020) adverte também para a grande diferença na preocupação e investimento das redes privadas de ensino em relação à utilização das mídias digitais por seus alunos, deixando a escola pública mais uma vez para trás, igualmente nessa aplicação dos meios digitais.

Conclui-se, portanto, que as metodologias tradicionais irão persistir na escola pública, mesmo com o novo conhecimento do professor, pois superar metodologias tradicionais e/ou ultrapassadas não depende de uma única característica e, portanto, não garante a manutenção de novas tecnologias para todos. Para isso, há a necessidade de amplos investimentos tanto em tecnologias de inovação como em formação de professores e, ainda, propostas de políticas públicas capazes de fazer com que as diferenças econômicas dos alunos sejam superadas, ao menos dentro da escola, já que o contexto da pandemia escancarou o grande abismo social e econômico entre o ensino público e o ensino privado, algo que acontece há tempos, muito antes do contexto pandêmico, conforme podemos observar na *charge* criada por Antônio Amâncio, em 2008.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, Antônio. **Charge Educação... particular, pública**. 2008. Disponível em: <https://arteemanhasdalingua.blogspot.com/2011/06/tanta-diferenca-assim.html>. Acesso em: 05 out. 2021.
- FERREIRA, Gabriela Alves. **O uso da tecnologia em sala de aula**. Anais do V CONAPESC. Campina Grande: **Realize Editora**, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73082>. Acesso em: 06/10/2021.
- FERREIRA, Carlos Roberto Santos. Tecnologia nas Escolas Estaduais: Breves Reflexões. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 19, p. 123-137, 2020.
- PINHEIRO, R. Como será a educação pós-pandemia? **Direcional Escolas**, v. 16, n. 159, p. 20- 24, 2020. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/revistas/edicao-159-junho-e-julho-2020/>. Acesso em: 4 abr. 2021.
- PONTES, Edal Alexandre Silva. O Ato de Ensinar do Professor de Matemática na Educação Básica. **Ensaio Pedagógicos**, v. 2, n. 2, p. 109-115, 2018.
- SILVA NETO, Francisco Bezerra da. Dermeval Saviani. Escola e Democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. **Revista Conexões de Saberes**, v. 4, n. 1, p. 66-69, 2021.



ATIVIDADE DISPARADORA: MODALIDADES DE ENSINO. FAMÍLIA. PROFESSOR. VALORIZAÇÃO DO DOCENTE.

Carina Alexandra Rondini

Era feriado, 21/04/21. Eu jantava, enquanto assistia ao JR NA TV, e, como se fazia habitual, as notícias do período giravam em torno da pandemia Covid-19. Nesse jornal, há a “participação especial” do comentarista Augusto Nunes, de quem, em linhas gerais, procuro ouvir as provocações, os pontos de vista, sobre os assuntos que aborda. Naquele dia, seu comentário¹ me fez lembrar um trecho de uma música² cantada por Bezerra da Silva, “Olha aí, quem pergunta quer sempre a resposta. E quem tem boca responde o que quer.” Ao ouvir o comentarista, entre tantas outras impertinências ditas naquele dia, de que “É hora de encerrar o mais longo recesso remunerado da história do magistério”, definitivamente constatei que “quem tem boca responde o que quer”, embora não deva.

Desta vez, deixo a(s) pergunta(s) livre(s) para você. Encontre o(s) paradoxo(s), do seu ponto de vista.

¹ Sua participação no JR NA TV daquele dia pode ser ouvida na íntegra pelo *link* disponível em: <https://noticias.r7.com/jr-na-tv/videos/augusto-nunes-senado-precisa-aprovar-pl-que-reconhece-aulas-presenciais-como-atividade-essencial-21042021> . Acesso em: 6 out. 2021.

² Música: “A Fumaça Já Subiu Pra Cuca”. Compositor: Tadeu do Cavaco.

6

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA COTIDIANA DOCENTE EM ÉPOCA DE COVID: O SER PROFESSOR ENTRE ÁLCOOL GEL, DISTANCIAMENTO E DIFAMAÇÕES POLÍTICAS

Helena Maria Marques Araújo

Maria Aparecida da Silva Cabral

Monique Longo Marques

INTRODUÇÃO

A história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social (Antônio Nóvoa, apud, Barbara Denice Catani, 2000).

Selecionamos esse trecho acima do pesquisador Antônio Nóvoa para iniciarmos a nossa reflexão acerca dos processos sociais que envolvem a profissão docente, lugar privilegiado para se compreender as tensões e contradições de uma determinada época social. Especialmente, no Brasil recente, a educação e seus profissionais têm ocupado o centro do debate em discussões tanto na imprensa de grande circulação ou redes sociais, quanto nos ambientes familiares e profissionais, a exemplo das escolas e universidades, em razão da grave crise mundial causada pela Pandemia do Coronavírus¹, levando muitos países a decretarem medidas de isolamento social e limitações no tocante a inúmeras atividades presenciais. Em diálogo com as colocações de Nóvoa,

¹ Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a Pandemia do Novo Coronavírus (Sars-Cov-2) diante da gravidade do quadro de transmissibilidade, doenças e mortes, colocando diversos países em alerta máximo.

podemos nos questionar a respeito dos lugares dos professores no contexto brasileiro na manutenção ou subversão da ordem social, isto é, indagando-nos como tais profissionais têm lidado com os desafios pertinentes ao campo educativo e, ainda, se a formação que receberam na Universidade os preparou para o enfrentamento de uma situação tão adversa como a vivenciada a partir do fechamento das escolas de educação básica há um ano e meio.

Diante dessas iniciais reflexões e para fins didáticos dividiremos nosso capítulo em três partes interligadas, são elas: um breve histórico sobre a profissionalização docente no Brasil e a crescente desvalorização da figura do professor na nossa sociedade; uma educação crítica e emancipatória voltada para a liberdade do pensar e criar seres humanos livres e autônomos, baseada em educar para o pensamento como nos afirma Hannah Arendt; e, por fim, frente aos muitos desafios a busca de saídas que nos apontem alguns eixos de superação disso através da educação intercultural crítica à luz da epistemologia decolonial, especialmente na valorização da diversidade como riqueza quer na escola entre estudantes, quer entre os professores e na principalmente, na formação docente inicial e continuada.

CAMINHOS E DESCAMINHOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO TEMPO PRESENTE

A literatura produzida no mundo em situação de pandemia global tem destacado que os professores em diversas territorialidades precisaram se reinventar, buscando novas práticas de ensino e fazendo a educação acontecer por meio de suas casas, seus equipamentos e criatividade, não deixando de manter a comunicação com seus alunos, propor

atividades, isto é, acompanhar o desenvolvimento de muitos deles, por meio de redes sociais: *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp* etc. Mesmo com todo esse esforço de produzir presença em modelos virtuais, verificamos que após os primeiros seis meses de isolamento social as pressões sociais para o retorno ao ensino presencial começaram a ganhar visibilidade nos meios de comunicação, parte delas instigadas pelas experiências nos países europeus que passaram a adotar protocolos rígidos para o funcionamento das escolas.

Mesmo com as escolas fechadas, a educação se fez presente. Isso só foi possível em grande medida pela natureza do trabalho educativo. Nesse sentido, concordamos com Maurice Tardif (2011) ao destacar a especificidade do trabalho do professor, caracterizada como uma ação relacional entre diversos atores no processo de ensino e aprendizagem do conhecimento, sobretudo, quando menciona a importância dos aspectos sociais, emocionais, culturais, experienciais etc. na formação de todos os envolvidos; valorizando-se o fenômeno da integração, que ocorre como um resultado “do objeto humano do trabalho dos professores”. Para Tardif, a explicação disso pode ser entendida em razão da dimensão artesanal do ofício docente, “pois, como artesãos, os professores precisam elaborar seus instrumentos e construir seus locais de trabalho” (Idem, p. 144).

Entretanto, no segundo semestre do ano passado, com a pandemia dando sinais de que iria estender-se para o ano de 2021, Priscilla Cruz e Olavo Nogueira Filho, do Movimento Todos pela Educação², promoveram diversas campanhas para a retomada das aulas presenciais nas

² Para aprofundar esse assunto, ver matéria completa no site dessa Ong. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/a-difícil-mas-possível-equacao-da-reabertura-das-escolas/>. Acesso em: 11 set. 2021.

escolas, mas não somente eles. Os sindicatos patronais de escolas particulares também iniciaram suas estratégias de ocupação dos debates públicos, com vistas a pressionar o poder público para a volta das aulas presenciais, ocasionando uma disputa acirrada entre sociedade civil, poderes públicos e escolas particulares, a exemplo do que ocorreu na cidade de São Paulo sobre essa questão, como o registrado na *Folha de S. Paulo* em uma matéria intitulada “Escolas particulares em SP recebem alunos mesmo sem autorização para aulas presenciais”, publicada em abril de 2021³. Estabelecendo críticas mais duras em relação aos professores, aos seus sindicatos e às famílias que se posicionaram contra a reabertura das escolas, o jornalista Augusto Nunes, em programa de televisão na rede aberta, não hesitou em acusar os professores de insensíveis porque subordinados a sindicatos oportunistas, afirmando que eles estavam em um recesso longo e remunerado. As famílias contrárias ao retorno do ensino presencial foram acusadas por ele, de “acovardadas”⁴. Tudo isso, em um momento que o Brasil atingia a triste marca de 404.287 mil vidas perdidas, sendo mês de abril, o mais letal atingindo 82.401 mortes, segundo dados da *Folha de S. Paulo* em 30/04 deste ano de 2021⁵.

Essa situação é complexa, e da maneira como nos é trazida mostra-se maniqueísta, porque representa professores de um lado como vilões, e de outro lado, encontram-se as vítimas (neste caso as crianças e adolescentes); além de desconsiderar totalmente as condições concretas de

³ Disponível em: Escolas particulares em SP recebem alunos mesmo sem autorização para aulas presenciais - 05/04/2021 - Educação - Folha (uol.com.br). Acesso em 11 set. 2021.

⁴ A opinião completa está disponível em: <https://noticias.r7.com/jr-na-tv/videos/augusto-nunes-senado-precisa-aprovar-pl-que-reconhece-aulas-presenciais-como-atividade-essencial-21042021>. Acesso em: 31 ago. 2021.

⁵ Disponível em: Abril foi o mês mais letal da pandemia de Covid no Brasil, com mais de 82 mil mortes - 30/04/2021 - Equilíbrio e Saúde - Folha (uol.com.br). Acesso em 11 set. 2021.

atuação destes profissionais, ignorando as condições insalubres de muitas escolas. Aliás, a adjetivação “insensíveis” é bem indicativa da concepção de professor e de trabalho docente no Brasil que se pretende forjar nos dias atuais, ao retomar uma visão construída nos anos 1930 e até antes dessa época, que o identifica a um sacerdote ou sacerdotisa, sendo o trabalho docente como “missão”, portanto, “apostolado”, desvalorizando-o, como um profissional. Uma outra dimensão que não pode ser desprezada é a ascensão da onda conservadora predominante no cenário político brasileiro nestes últimos cinco anos⁶, que se propõe a disputar o espaço educativo, colocando os professores em suspeição.

No âmbito educacional diversas pautas reacionárias começam a ser explicitadas por setores que organizam-se com vistas a combater os diversos avanços das políticas públicas educacionais instituídas desde o final dos anos 90 do século passado. É nesse ambiente que professores começam a ser vistos por essas forças sociais como agentes doutrinadores e a escola por consequência passa a ser vista como um lugar “perigoso” para a formação de crianças, adolescentes e jovens, segundo tal concepção “indefesos” e “ingênuos”. Nessa direção, o fortalecimento da Escola Sem Partido⁷ (ESP) no Brasil é entendido como um conjunto de ações capitaneadas por alguns expoentes da direita liberal⁸ que visa

⁶ O ano de 2016 para vários estudiosos das Ciências Humanas e Sociais tem sido considerado um ano bastante emblemático por conta do início de um retrocesso político com ascendência de setores conservadores ao poder, levando a presidente da República, Dilma Rousseff, a sofrer um processo de *impeachment*. As nossas afirmações estão ancoradas nas posições de historiadores que analisaram a derrubada de Dilma Rousseff da presidência da República no ano de 2016, denominando esse ato como golpe. Para aprofundar esse assunto ver: BESSONE, T.; MAMIGONIAN, B.G.; MATTOS, H., 2016; GREEN, 2017.

⁷ Os pesquisadores Antônio Simpício de Almeida Neto (2017), Diana Mendes Machado da Silva (2017), Fernando Penna (2017), Fernando Seffner (2017) têm analisado o fenômeno da Escola Sem Partido no Brasil e seus impactos sobre a prática dos professores.

⁸ Para compreender melhor o surgimento, os objetivos desse movimento, conferir os trabalhos de PENNA (2016, 2017), que tem enfrentado essa discussão no âmbito educativo, além de se posicionar publicamente contrário às posições do advogado e procurador Miguel Nagib.

controlar, portanto, cercear os fazeres docentes, com uma forma de impor uma agenda de costumes conservadores aos adolescentes e jovens, impedindo que discussões relacionadas à gênero, desigualdades sociais e econômicas sejam abordadas em sala de aula. De acordo com essa concepção da ESP, a educação é vista meramente como instrução, logo, o professor deve se ater à reprodução de informações, sendo o “mais neutro possível”. Sobre isso, Penna (2017, p. 253) destaca que “os professores teriam de agir como mero burocratas que apenas transmitiriam as informações que lhe foram determinadas”, simplificando por demais o trabalho dos professores, a sua formação e o papel social da educação.

Sabemos que a formação de professores no Brasil desde o seu surgimento - como um projeto de Estado -, é um território disputado, como demonstram inúmeros estudos acerca da profissão docente em várias áreas do conhecimento. Recentemente, as posições sociais expressas nas constantes reformas educacionais desde os finais dos anos de 1990, com a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores em 2002 e 2015⁹, procuram associá-la à melhoria da educação básica, voltada ao cumprimento de metas relacionadas à aquisição de habilidades e competências, desconsiderando, paradoxalmente as

⁹ A formação de professores tem sido um assunto recorrente nos debates sobre a educação no Brasil. Recentemente, com a aprovação da Base Nacional Comum para a formação de professores (Resolução CNP/CP n.2) em 2019, a discussão da dicotomia entre a teoria e a prática nos currículos das licenciaturas tem sido retomada, trazendo à tona as disputas sociais sobre os projetos de Educação e de país. De tempos em tempos, a política de formação de professores no Brasil é questionada por setores da sociedade, ora colocando sob suspeita o papel da Universidade acusada de não formar adequadamente profissionais para a escola, ora responsabilizando os próprios professores, que não se vêem preparados para lidar com as diversas demandas contínuas projetadas para a educação. Nos discursos institucionais difundidos sobre essa questão, as sucessivas reformas visam qualificar a formação do professor, considerando-o como elemento fundamental nesse cenário desafiador. Um dos aspectos da política de formação de professores, desde o início do século XXI adotada pelos Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, é a explicitação da necessidade da parceria entre Escola de Educação Básica e Universidade na busca da superação das dificuldades em torno do processo de ensino e da aprendizagem dos conhecimentos necessários à formação cidadã de crianças, adolescentes e jovens matriculados em todo o território nacional.

condições concretas de sua realização. Historicamente, a profissão docente tem sido atrelada a fatores como a precariedade das condições de trabalho, salários aquém das responsabilidades dos profissionais e o baixíssimo investimento na formação profissional e, no período recente com a situação pandêmica instalada em nosso país, não tem sido diferente¹⁰.

Recuar um pouco na história da formação de professores no Brasil se faz necessário para que compreendamos as bases sociais que fundamentaram a construção do que é ser professor ou professora em nosso país, pondo em evidência um conjunto de indícios acerca das representações sociais que o (a) conformaram como um, uma profissional. É mister lembrar que tal história é permeada de pluralidades e debates, assim como reivindicações da categoria no que tange às suas condições de preparo e lugares de atuação. Se de um lado, a entrada das mulheres no magistério expressou um movimento de luta e resistência por parte delas na ocupação de espaços públicos tradicionalmente destinados aos homens, por outro lado, a conquista desse espaço foi permeada de contradições. Vários estudos mostram o fenômeno da feminização do magistério, como uma das possíveis causas para a desvalorização da profissão docente, sendo esta atrelada a um conjunto de representações em torno dos papéis das mulheres numa sociedade eminentemente patriarcal.

O Golpe de 1964 instaurou no Brasil um longo período de ditadura militar, com forte repressão aos opositores a esse regime, que teve a

¹⁰ Após um ano e meio de fechamento da maioria das escolas públicas brasileiras, temos observado que os poderes públicos não se organizaram para reabri-las em segurança, ocasionando inúmeros prejuízos a quem delas depende. A situação emergencial do ensino remoto com atividades *online* e aulas virtuais não conseguiram/ conseguem atingir a maioria do público escolar, pois muitas famílias não têm acesso às conexões de internet, tampouco espaços adequados para os estudos de seus filhos, ocasionando mais desigualdade social entre a escola pública e a particular.

duração de vinte e um anos, sendo considerado um verdadeiro retrocesso no campo do desenvolvimento social, político e cultural. A Educação e seus profissionais foram duramente impactados pelas medidas adotadas, com a implantação de uma política pública educacional sem discussão pública, até porque havia a censura, além da perseguição a todos que colocaram-se contrários aos militares. Os cidadãos foram excluídos das discussões e debates públicos quanto aos projetos de educação e de nação. Dentre essas medidas, destacamos três pelo viés reconfigurador da estrutura educacional, tais como: a redução dos processos formativos de professores, com a instauração dos cursos de Licenciaturas Curtas em diversas áreas do conhecimento, com dois anos de duração; a Reforma Universitária de 1968 e a instituição da Lei 5.692/1971¹¹.

Com a redemocratização do país em 1985, os profissionais da educação ganham novamente a arena política, debatendo, intervindo e ocupando vários postos estratégicos nas discussões educacionais. Embora esse momento tenha sido retratado como reconstrução política do país com a instauração de um novo pacto social, haja vista a participação nas discussões da *Diretas Já*, na elaboração da Nova Constituição Federal de 1988, na aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na aprovação da Lei de Diretrizes da Educação Nacional em 1996, a negociação e conciliação pelo alto, produziu apagamentos de memórias e de resistências à ditadura militar brasileira. A sociedade brasileira herdou inúmeros problemas deixados pelo regime militar. No campo da educação houve o acirramento da desvalorização salarial do professor,

¹¹ Esta Lei reorganizou o ensino primário e o ensino secundário, transformando-os em dois graus de ensino (1º grau com oito anos: quatro anos do ensino primário e quatro anos do ensino secundário; 2º grau com três anos), denominação modificada em 1996, para ensino fundamental e ensino médio, após a LDBN.

sucateamento das escolas públicas e surgimento de uma categoria de professores despreparados para os desafios da escola que se anunciava como democrática e plural, porque formados de maneira aligeirada, cujos cursos centravam-se na prática, ancorados em uma visão tecnicista da construção do fazer profissional, sem relação com a teoria.

Paulo Freire nos anos de 1990 ao afirmar em um dos seus livros o enunciado “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” instiga-nos a pensar sobre os sentidos que envolvem a construção social da docência, possibilitando-nos o questionamento do significado político de tal afirmação no contexto brasileiro. A que esse pensamento se opõe? O próprio Freire (1993, p. 22) justifica sua escolha, argumentando sobre a importância de enxergar a atuação docente como uma ação profissional e repleta de intencionalidade política, como o trecho abaixo:

Recusar a identificação da figura da professora com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que a exigência política por sua formação permanente faz parte. A recusa, a meu ver, se deve, sobretudo, a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado sobretudo na rede privada em todo o país, é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que torna o protesto necessário da professora como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de tias, se constitui como ponto central em que se apoia grande

parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas.

Ao considerar a professora como uma profissional, portanto, autora de sua história, que luta por seus direitos e reivindica melhoria da educação, porque tem clareza do seu papel como cidadã e profissional, Freire (1993) visa desconstruir uma representação da mulher professora como uma figura dócil, familiar, ordeira e disciplinada. Em busca de uma conceituação do trabalho docente, Claude Lessard e Maurice Tardif (2005), analisam o ofício docente na perspectiva das interações humanas, destacando as especificidades dos fazeres dos professores no quadro geral das profissões surgidas em contextos urbanos e industriais, realizado em um espaço específico que é a escola.

Especialmente, no caso brasileiro a desvalorização social da educação tem adquirido diversos contornos, sendo continuamente reiterada na forma como as autoridades governamentais lidam com os profissionais de ensino, não valorizando-os em seus fazeres, no pouco investimento em processos formativos que discutem aspectos da realidade escolar, na melhoria de questões infraestruturais das escolas. Tais situações distanciam-nos muito pouco de um retrato das escolas no século XIX produzido por Arthur Breves no jornal *A Província de S. Paulo* em 1889, sobre as condições do trabalho dos professores nas escolas públicas paulistas. De acordo com Breves,

[A escola] é um ajuntamento de crianças em pequenas salas, pagas pelos professores, onde alunos e mestres vivem asfixiando-se, onde há um único professor para ensinar multiplicidade de matérias que os legisladores inconscientes amontoam em programas barulhentos (sic).

Como então, construir uma educação emancipatória e libertária frente a uma enorme desvalorização estrutural e histórica do professor e da formação docente? É sobre isto que iremos discorrer no item a seguir, como pensar a educação para o pensamento e a formação docente.

EDUCAR PARA O PENSAR: PROFESSORES E ESTUDANTES

Pensar caminhos subversivos à desvalorização docente implica, acreditamos, repensar o cerne dos processos de ensino e aprendizagem: do que se trata educar? Consiste em informar? Reproduzir o que está posto, garantir a reverberação da tradição? Ou reside na prática do questionamento, da desconstrução, em reflexão? Tais perguntas nos remetem ao papel do professor, na escola, e ante a sociedade. E, acreditamos aqui, ser fator determinante no processo de desvalorização docente.

Tardif (2002), como já exposto, ressalta-nos a complexidade de elementos que definem os saberes docentes. Definir tais saberes, implica pressupor que suas fontes circunscrevem-se não apenas aos conhecimentos disciplinares, mas sim em diálogo constante com as *Ciências da educação* e aqueles conhecimentos/habilidades desenvolvidos no seu cotidiano escolar.

Afirma Tardif (2002, p. 49), que ensinar é, concretamente, desencadear um processo de interação com diversos atores escolares. O docente não se forma isoladamente. A prática pedagógica, portanto, se assemelharia menos a uma técnica profissional apreendida durante sua formação inicial e mais a uma ação social e política onde se pressupõe um dramático uso de si: uma migração da sua identidade pessoal para a profissional, e vice-versa.

Se visamos compreender a formação docente na atualidade, a questão que passa a ser levantada, portanto, reside em compreender quem é esse professor subjetivamente, mas também social, ético, politicamente. Que concepções axiológicas e epistemológicas abarcam sua formação identitária? Que práticas reflexivas caracterizam sua forma de colocar-se no mundo? Que reflexões, conseqüentemente, possibilitam que seus alunos desenvolvam ante o contexto sociopolítico no qual estão inseridos?

A aluna **Taise Oliveira**, no texto aqui a seguir, lembra-nos que os professores não aprenderam em sua formação sobre ensino híbrido e tiveram que dar conta de sua prática na urgência, junto às críticas recebidas à insuficiência de formação como se fosse uma incapacidade sua. E Taise pergunta: "Alguém pensou antes da pandemia que a escola básica se tornaria remota?". E nós complementamos: E como uma sociedade que não pensa criticamente, escuta, responde e compreende estas críticas? Reproduz, constituindo-se "massa de manobra" de uma ideologia cujo mote é a acriticidade e desvalorização docente?

Almejar desenvolver um aluno reflexivo não apenas determinará as concepções didáticas e curriculares deste professor, mas sobretudo, aportará os discursos socialmente veiculados e direcionados à categoria naquele momento histórico. A valorização docente, discursivamente definida, dependerá da vigência de uma sociedade que pensa e da gama de alunos mais ou menos reflexivos que ajudamos a formar. Por isso, a importância de se pensar criticamente a fala do jornalista Augusto Nunes.

Uma sociedade que pensa, potencialmente será uma sociedade que questiona discursos desvalorizadores do papel docente, já que compreende a imprescindibilidade do professor à formação de uma sociedade

mais desenvolvida, justa e ética. Mas, como fomentar o ato de pensar, desde e na escola? Como ajudar a formar uma geração de sujeitos reflexivos? Quais seriam as bases epistemológicas desses saberes docentes?

Para fundamentar epistemologicamente o que seria a verdadeira prática do pensamento, recorreremos à filósofa alemã Hannah Arendt, que se ocupou do que veio a conceituar de “Estatuto do pensamento” na sua obra *A vida do espírito* (2008b). Seus escritos se direcionam a compreender as bases epistemológicas que aportam o ato de pensar, ressaltando a natureza crítica e desconstrutora do pensamento frente às opiniões e convicções aceitas sem exame. Arendt infere ainda sobre uma possível interrelação entre a incapacidade de submeter os fatos à inspeção do pensamento e a prática do mal, o que vai fundamentar suas concepções acerca de uma possível qualidade moral ao comportamento e juízo axiológico humano, pressupostos correlacionados, a nosso ver, ao fenômeno da desvalorização docente.

Como resposta apresentada por todos os humanos à sua inserção no mundo, o ato de pensar, assim como o querer e o julgar, para Arendt (2008), circunscrevem-se como atividades humanas. Tais ações refletem a pluralidade da existência e insurgem da sua inserção na sociedade, vida política e do contato com o outro. As interrelações humanas que se pretendem éticas pressupõem o ato de submeter os fatos à inspeção do pensamento, já que refletindo autonomamente, estariam menos propensas a agirem violenta e desrespeitosamente. O ato do pensar afirma-se para Arendt como fundamento axiológico da qualidade moral humana.

Arendt (2008) se recusa a hierarquizar o ato de pensar ante o agir no mundo tangível. Defende ser o pensamento resposta da nossa responsabilidade com este. Eduardo Jardim (2011, p. 123) complementa

expondo que o ato de pensar trata “de atividades (não um estado) que podem ser iniciadas e que são interrompidas por algum apelo do mundo”. As exigências mundanas incitam o pensamento, porém, tais emergências não são condições e nem finalidades inerentes a sua ocorrência.

Arendt alega que o “parar para pensar” não é privilégio dos filósofos ou dos intelectuais, mas uma experiência de todos que aqui vivem. As ocorrências cotidianas nos impelem à decisões que implicam em novas reflexões, já que os sentidos que imprimimos ao mundo não permitem respostas definitivas. O sujeito que pensa assume o lugar de quem olha para incessantes ocupações da existência humana e nunca encontra uma solução definitiva para os seus enigmas; o pensar sobre-põe-se ao mero conhecimento. O ato do pensamento ultrapassa a assimilação dos saberes compartilhados socialmente e, primeiro, permite alcançar a compreensão. Arendt defende a distinção entre ‘razão’ que pensa e o ‘intelecto’ que conhece, entretanto, discorda de Kant quando afirma que o pensar se ocupa unicamente daquilo que está além dos limites do conhecimento.

Ratifica Arendt (2008b) ainda que, a razão não se restringe às questões últimas, mas diz respeito à reflexão sobre o sentido das coisas e das experiências, quaisquer que sejam. A atividade arendtiana de pensar permite dotar, ressaltava Jardim (2011, p. 106), “de significado os acontecimentos, e por esse motivo apresenta-se como uma resposta a ele. A compreensão ensina a lidar com o que irrevogavelmente passou e reconciliar-se com o que inevitavelmente existe”, independente do fato, coisa ou saber.

A compreensão seria, nesse sentido, oposta ao processo de doutrinação cuja operacionalização utiliza-se das palavras para edificar

opiniões e/ou transcender o campo sólido dos fatos, pressuposto este que ancora práticas pedagógicas tradicionais. A autora exemplifica, também, a doutrinação com as práticas de violência no campo político, e principalmente, com a instauração dos regimes totalitários. Tais regimes e, sobretudo, o nazismo e o stalinismo, utilizaram-se da falta de compreensão promovida pela exploração da experiência da solidão instaurada pelos Estados totalitários do século XX. Contra a doutrinação, Arendt (2008a) defende a prática da compreensão.

É por meio do movimento de retirada dos apelos mundanos, a partir das compreensões preliminares, para o agir transcende do pensamento e seu retorno ao mesmo por meio do juízo, que permite e confere significado ao agir moral. E é esse cíclico movimento que pode, ainda, permitir certa compreensão dos discursos totalitários que desvalorizam o professor, já que é justamente este quem melhor pode fomentar a desconstrução das imposições epistemológicas outorgadas pelos governos totalitários, fato que assistimos na fala de Nunes na reportagem incitadora deste capítulo.

O texto da aluna **Barbara Maria de Lima Silva**, na íntegra a seguir, nos lembra que em meio à crise econômica e sanitária que assola o país, o governo de Jair Bolsonaro fez cortes massivos na educação concomitante ao aumento do orçamento dos militares, com um crescimento de 48,8% aumentando para R\$ 108,56 bilhões o do Ministério da Defesa. Relembra Barbara que "o Ministério da Educação já teve mais de 3 bilhões de cortes desde 2019, e prevê para 2021 redução de R\$ 103,1 bilhões para R\$ 102,9 bilhões", fato que corrobora as intenções governamentais em sucatearem a educação.

Quais são os objetivos de chefes de Estado quando cerceiam o processo de reflexão nas escolas? Estariam os líderes mundiais totalitários

utilizando-se de práticas doutrinárias - sanções, coerções e imposições unilaterais – para garantir e perpetuar seu poder e privilégios? Os discursos de desvalorização docente configuram-se como instrumentos e/ou consequências dos limites do conhecimento e da prática da não compreensão na escola? Um espaço/tempo dedicado a dotar o que está posto de significados mostra-se caminho relevante e necessário à valorização do professor na garantia de uma verdadeira sociedade democrática?

Visando compreender os mecanismos de ascensão de governos totalitários no último século, Arendt (2001) alega que estes decorrem das lacunas deixadas pelo descrédito das autoridades que marcaram a modernidade. A crise eclesiástica gerada, principalmente, pelo movimento reformista do século XVII, a descoberta de novos continentes que, por sua vez, ratificaram o projeto imperialista e a invenção do telescópio por Galileu são exemplos de movimentos fomentadores da crise das instituições que até então afirmavam-se autoridades epistemológicas e axiológicas. A desconstrução da autoridade da Igreja, família e educação/ciência desequilibraram as bases sobre as quais os parâmetros da tradição se sustentavam, deixando “a população destituída de um lugar no mundo” (ARENDT, 2001).

Sem os pilares da tradição que sustentavam o seu pertencimento a um tempo e espaço específicos, a população passa a vivenciar uma “forma extrema de desamparo” (JARDIM, 2011, p.37), uma profunda experiência de solidão que, de forma exacerbada, constituiu o alvo central da doutrinação ideológica instaurada pelos regimes ditatoriais. Assim, a violência promovida pelos Estados totalitários não decorre da força da autoridade sobre a população, como previamente se pensou, mas justamente da crise da autoridade por estes vivenciados.

Aportada pelos dizeres de Arendt, podemos pensar até que ponto a crise da valorização docente enquanto autoridade social não é mecanismo social de afirmação também de governos que nos impõem medidas que se caracterizam como totalitárias? A fala do Senhor Augusto Nunes bem representa um mecanismo de ataque à valorização docente, o que simbolicamente garante a impossibilidade de se fomentar uma reflexão crítica dentro e fora de sala de aula. Se um político em rede nacional não respeita, desvaloriza os professores, como garantir sua autoridade dentro da sala de aula, fator imprescindível a qualquer aprendizagem? Desvalorizando o docente, não apenas deslegitima sua autoridade na escola, mas também afeta de alguma forma a apreensão do mundo pelo aluno e o questionamento do seu entorno.

A psicanalista e filósofa Nadia Souki (2001), também aportada nos dizeres de Hannah Arendt, ressalta as confusões terminológicas que se construiu em torno do termo autoridade. As constantes não distinções feitas entre os termos “autoridade” e “autoritarismo” não são apenas fatores da sua crise no mundo moderno, mas, sobretudo, sintomáticas de seu obscurecimento na arena política. Segundo a psicanalista, nem sempre o poder legítimo tem autoridade e, muito menos, deriva da tradição. O poder governamental instituído pode tê-lo alcançado pela manipulação e/ou pela violência, algo incompatível com a autoridade em seu significado arendtiano. O mesmo parece valer ao professor.

Educar pressupõe uma idealização daquele por meio do qual o saber é mediado. E é esse o fundamento da autoridade que o professor se instaura dentro de sala de aula; autoridade, por meio da qual o aluno se torna apto a construir seu próprio conhecimento. O discente precisa idealizar que o professor sabe algo que lhe possa transmitir, e é este saber que o legitima a ensinar.

No entanto, quando o docente busca afirmar-se autoridade por meio de coerções constantes, atitudes violentas, imposições de regras excessivamente desnecessárias, a autoridade confunde-se com autoritarismo e o aluno o obedece por medo, não pelo poder legítimo conquistado didaticamente pela exemplaridade. Desta forma, o ensino pauta-se neste tipo de violência simbólica, na reprodução. A educação aporta-se na doutrinação e não na reflexão, na compreensão. Nos questionamos, aqui, se o processo de revalorização docente começa pela desconstrução destas práticas reprodutoras em sala de aula.

Hannah Arendt na obra intitulada *O que é a autoridade?* (2005) se aporta na etimologia romana do conceito para ressaltar a importância de se distinguir a autoridade da força e da persuasão. A autoridade exige obediência, mas é oposta às violências impostas por um poder que não mais se estabelece legitimamente. Verdadeiramente, é o oposto: a violência/ força apenas elucida a impotência de um governo de garantir-se persuasivamente na esfera política como poder consensualmente legítimo. A afirmação da autoridade reside através da palavra - quando não vazias e não ocultam intenções - e da ação quando não violentas ou destrutivas.

O poder se difere da força porque a última é uma qualidade natural de um indivíduo isolado; enquanto o poder apenas passa a existir entre os homens enquanto agem coletivamente. O poder, justamente, desaparece no momento em que a autoridade se dispersa. A violência, e podemos também pensar, os mecanismos de ataques violentos aos professores, não são fruto da autoridade do governo, mas ao contrário, mostra-se tentativa de recuperar a autoridade perdida quando corrupção, inverdades e crise, o caracteriza.

Mediante essa crise que se alonga na educação e evidentemente tem também diferentes origens e não só, na formação docente, como podemos criar estratégias de valorização do professor e da educação como um todo, como trilhar novas resistências para construir novas (re)existências (WALSH, 2016.)? É sobre isto que discutiremos no item “Contexto atual e práticas educativas insurgentes”.

CONTEXTO ATUAL E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INSURGENTES

No momento atual o Brasil vive intensas mudanças políticas, sociais e econômicas e uma crise sem precedentes em suas instituições e governabilidade agravadas agudamente pela pandemia Covid-19 desde março de 2020, como já afirmamos. Acontecimento histórico este, de dimensões comparadas à Segunda Guerra Mundial e à Grande Depressão. Sendo assim, parece chegarmos a um limiar de uma outra civilização onde a forma de nos relacionarmos com a natureza e os outros seres humanos está se exaurindo. Nesse “novo normal” precisamos repensar as políticas públicas de saúde, educação, trabalho, dentre outras, para enfrentarmos a crise contemporânea do novo Coronavírus e de atendimento em geral às populações.

Nesse sentido, Boaventura Souza Santos no livro “A cruel pedagogia do vírus” (2020) chama atenção para alguns pontos importantes em relação à pandemia e ao mundo em que vivemos, são eles: o modelo capitalista e o empoderamento neoliberal geram um endurecimento das políticas públicas através de um enxugamento, deixando o mundo em constante estado de crise, acentuado pelo Coronavírus; a relação desse vírus com a democracia é de maior controle sobre a vida e a morte; a pandemia não é cega, as soluções são diferentes para os que possuem

diferentes capitais sociais; embora a Organização Mundial de Saúde (OMS) tenha prescrito isolamento social e distanciamento social, somente as classes médias e elites puderam e podem ficar mais em casa, as classes populares não porque precisam trabalhar; toda quarentena é discriminatória, pois é difícil para uns e impossível para outros (indígenas, moradores de rua, imigrantes sem documentos, trabalhadores informais, deficientes, moradores de periferia etc); e por fim, a quarentena agudiza o sofrimento e a injustiça. Precisamos ainda fazer uma virada epistemológica, política, social, econômica em praticamente todas as dimensões da vida humana. Faz-se urgente alterar as bases capitalistas, porque a pandemia agrava a desigualdade, daí Boaventura chamar de “Cruel pedagogia do vírus” tendo em vista reforçar opressões e injustiças sociais.

Nós brasileiros nos vemos imersos numa grave crise econômica na qual já temos milhões de desempregados, jovens sem perspectiva de futuro e emprego, aumento dos gêneros alimentícios, inflação, sem contar uma galopante escalada de mortes devido ao Coronavírus mal administrada por um governo despreparado e cujo despreço pela vida humana, pela ordem democrática e suas instituições cada vez se mostram numa escalada ultraconservadora e de extrema direita, como também já afirmamos. Com isso, nos encontramos mergulhados na luta pela sobrevivência diária – como nos fala o texto da estudante **Aletéia Cristina Bergamin** sobre o momento presente pandêmico – e uma responsabilidade enorme de continuar a defesa da educação de crianças e jovens em escolas democráticas e com uma formação de professores que seja capaz de encarar os desafios, ou pelo menos, parte deles, em prol de aprendizagens significativas (AUSUBEL, 1968). Mediante isso, abordaremos algumas das mudanças oficiais no ensino e na formação

de professores no Brasil anteriores à pandemia e que continuam vigorando. No campo das políticas públicas educacionais mencionamos algumas ações que apontam para um cenário bastante incerto para a educação - a exemplo da Lei 13.415/ 2017 -, que reformula estruturalmente o Ensino Médio brasileiro alterando a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 - Lei nº 9.394/1996-, colocando em ação a Nova Reforma do Ensino Médio¹² e em risco o ensino de humanidades na história da educação brasileira. Dependendo das opções político-pedagógicas a serem tomadas por nossos governantes nas esferas municipais, estaduais e federais, as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes serão obrigatórias como estudos e práticas não se constituindo mais em disciplinas obrigatórias, além de estabelecer legalmente outras enormes transformações. Neste cenário é crucial ratificar o papel fundamental que as humanidades podem protagonizar para a formação integral do ser humano, pois estimulam a criatividade, o senso crítico, ético e estético, por isso sendo essenciais para a construção de uma escola democrática e para a formação docente. Nós, educadores, da escola e da formação de professores, mais do que nunca precisamos lutar pela manutenção de uma educação humanista e não uma educação humanística, em que seja priorizado uma formação para a vida prática social do indivíduo vencendo a fragmentação dos sujeitos na sociedade globalizada em que vivemos mundialmente e preparando

¹² Essa Reforma faz uma mudança estrutural e flexibiliza o currículo permitindo ao estudante escolher itinerários formativos, logo ele poderá optar em que área do conhecimento deseja se aprofundar. Foram definidos cinco itinerários formativos: Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Porém, as escolas vão oferecer os itinerários formativos segundo as necessidades e contextos locais, logo não serão obrigadas a ofertar em todos os anos do Ensino Médio todos os itinerários formativos. Segundo o MEC (Ministério da Educação e Cultura) as novas mudanças serão implementadas a partir de 2022.

os professores para esse enfrentamento nas escolas em que irão trabalhar.

Com relação à formação de professores podemos afirmar que a LDB 9.394/96 trouxe alguns avanços na educação sempre preocupada com a valorização do ensino. Porém, no que diz respeito ao empoderamento do professor em relação aos seus salários e carreiras ainda deixa a desejar não cumprindo com o prescrito, vide os baixos salários, a defasagem em muitas carreiras dos professores, a falta de condições de trabalho dos docentes em geral, a desvalorização dos profissionais da educação, podendo levar a depressões e doenças, como a síndrome de Burnout¹³ – tão bem explorado em sua narrativa pela aluna **Franciele Ariene Lopes Santana**.

Um dos movimentos de maior ataque aos professores nos últimos anos tem sido o Escola Sem Partido, como já afirmamos, são pais e estudantes preocupados com a “infiltração” das ideias de esquerda nas escolas e universidades brasileiras. Em contrapartida, o Movimento Educação Democrática e o coletivo Professores contra o Escola Sem Partido é um movimento social e coletivo formado por professores brasileiros de todas as instâncias de ensino e estados surgido em 2015, defendendo a liberdade de expressão e o senso crítico nas escolas e entre alunos e professores.

Mesmo com todas essas diferenças de matizes ideológicas num tecido social dilacerado pela crise sanitária e econômica e pelos desmandos do atual governo, precisamos continuar educando e formando professores. Sendo assim, cartografamos territórios insurgentes

¹³ Burnout é uma síndrome do esgotamento profissional, foi descrita como um sentimento de fracasso e exaustão causado por um excessivo desgaste de energia e recursos internos. É uma resposta dos trabalhadores ao estresse contínuo laboral.

de mapas conceituais e metodológicos que nos permitam criar fissuras, brechas decoloniais (WALSH, 2016) valorizando a autonomia (FREIRE, 1996) para a escola e a formação docente.

Hoje em dia, nas escolas, a problemática das diferenças culturais vem adquirindo maior visibilidade social e suscitando polêmicas em diversos espaços, da grande mídia às redes sociais, dos movimentos sociais aos psicólogos e terapeutas e nas escolas e formações docentes. Relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infanto-juvenis são temas que provocam tensões, intolerância e discriminação. Porém, iniciativas surgiram trabalhando esses temas orientados pela afirmação democrática, pelo respeito mútuo à diferença e pela construção de uma cidadania plena.

No Brasil a enorme desigualdade socioeconômica vem acompanhada de uma enorme desigualdade racial. Precisamos reinventar as instituições sociais, especialmente a escola, formando seres humanos mais solidários. Precisamos superar o caráter monocultural, euro-usa-cêntrico e homogeneizador das práticas educativas. Daí, Candau (2016) nos dizer que é necessário democratizar, interculturalizar e descolonizar os conhecimentos escolares e a educação como um todo. O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico outro por três razões principais: está pensado desde a experiência vivida da colonialidade; reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e tem origem no sul invertendo a geopolítica dominante do conhecimento (CANDAU, 2016, p 14). A decolonialidade quer derrubar as estruturas sociais, políticas e epistemológicas da colonialidade porque esta possui padrões de poder

enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres humanos.

Segundo Candau (2016), é necessário exigir que o diálogo entre as culturas, também envolva fatores econômicos, políticos, militares etc. Isto é imprescindível para não haver diálogos descontextualizados, que se limitem a favorecer interesses hegemônicos. A interculturalidade crítica é uma proposta epistemológica, ética e política orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais, assim como propõe alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na América Latina (2016, p. 10).

Outra dimensão em relação à educação escolar é a afirmação da necessidade de “reinventar a escola” (CANDAU, 2010), para poder superar a crise porque passa também, a formação docente. Tal crise exige ir além da adoção de medidas de caráter metodológico e/ou técnico, para caminhar no sentido de profundo enfrentamento. Sugere-se que sujeitos, saberes e práticas estejam comprometidos com o fortalecimento da democracia e da emancipação social, articulando igualdade e diferença e destacando a importância do reconhecimento das diferenças culturais como riquezas. Parafraseando Candau, também precisamos reinventar a formação docente. Perceber as diferenças culturais como riquezas amplia experiências, dilata sensibilidades e convida a potencializá-las para a construção de um mundo mais igualitário. Logo, urge desconstruir aspectos da dinâmica social e escolar naturalizados e impeditivos do reconhecimento positivo das diferenças culturais (CANDAU, 2016, p.11).

Um dos mais graves problemas do século XXI é o agravamento da condição real de subsistência de muitas pessoas nas metrópoles e nos

contextos rurais e esse quadro situacional demanda reflexão sobre alternativas. Sobre a experiência brasileira, enfatizamos os desafios enfrentados pelos segmentos negros, por conta do racismo e da sua fixação como subalternizados. Dentre tantas mazelas, entendemos que um dos maiores dilemas tem sido o enfrentamento do racismo estrutural. Sendo assim, uma perspectiva de educação antirracista e para as relações étnico raciais é fundamental. Indispensável rever as paisagens urbanas em que populações racializadas se deslocam com estratégias de reconhecimento das histórias das lutas engendradas. O território ocupado é aquele que sobrou na conformação das cidades onde famílias negras e empobrecidas enfrentam a exclusão pelo racismo, segregação e invisibilidade. No Brasil temos vivido situações de racismo explícito e a norte-americana também, vide o caso do Georges Floyd, ou o do rapaz no supermercado Carrefour na Barra da Tijuca no Rio de Janeiro. Trabalhar pedagogicamente a partir das memórias e das histórias das populações negras implica assumir a legitimidade dessas narrativas e memórias enfatizando os processos de existência, resistência e reexistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer à baila a discussão a respeito da profissionalização docente no Brasil implica estabelecermos a relação entre as expectativas sociais em torno do ensino e da aprendizagem, considerando o contexto sócio-histórico em que são produzidas e difundidas, nos questionando quais os projetos de educação e sociedade estão em disputa. Um outro ponto fundamental relacionado é a forma como cada sociedade compreende a atuação docente, além dos processos formativos sociais e profissionais

pelos quais passam os professores ao longo de suas trajetórias de vidas. Que formação profissional, ou saberes, seriam necessários para o enfrentamento do desafio de educar crianças, adolescentes e jovens nas escolas e na sociedade brasileira marcadas historicamente pela desigualdade socioeconômica, de classe, étnica e de gênero?

Conforme destacado anteriormente, com base nas ideias de Hannah Arendt, somente as práticas do pensamento e da compreensão tornam-se caminhos potentes nos processos de formação humana. No caso da discussão apresentada aqui, os estudantes e a sociedade em geral são capazes de dar sentido às exigências mundanas, às vivências que experienciam no seu entorno, quando compreendem e não apenas assimilam o contexto e as relações das quais fazem parte. Assim, a prática do pensar - pelos grupos sociais - pode revalorizar o professor, ressignificando o seu papel na formação integral do aluno, favorecendo a construção de um país plural e democrático.

A educação antirracista fortalece o empoderamento das populações subalternizadas, afirmando identidades afrodescendentes e ameríndias por meio da construção de memórias e histórias outras em contextos periféricos - a exemplo da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, estaremos exercitando uma educação para as relações étnico-raciais ao valorizar diálogos provocados pela prática da interculturalidade crítica, tendo sempre a diferença como riqueza. Quando analisamos as sociedades pela epistemologia decolonial e pela interculturalidade crítica, as compreendemos a partir do *Sul global*: o que significa narrar histórias dos grupos subalternizados, que sofreram e sofrem a exclusão e a opressão provocadas pelo colonialismo, patriarcado e capitalismo (SANTOS, 2010), valorizando suas lutas e resistências.

A escola e a universidade, incluindo os cursos de formação de professores, têm uma lógica desenvolvimentista e monocultural legitimado a narrativa hegemônica nos currículos oficiais, excluindo valores, saberes e fazeres de outros de grupos minoritários¹⁴. Diante disso, inúmeros jovens e crianças afrodescendentes ou indígenas não se sentem reconhecidos nos currículos escolares e/ ou universitários. Daí a importância da Lei 11645/08¹⁵, que torna obrigatório o ensino de História da África e dos afrodescendentes no currículo, assim como da história dos grupos indígenas.

Torna-se imprescindível que nós, docentes, nos dediquemos na busca consciente do combate às injustiças, quer seja no cotidiano escolar, nas universidades ou na sociedade em geral. Neste sentido, o combate aos preconceitos de toda ordem – sociais, sexuais, raciais, religiosos, étnicos e econômicos – se faz urgente! E para isso lutamos pela construção de uma escola e pela formação de professores que priorizem a educação no sentido harendentiano: *educar para o pensar*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, H . Pensamento e considerações morais. In ARENDT. H. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Trad. Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

ARENDT, H. **Sobre a violência**, 3a Ed. Rio de Janeiro 2001.

¹⁴ Lembramos que a minoria refere-se a uma grande maioria da população privada de acesso aos bens básicos tendo seu poder econômico e político minorizado.

¹⁵ A Lei 11.645/08 dá continuidade e amplia a Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Esta última altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

ARENDT, H. O que é a autoridade? In ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**.

Tradução Mauro Barbosa, São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDT, H Compreensão e política: As dificuldades da compreensão IN ARENDT, H.

Compreender: formação, exílio e totalitarismo. Ensaios (1930-1954), São Paulo: Companhia das Letras e Editora UFMG, 2008a.

ARENDT, H. **A vida do espírito: o pensar, o querer e o julgar**. Tradução de Cesar

Augusto de Almeida, Antonio Abranches e Helena Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.

ARENDT, H **A promessa da política**. Trad. Pedro Jorgensen Jr Difel, 2009.

AUSUBEL, D.P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BESSONE, T.; MAMIGONIAN, B.G.; MATTOS, H. (Orgs.). **Historiadores pela Democracia – O golpe de 2016: a força do passado**. São Paulo: Editora Alameda, 2016.

CANDAU, V. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, V. Reinventar a escola. In CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 7 ed. 2010.

CATANI, B. D. Estudos da profissão docente. (Org. LOPES, E. M. T. et alii.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 585 a 599.

GREEN, J. Golpes e Intervenções: 1962, 1964 e 2016 e os olhares norte-americanos. In: TOLEDO, M.R.A.; MACHADO, A. R. A. **Golpes na História e na escola: o Brasil e a América Latina**. São Paulo: Cortez: ANPUH SP, 2017. p. 31-48.

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

FREIRE, P. **Professora sim, tia não [recurso eletrônico] cartas a quem ousa ensinar**. - 24. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/04/10-Paulo_Freire_Professora_sim_Tia.pdf> Acesso em 01 ago. 2021.

JARDIM, E. **Hannah Arendt: pensadora da crise e de um novo começo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011

NETO, A. S.A; SILVA, D. M. M. Escola sem partido ou sem autonomia? In TOLEDO, M R A; MACHADO A. R. A. **Golpes na história e na escola: o Brasil e na America Latina**. São Paulo: Cortez: ANPUH SP, 2017, p.261-276.

PAIM, E. A.; ARAÚJO, H. M. Memórias Outras, Patrimônios Outros e Decolonialidades: Contribuições Teórico-metodológicas para o Estudo de História da África e dos Afrodescendentes e de História dos Indígenas no Brasil. **Education policy analysis archives**, [S.l.], v. 26, p. 92, july 2018. ISSN 1068-2341. Availableat: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3543/2103>>.

PENNA, F. “Escola sem Partido” como ameaça à educação democrática: fabricando ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. MAUAD Editora, 2016.

PENNA, F. O Escola sem partido é tendencioso e inconstitucional. Disponível em: **O Escola sem Partido é tendencioso e inconstitucional” - ÉPOCA | Ideias (globo.com)**. Acesso em: 11 set. 2021.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra, PT: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, B DE S. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, B. de S., MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 23-71, 2010.

SEFFNER, F. **Escola pública e função docente**: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. IN MACHADO, M R A, TOLEDO, A R A (Orgs) **Golpes na escola e na história**. São Paulo, Cortez Editora, 2017, p. 199-232.

SOUKI, N. A crise da autoridade no mundo invertido. In JARDIM E. BIGNOTTO, N. **Hannha Arendt: diálogos, reflexões e memórias**. Belo horizonte, Editora UFMG, 2001.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TARDIF, M. LESSARD. C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

7

GENERALIZAÇÕES NA ERA DA PANDEMIA COVID-19 E DE CRISE EDUCACIONAL: INTENCIONALIDADES E INJUSTIÇAS

Aletéia Cristina Bergamin

A pandemia causada pela COVID-19 não trouxe apenas medo, mas muitas incertezas sobre o que é a coisa certa a se fazer, fortalecendo as falas dos inúmeros “doutores” em “essa é minha opinião”. As generalizações que fazem parte do cotidiano das redes sociais carregam desprezo e ódio, nas inúmeras discussões rasas, e, por isso, a informação correta cada vez mais é necessária, de forma que se espera que o jornalismo cumpra o seu papel. Longe de generalizar, pelo contrário, há coisas boas depois que a peneira é sacudida várias vezes.

A presente inquietação surgiu após a fala do comentarista Augusto Nunes, no dia 21/04/21, no JR NA TV; além de provocar revolta, traz à tona o quanto é difícil ser professor, no Brasil, onde a desvalorização docente é histórica, tanto por parte dos governantes quanto da própria sociedade. A fala desse jornalista coloca todos os professores na mesma “caixinha”, como se fossem iguais, ofuscando toda a contribuição da educação, ao longo dos anos, assim como toda luta diária dessa classe, que muitas vezes tira do bolso para ter condições de trabalho e para a qual qualquer reajuste é acompanhado por um desgaste, como se fossem os bandidos da história.

A sobrevivência que vem de uma jornada insana, para a maioria, se agravou no período de pandemia, mas para o espectador leigo ou distante do ambiente escolar, depois de ouvir tal comentarista, fica a ideia

de que todos os professores desfrutaram de um longo e tranquilo recesso. Dessa forma, faz sentido a afirmação “[...] simplificando a complexidade nos iludimos a nós mesmos por assumirmos que a classificação reflete a realidade.” (McGUIRE, 1996 *apud* BELEBONI, 2002, p. 362).

No levantamento de dados do jornalista, seria interessante a população saber se houve professores entrevistados e suas rotinas diárias foram acompanhadas, assim como as suas reinvenções, nesse período, e ouvir aqueles que já retornaram ao presencial. E na relação família-escola, o que mudou? Na verdade, faltou fazer a lição de casa, senhor jornalista! Ao generalizar, cutuca dolorosamente a ferida daqueles que não merecem tal crítica, aqueles que se reinventaram, nesse contexto de Ensino Remoto Emergencial (DONDA; BERGAMIN; ROJAS, 2020) e no ensino presencial concomitante com o remoto. São vários sinais de que o saber fazer docente do professor é uma constante metamorfose (AGUIAR; PANIAGO; CUNHA, 2020).

O último ano trouxe muitos desafios: se, por um lado, a pandemia desnudou as desigualdades sociais, por outro, parece que alguns não se importaram com essa triste realidade. Não é tão simples, segundo Bozkurt e Sharma (2020), porque essa é a primeira crise educacional que ocorre em escala global, na era digital.

Talvez a pergunta deveria ser: quem está em “recesso”, no Brasil? Professores ou aqueles que foram eleitos para tomar decisões responsáveis, para garantir qualidade de vida e proteção? Quando o senhor comentarista fala da vacinação dos professores, mais uma vez de maneira generalizada, não informa que era o começo da vacinação no nosso estado e, mesmo assim, não era para todos, além de perder a oportunidade de cobrar que houvesse para toda a população. Talvez seja mais

conveniente desviar o olhar... Serão mesmo os professores os culpados da demora para o retorno ao presencial ou a incompetência do atual governo federal?

Para fazer a lição de casa a respeito do jornalista já citado, em uma busca rápida na internet, é possível encontrar casos de agressão e apelação verbal, ao colocar filhos menores de idade daqueles que ele ataca. Suas atitudes já foram definidas como desesperadas e como “[...] comprovação de que as criaturas que se presta a defender, oprimidas e acoissadas, estão espremidas no canto, suspirando e resfolegando enquanto começam a perceber que serão inevitavelmente engolidas pela História” (BARBOSA, 2019, on-line). Ora, por que esse ataque aos professores, quais são os verdadeiros interesses? Seria a aprendizagem dos estudantes? Não parece... Em um momento tão crítico da pandemia, por que colocar mais vidas em risco?

De acordo com Schrarstzhaupt, cientista de dados da Rede Análise Covid-19, em reportagem da BBC Brasil, “Covid-10: relaxar medidas aumenta risco de terceira onda mais letal” (BIERNATH, 2021), estamos diante de uma situação bem séria e não é momento para descuido. Infelizmente, as preocupações e os interesses de alguns são outros, “o mito da classe ociosa ainda não morreu”, pois assim como Wood (1989 *apud* BELEBONI, 2002, p. 368) afirma que não era uma simples questão de descobrir o que faziam ou não faziam os escravos em Atenas, também é preciso expandir o olhar em relação a essa atual “democracia” brasileira, a qual não tem escravos e procura substitutos para atacar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L.; NOGUEIRA PANIAGO, R.; RIBEIRO CUNHA, F. S. Os impactos do coronavírus no saber fazer docente dos professores do ensino médio integral. **Itinerarius**

Reflectionis, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 01–22, 2020. DOI: 10.5216/rir.v16i1.65352. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/65352>. Acesso em: 8 maio 2021.

BARBOSA, G.F..O fundo do poço de Augusto Nunes ao atacar filhos de Glenn e David. **Revista Carta Capital**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinia/o-fundo-do-poco-de-augusto-nunes-ao-atacar-filhos-de-glenn-e-david/>. Acesso em: 08 maio 2021.

BELEBONI, R.C. Abordagens em história antiga. **Phoínix**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 359–371, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/phoenix/article/view/33239>. Acesso em: 07 maio 2021.

BIERNATH, A. Covid-19: relaxar medidas aumenta risco de terceira onda mais letal, apontam pesquisadores. **BBC Brasil**, 30 abr. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56923567>. Acesso em: 08 maio 2021.

BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. i–vi, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341043562_Emergency_remote_teaching_in_a_time_of_global_crisis_due_to_CoronaVirus_pandemic. Acesso em: 08 maio 2021.

NUNES, A. JR na TV. Disponível em: <https://noticias.r7.com/jr-na-tv/videos/augusto-nunes-senado-precisa-aprovar-pl-querereconhece-aulas-presenciais-como-atividade-essencial-21042021> Acesso em: 07 maio 2021.

SILVA, R. C. D.; BERGAMIN. A. C.; HOJAS, V. F. A oferta do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em tempos de isolamento social: atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual paulista. In: PAPIM, A. A. P.; ROMA, A. F. D. (org.). **Educação em tempos de pandemia: novas fronteiras do ensino e da aprendizagem** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Fi, 2020.

8

VOLTA ÀS AULAS: MAIS UM ATO DE GENOCÍDIO NO BRASIL

Bárbara Maria Costa Silva

Quem diria que uma fala de apenas 1 minuto e 49 segundos poderia levantar tantas questões e sentimentos repulsivos? Pensei articular o meu texto, rebatendo algumas opiniões distorcidas e argumentos negacionistas do jornalista Augusto Nunes, sobre a volta às aulas. Ele já começa dizendo que, somente com a aprovação da lei que coloca as escolas como essenciais, “[...] o texto impedirá que o Brasil produza uma segunda geração de crianças traídas pelo rombo na formação escolar”. Na verdade, com essa afirmação, o jornalista transforma um problema social, econômico e político em uma mera questão de opinião, já que, em seguida, enfatiza que apenas “[...] professores subordinados a sindicatos oportunistas, além de pais acovardados e com a boa renda mensal garantida, estão satisfeitos com a quarentena.”

Sabemos que a educação nunca foi prioridade, no Brasil, e que o “rombo” na formação escolar é uma história antiga, no sistema escolar. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), de 2019, o Brasil, em pleno século XXI, ainda tem uma taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade de 6,6% (11 milhões de analfabetos), ao passo que a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade as quais finalizaram a educação básica obrigatória, ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio, foi de 48,8%, em 2019 (IBGE EDUCA).

E em meio a esses dados e à crise econômica e sanitária que assola o país, o governo de Jair Bolsonaro fez cortes massivos na educação e aumentou o orçamento dos militares, com um crescimento de 48,8%, aumentando para R\$ 108,56 bilhões o orçamento do Ministério da Defesa. Enquanto isso, o Ministério da Educação já teve mais de 3 bilhões de cortes, desde 2019, e prevê, para 2021, redução de R\$ 103,1 bilhões para R\$ 102,9 bilhões (GOMES, 2020).

Um dos argumentos do jornalista Augusto Nunes, para defender a volta às aulas, é que 40% dos alunos de escolas públicas não têm computadores e tablets, em casa, e que mais de 4 milhões não têm acesso à internet. Esse problema se tentou sanar em lei, com um projeto que daria ajuda financeira para acesso à internet a alunos e professores da educação básica, o qual, porém, foi vetado pelo presidente da República (JANARY JÚNIOR, 2021).

Diante do orçamento do governo para a educação e as regras de controle sanitário para aulas presenciais, as quais continuariam em um formato híbrido, eu me pergunto: será que nossas escolas têm condições de infraestrutura, para garantir a segurança de professores e alunos? Quais serão as medidas, sobretudo as financeiras, adotadas pelo governo para garantir uma educação de qualidade e segurança, durante a pandemia? E, principalmente, a quem interessa a volta às aulas, durante a pandemia da COVID que já matou mais de 400 mil pessoas?

De acordo com a reportagem do G1 (OLIVEIRA, 2021), os dados do Censo Escolar mostraram que, em 2019, 3,5 mil escolas públicas não tinham banheiros (2,4% do total), número que, em 2020, aumentou para 4,3 mil (3,2% do total). A internet banda larga não chegava a 15 mil escolas urbanas, em 2019 (18,1%), tendo crescido para 17,2 mil (20,5%), em 2020. Além disso, 35,8 mil escolas seguem sem coleta de esgoto (26,6%

do total). Diante de dados alarmantes (para referenciar o jornalista Augusto Nunes), segundo os quais as escolas não têm o mínimo para um funcionamento adequado, será que os professores têm motivos para não quererem voltar a dar aulas presenciais, com e sem pandemia?

A nota técnica publicada pela Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO, 2021), que quantifica o impacto da Covid-19 com a reabertura das escolas, fez uma simulação com quatro cenários diferentes, a saber:

Cenário A - Contágio comunitário com escolas fechadas;

Cenário B - Reabertura com turmas e horários reduzidos: turno escolar de 2 horas, turmas separadas em dois grupos, com aulas presenciais em dias intercalados.

Cenário C - Reabertura reduzida com funcionários imunes: turno escolar de 2 horas, turmas separadas em dois grupos, com aulas presenciais em dias intercalados, funcionários imunizados.

Cenário D - Reabertura reduzida com monitoramentos e fechamentos temporários: turno escolar de 2 horas, turmas separadas em dois grupos, com aulas presenciais em dias intercalados, estudantes são testados e isolados (14 dias) quando sintomáticos ou quando familiar for confirmado positivo, se estudante for confirmado positivo, seu grupo é suspenso por 14 dias, se mais de um grupo apresentar estudantes positivos, a escola é fechada por 7 dias.

Os pesquisadores concluíram que, no cenário C, mesmo com a vacinação de todos os funcionários, o índice de contaminação aumenta em 178%, se comparado com as escolas fechadas. Já no Cenário D, quando comparado com o Cenário A (escolas fechadas), ainda se tem um aumento de 18% da contaminação. Concluindo: a volta às aulas, sem

condições seguras e com monitoramento, significa assumir grandes riscos para o aumento de infecções e perdas de vidas.

Para juntar ao argumento do jornalista Augusto Nunes de que professores estão sendo vacinados intensivamente, a nota técnica mostra que mesmo a vacinação de TODOS os profissionais não garante a segurança. Ademais, somente no estado de São Paulo, são mais de 350 mil profissionais da educação básica acima de 47 anos que estão na lista para serem vacinados: então, quem garante a segurança dos outros? E, devido aos cortes de orçamento na educação, neste governo, como garantir que estados e municípios terão recursos financeiros para oferecer as condições básicas para o funcionamento das escolas, já que em muitas delas não existe nem sistema de água e esgoto? Será mesmo que os professores estão sendo oportunistas, por não quererem voltar às aulas presenciais, ou estão lutando pelo direito à vida, em um país que viola constantemente os direitos básicos dos cidadãos? Para finalizar, reitero a pergunta: a quem interessa a volta às aulas presenciais, na pandemia?

De acordo com uma reportagem da Agência Brasil (TOKARNIA, 2021), escolas particulares sofreram com a transferência de alunos e a redução de mensalidade, pois cerca de 2,7 milhões de estudantes deixaram as escolas privadas (34% dos alunos). O setor privado de ensino, a partir da flexibilização do isolamento, começou a pressionar os setores políticos para o retorno às aulas, colocando o lucro acima da vida (CONTEE, 2020). É inegável o déficit na educação básica e superior, com o ensino remoto, o que nos mostra cada vez mais a importância da escola, na formação dos alunos, na economia e na vida cotidiana da família, porém, no cenário em que estamos, com mais de três mil mortes

por dia, voltar às aulas presenciais é mais um ato de genocídio, dentre tantos outros já concretizados durante a pandemia.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA. **Nota técnica: Quantificando o impacto da reabertura escolar durante a pandemia de covid-19.** Rio de Janeiro: ABRASCO, 2021. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2021/05/Nota-Reabertura-Escolar-5.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO (CONTEE). **Pressão irresponsável por retorno às aulas presenciais coloca interesses econômicos à frente da vida.** 2020. Disponível em: <https://contee.org.br/pressao-irresponsavel-por-retorno-as-aulas-presenciais-coloca-interesses-economicos-a-frente-da-vida/#:~:text=educa%C3%A7%C3%A3o%20pela%20vida-,Press%C3%A3o%20irrespons%C3%A1vel%20por%20retorno%20%C3%A0s%20aulas%20presenciais,econ%C3%B4micos%20%C3%A0%20frente%20da%20vida&text=O%20Departamento%20Intersindical%20de%20Estat%C3%ADstica,da%20volta%20%C3%A0s%20aulas%20presenciais,E2%80%9D>. Acesso em: 10 maio 2021.

GOMES, R. Bolsonaro amplia orçamento dos militares e reduz o da educação. “Volta à idade das trevas”. **Rede Brasil Atual**, 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/08/bolsonaro-orcamento-educacao-militares/> Acesso em: 10 maio 2021.

IBGE EDUCA. **Educação.** Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Tamb%C3%A9m%20em%202019%2C%2046%2C6,4%25%2C%20o%20superior%20completo>. Acesso em: 10 maio 2021.

JANARY Junior, J. Bolsonaro veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas. **Câmara dos Deputados**, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas/> Acesso em: 10 maio 2021.

OLIVEIRA, E. Cresce número de escolas públicas sem banheiro e internet banda larga; 35,8 mil não têm coleta de esgoto. **G1 Educação**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2021/03/21/cresce-numero->

de-escolas-publicas-sem-banheiro-e-internet-banda-larga-coleta-de-esgoto-nao-
chega-a-358-mil-predios-escolares.ghtml Acesso em: 10 maio 2021.

TOKARNIA, M. Escolas particulares perdem um terço das matrículas na pandemia.
Agência Brasil, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-05/escolas-particulares-perdem-um-terco-das-matriculas-na-pandemia>. Acesso em: 10 maio 2021.

9

“VOCÊ TRABALHA OU SÓ DÁ AULA?”

Franciele Ariene Lopes Santana

Não é de hoje que diversas correntes teóricas estudam os impactos das atividades laborais, na saúde e no desenvolvimento das pessoas. Nas últimas décadas, a academia tem se interessado por profissões específicas, dado o frequente número de fenômenos, como *burnout*, depressão, ansiedade, LER/DORT, suicídios, entre outros, que têm surgido, associados a elas. Dentre diversos fazeres laborais está a docência, como profissão, a qual, imersa na sociedade contemporânea, trava suas próprias batalhas entre as dores e delícias dos processos de trabalho, já precarizados antes mesmo da pandemia da COVID-19 (PALUDO, 2020).

A fala do comentarista Augusto Nunes, no JR NA TV, em abril passado, acerca de um suposto “recesso remunerado” direcionado aos docentes, quando da necessidade de trabalho remoto como protocolo frente à Covid-19, denota a percepção social que se tem dessa categoria de trabalhadores. Nesse quesito, especial (des)atenção parece ser dada aos professores ligados ao serviço público, categoria que costuma ser amiúde desqualificada. Cericato (2016) discute a desvalorização da docência, recuperando que a profissão, que nasceu como um ofício ligado a uma vocação, no sentido missionário, passou também pelo fenômeno da feminização, a qual conferiu ao magistério a ideia de função materna, já que a desvalorização social da docência não ocorria, quando esta era vista como vocação. Falas como a de Augusto Nunes aparecem em diversos meios, e os sentidos nos convocam à reflexão. Muito embora

tenha havido mudanças no significado da profissão, os trabalhadores docentes muitas vezes ainda precisam adotar um posicionamento político acerca do ofício, como profissão e não como vocação. Nesse sentido, não requer muito esforço analisar a lógica do comentarista, para quem, ao estar em casa, no campo doméstico, os professores estariam em férias, pressupondo que, na esfera doméstica, não existe trabalho.

Ao ouvir falas nessa direção, é aceitável que nos sintamos mobilizados com a insensatez, talvez própria de quem desconhece a realidade do trabalho das professoras e professores, na educação brasileira, ou, ainda, de quem conhece e não concorda, porque a julga a partir de seu próprio “umbigo”. Na primeira opção, possivelmente residam aqueles que por “n” motivos não sabem o que é o trabalho docente, muito menos os esforços e sobrecargas sofridos, neste momento de pandemia. Na segunda suposição, talvez estejam aqueles que defendem que uma linha de produção nunca para, não importando os acessos aos insumos, as condições ambientais, nem mesmo a situação do trabalhador, colocando o operário à sua própria sorte, para fazer mais com menos, ou ser descartado e substituído, já que existe um exército de reserva de desempregados sem escolhas para exigir adequada condições de trabalho.

É interessante observar que, há pouco mais de 13 meses, contados da declaração de emergência em saúde, no Brasil, se cruzarmos no *Google Scholar* os descritores “escola” e “pandemia”, com o recorte temporal a partir de 2020, tem-se cerca de 12.200 resultados em diversos tipos de publicações que abordam a temática. O primeiro compilado de publicações descreve uma realidade que tem sido bastante cara aos professores: intensificação de tempo de trabalho, no ensino remoto, insegurança diante da atuação com o uso das tecnologias sem formações necessárias, medo de ser despedido, sobrecarga de trabalho formal e tarefas domésticas

(especialmente para as mulheres), pressão por produtividade, preocupação com o não aprendizado, falta de delimitação de tempo de trabalho, sentimento de não saber por onde começar, ausência de material, utilização do próprio salário para prover materiais, entre outros (ANDRADE, 2020; FEUERHARMEL; LIMBERGER, 2020; SANTOS *et al.*, 2020).

Mesmo frente à realidade, opiniões como a do comentarista Augusto Nunes não parecem constituir um ponto de vista isolado. Feuerharmel e Limberger (2020), ao realizarem uma análise do trabalho docente na pandemia, a partir de reportagens em mídia digital, identificaram que a principal abordagem das notícias, quanto às aulas remotas, se refere à desqualificação das docentes, de modo que as reportagens rasas podem induzir o público a conclusões levianas, as quais tendem a imputar aos trabalhadores toda a responsabilidade pelo “fracasso” do trabalho.

Nesse sentido, Martins *et al.* (2021) explicam a relação entre interpretações como essas e o sistema econômico e político brasileiro. Os autores lembram que, na lógica produtivista, tempo é sinônimo de dinheiro, portanto, não estar na escola simboliza perda de tempo e improdutividade. Soma-se ainda a necessidade de ampla “reinvenção”, que, em um viés empreendedor neoliberal, parece estar bastante desconectada da realidade e das possibilidades reais de vida e trabalho, exigindo das pessoas que se adaptem a todo custo, sem o devido apoio.

Isso posto, vê-se que os desafios da docência são muitos: para além de ensinar a ler, escrever e pensar (via tela de um aparelho, no trabalho remoto), é necessário fazer o enfrentamento de ideias que subjugam o valor e o saber-fazer da profissão, é imprescindível discutir e demarcar politicamente qual é o papel da docência, pelos olhos de quem a constrói ou de quem, no mínimo, conhece as mazelas da educação pública.

Dialogar com as pessoas sobre essa realidade pode auxiliar aqueles que “falam o que querem” a refletir sobre aquilo que sozinhos não são capazes de enxergar...

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. R. S. **Adoecimento no trabalho docente em tempos de pandemia:** impactos na saúde dos professores dos anos iniciais de uma escola da rede pública do DF. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/27195/1/2020_ElizabethRodriguesSilvaDeAndrade_tcc.pdf Acesso em: 09 maio 2021.
- CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n246/2176-6681-rbeped-97-246-00273.pdf>. Acesso em: 08 maio 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>.
- FEUERHARMEL, L. D. S.; LIMBERGER, V. Trabalho docente na pandemia: uma análise a partir de reportagens em mídia digital. In: JORNADA ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNISC. **Anais [...]**, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornacad/index>
- MARTINS, A. C. B. L. et al. A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. **Expressa Extensão**, v. 26, n. 2, p. 260-272, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/20468/pdf>. Acesso em: 08 maio 2021. Doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/EE.V26I2.20468](https://doi.org/10.15210/EE.V26I2.20468)
- PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44-53, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p44/44232>. Acesso em: 08 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p>
- SANTOS, A. L. L. et al. Reflexões sobre as condições de trabalho vivenciadas pelos docentes no contexto da pandemia de covid-19. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n. 14, p. 133-142, dez. 2020. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=100:artigos_de_zembro_2020&Itemid=128. Acesso em: 09 maio 2021.

10

A DESVALORIZAÇÃO ESTRUTURAL DOS EDUCADORES EM CENÁRIO BRASILEIRO: ACENTUAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19

Taize de Oliveira

A pandemia da COVID-19 colocou alguns pontos culturais em evidência, entre os quais a desvalorização dos educadores, em detrimento de uma valorização da educação, como se ambos não estivessem associados. Quem possibilita o contexto educador (de cunho estritamente pedagógico, para não fugir da pauta aqui proposta)? Se se perguntar rapidamente para qualquer pessoa, uma das respostas será: o professor. De fato, mas não somente ele é e não apenas ele aparecerá nas respostas, porque não é o professor o único responsável por esse contexto, contudo, é parte com inestimável importância, já que em sua formação, inclusive, aprendeu sobre possibilidades do educar.

No atual contexto, tiveram que se reinventar todos os professores do ensino básico e muitos no ensino superior que ainda não haviam experienciado o ensino à distância (ALMEIDA *et al.*, 2021). Muitos não aprenderam, em sua formação, sobre ensino remoto: tiveram que aprender fazendo, no meio do “furacão” e recebendo críticas dessa “insuficiência” de formação, como se fosse uma incapacidade deles, uma falta deles, que já deveriam estar “preparados”, esperando. Alguém pensou, antes da pandemia, que a escola básica se tornaria remota? Que seria possível mexer nessa estrutura que afeta educador, família, criança e adolescente em desenvolvimento? Que teria sido adotada essa

modalidade, sem a pandemia? Acho que isso já responde sobre não haver projetos de EAD no ensino básico, em especial.

O cenário que se estabeleceu foi caótico, não era esperado. A educação precisou se reinventar (MONTEIRO, 2020). Nem mesmo algumas universidades que ensaiavam o EAD se sentiram preparadas para agir tão rápido, sem projeto estudado e planejado. O que se leu e escutou foi polarizado: de um lado, “esse ano foi perdido”, “não se aprendeu nada”, “estão achando bom esse tempo em casa”, enquanto outros entendiam o desafio: “estão lidando como podem”, “estão encontrando estratégias possíveis”. Toda essa polarização tinha dos dois lados os mais diversos públicos: pai, mãe, quem não tinha vínculo nenhum também, educandos e até educadores.

E do lado de dentro dos colégios? Foi muito estudo, implementação de recursos e habilidades novas, em tempo recorde, trabalho para além do que estava planejado: além de fazer o que deve ser feito, em contexto novo e desconhecido, era preciso aprender como fazer ao mesmo tempo. Trabalhou-se mais, dobrou a demanda de tempo dedicada ao educar, ao ensinar e ao incluir os mais diversos, nesse processo.

Em 2021, encarou-se nova transformação no ensino: o modelo híbrido. É preciso dar conta de quem deve aprender no remoto e no presencial – e de maneira concomitante. O trabalho, o qual já estava dobrado, triplicou. E persistem as duras críticas, como se os educadores fossem os responsáveis pelo impacto do remoto, como se as práticas fossem insuficientes, como se o esforço para se adequar e capacitar ao novo não fosse um acúmulo de tarefa, nem mesmo reconhecido como um feito positivo pró-educação. Escutar, em rede nacional, o comentário de Augusto Nunes (2021) de que todo o período é avaliado como um recesso escolar, remunerado por “trabalho nenhum”, é compreender a

perspectiva de quem não vivenciou os desafios da escola e a busca pela continuidade de seu papel transformador de desenvolvimento humano, independentemente das diversidades e barreiras que a Covid 19 promoveu.

E como reflexão, identifico: será que parte da sociedade que não vivenciou esses desafios, reconhecendo o empenho e trabalho dobrado, compreenderá o impacto de falas equivocadas na saúde mental dos educadores? Que a todo o custo se empenharam tanto e ainda lhes custa tempo e saúde mental, inclusive por outras culpabilizações de um ensino que é visto como “nada”, “ensino que não se deu”?

De fato, houve mudanças, as quais se percebem, no ensino e na aprendizagem. Tais mudanças não se deram porque não houve tentativas e esforços para o ensino. Houve, e foram dobradas e depois triplicadas. O que mudou foi um contexto social por completo, a forma de mediação do ensino, o acesso aos recursos tecnológicos e as demais dificuldades sociodemográficas que muitos vivenciaram. A educação não foi foco mundial, a saúde o foi. Todavia, a educação foi foco da educação, não se perderam ou se esqueceram seus objetivos. Não há culpado, há vítimas – e são todos os que vivenciam essa mudança social e os impactos dela. Não foi um recesso, não se teve uma pausa: foi trabalho contínuo e só faltou a sociedade ser informada sobre esse esforço coletivo da educação.

Como discutido por Monteiro (2020), foi preciso resiliência para esse “(re)-inventar” a educação e, em conjunto, a “(re)invenção” da profissão docente, em meio a todo esse contexto que adocece, e, mesmo que não se focasse em conteúdos previstos ou se alterasse o foco para questões sociais, ainda assim, associada a qualquer uma das escolhas, está a saúde emocional e mental de educadores e educandos, nesse processo

de transformação. O contexto atípico também trouxe questionamentos sobre políticas públicas que teriam feito diferença, nesse processo novo de ensino; assim, o acesso a recursos tecnológicos e digitais, por todos, fortaleceria as escolas, por exemplo, porém, isso não foi discutido pelo governo federal de imediato, em contexto de “[...] educação remota emergencial.” (ARRUDA, 2020). A educação em modalidade remota, de fato, atingiu de maneira mais eficiente uma parcela da população, indicando que o acesso precisava ser democratizado (COUTO *et al.*, 2020), no entanto, mesmo em meio a tantos desafios, professores não mediram esforços em atingir à distância quem não tinha o acesso.

A modalidade EAD se mostrou com barreiras e que precisa se tornar democratizada, porque, além de ser imperioso promover o acesso ao virtual, é preciso investir na formação continuada dos professores, ações relevantes a serem implementadas, mas que não anulam o esforço feito por todos educadores, no último ano (COUTO *et al.*, 2020; BARRETO; ROCHA, 2020). Por agora, não há uma previsão de retorno e, embora a vacinação de educadores tenha se revelado etapa importante, o modelo híbrido talvez ainda perca mais algum tempo, de modo que investir em ações que facilitem esse novo contexto é mais eficaz do que críticas que desconsiderem o trabalho alterado e dobrado dos educadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. M.; ALVES, V. W. S.; LOPES, L. F. D.; IBDALWI, T. K. R.; NOGUEIRA, V. S.

Teletrabalho: docentes se reinventando em tempos de pandemia. **Rev. FSA**, Teresina, v. 18, n. 03, mar. 2021

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede** - Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar**, v. 2, 2020. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-9555-5778>. Acesso em: 25 mar. 2021.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. DE M. P. #fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>. Acesso em: 25 mar. 2021.

MONTEIRO, S. S. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da Covid-19. **Revista Augustus**, v. 25, .51, 2020.

NUNES, A. Senado precisa aprovar PL que reconhece aulas presenciais como atividade essencial. **Notícias - R7 JR na TV**. 2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/jr-na-tv/videos/augusto-nunes-senado-precisa-aprovar-pl-que-reconhece-aulas-presenciais-como-atividade-essencial-21042021>. Acesso em: 25 mar. 2021.



ATIVIDADE DISPARADORA: DESENHO ANIMADO. IMAGINÁRIO INFANTIL. MEDIAÇÃO ESCOLAR.

Carina Alexandra Rondini

No dia 28 de março de 2021, a *Folha de S. Paulo*, no Caderno C8, publicou a seguinte matéria:

A (DES)CULPA DE PEPE LE PEW

[RESUMO] Acusado de “naturalizar o assédio sexual e o estupro”, o gambá Pepe Le Pew, da série de desenhos Looney Tunes, pode ser excluído de futuros projetos do estúdio Warner Bros. No texto abaixo, autor avalia que patrulhas paranoicas que pedem o cancelamento do personagem menos-prezam a capacidade mental e de discernimento das crianças e revelam imensa incompreensão a respeito do papel da ficção, na vida de todos nós.

Ao ler o referido texto, vêm-me à mente três tirinhas¹ – uma em que duas crianças conversam: uma delas diz sobre o número de crianças no mundo e que isso seria uma vantagem, no futuro, visto que, nesse tempo, elas teriam o mundo nas mãos; o fato é questionado pela outra criança, ao refletir que, no futuro, elas não serão mais crianças. A outra, também um diálogo entre outras duas crianças, um menino que estava limpando a casa, possivelmente ajudando a sua mãe, e uma menina que o interpela sobre o motivo pelo qual ele não quer mais brincar de “casinha” com ela. A terceira tirinha, um diálogo entre mãe e filha, em que a

¹ Todas as tirinhas, imagens e figuras utilizadas no texto original da disciplina (nas atividades disparadoras), foram suprimidas, devido a questões de copyright. Na busca de tentar trazer ao leitor do livro uma ideia do que tratavam esses materiais, uma descrição breve, quando possível, será fornecida.

filha diz à mãe se sentir obrigada a devolver o troco da padaria, por conta de uma “voz” interior.

Para compor o meu processo reflexivo sobre a matéria da *Folha de S. Paulo*, leio o texto de ODININO, J. D. P. Q.; SOUZA, G. J. A. de. Desenho animado e imaginário infantil de massa: narrativas, mito e mídias na mediação escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-18, e3772015, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271993772>. Acesso em: 12 set. 2021.

Então, eu me pergunto: Há alguma sustentação teórica que ampara o desejo das “patrulhas paranoicas” de excluir os desenhos animados de Pepe Le Pew? O que pode haver por trás de uma atitude assim?

11

DIÁLOGOS ENTRE MÍDIA, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA - PELAS LENTES DO CONTEMPORÂNEO

Dagmar de Mello e Silva

Érika Francisco de Paulo David

Nesta escrita tomamos como ponto de partida o instigante e desafiador convite da Professora Carina Alexandra Rondini, para criarmos diálogos com a produção textual de seus alunos de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, na Universidade de São Paulo – Campus – de Bauru, intitulada “Diversidade: os paradoxos da escola e da sociedade contemporânea na prática docente”. Do material que nos foi apresentado, precisávamos selecionar quatro textos que pudessem nos inspirar nesse percurso.

Inicialmente procuramos fiar, dentre os múltiplos textos que nos foram apresentados, os filamentos que comporiam o novelo que foi se desenrolando na medida em que tecíamos as linhas que dão forma a esse capítulo. Poderíamos dizer que estes textos atuaram como intercessores que nos deram a pensar as questões que ora apresentamos.

Dentre o material disponibilizado para nossa seleção escolhemos as seguintes produções: *Nascido na tecnologia: reflexões sobre a criança contemporânea* de **Camila Incau**; *O sentido e o significado variam com o observador* de **Adriana Vazzoler-Mendonça**; *A importância da mediação pedagógica sobre as mídias na infância* de **Laura Regina Paniagua Justino** e *A mediação escolar frente ao paradoxo da formação para diversidade na educação infantil* de **Fabiana Menegazzo Cordeiro**.

Para tecer uma rede relacional, que problematizasse os fios das discussões puxadas por cada texto, nos apoiamos nos princípios da cartografia que tem sua origem no campo da geografia. Entretanto, Deleuze e Guattari (1995) se apropriam deste conceito para criarem atualizações metodológicas em que o pensamento não se materializa como um ponto estático de um mapa, mas se movimenta por paisagens que se transformam, apontando possibilidades de novas territorializações.

Tomando os apontamentos de Rosário e Coca (2018) como aporte para este movimento de composição de um “mapa/rizoma”¹, podemos dizer que são as múltiplas conexões e atravessamentos entre as ideias e os acontecimentos, que nos ajudam a criar os trajetos de uma cartografia. Portanto, destacamos os princípios da multiplicidade e da heterogeneidade, como orientações que contribuem para lançarmos nossos olhares sobre as “singularidades e relações, que são seus devires” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 33 *apud* ROSÁRIO e COCA, 2018, p.36), valorizando o movimento permanente de transformação contínua que nos distanciam de posturas que tomam fatos pontuais como verdades. Para nós, aquilo que nos intercepta, são pontos de partida para gestos que nos forcem a pensar.

Cartografar pode ser como uma metáfora do voo dos pássaros que migram buscando novos territórios. Em cada voo que nos lançamos, nos deparamos com novos territórios do pensar e sentimos a necessidade de pousar por algum tempo, para sentir mais de perto, vislumbrar novas atualizações que nos convidam, nos provocam a mover nossa atenção para algo que se revela nos textos elencados.

¹ A figura do rizoma é comumente associada a abordagens de análise que apresentam múltiplas possibilidades de conexões de saberes que podem surgir diante deste movimento, revelando vários pontos, várias ideias e concepções que se ligam e “crescem” em direções inusitadas, se assemelhando a um rizoma, expressão derivada da palavra grega *rhizóma*. *atos* que significa “um punhado de raízes”.

Nosso primeiro pouso será em “Nascido na tecnologia: reflexões sobre a criança contemporânea”, **Camila Incau**, traz à luz algumas reflexões acerca das tecnologias e da criança no tempo contemporâneo, concluindo que “a criança contemporânea já nasce simbolicamente com um *tablet* na mão, ela está imersa em uma rede de tecnologias que atravessam seu modo de agir, pensar e falar, ou seja, atravessam e constituem sua subjetividade.”

Estamos em acordo com Camila, de que as tecnologias engendram relações com a vida contemporânea que vão atravessar os modos de produção de subjetividade no tempo presente, debate este que não pode prescindir de uma discussão mais ampla, sobre as relações de produção social, de cada tempo histórico.

Para Guattari (1992) a subjetividade é pensada como produção, processo heterogêneo e múltiplo que envolve instâncias individuais, coletivas e institucionais. Portanto, a subjetividade não se localiza numa interioridade ou numa exterioridade constituinte de um indivíduo. Quando falamos de subjetividade não estamos nos referindo a processos intersubjetivos lineares entre sujeitos e um dado meio, mas sim, de engendramentos que envolvem uma infinidade de vetores – familiares, políticos, urbanos, midiáticos, artísticos, tecnológicos, etc.

A subjetividade é indissociável dos territórios. Território aqui, compreendido como uma dimensão existencial. Mais que uma delimitação espacial, um território existencial diz respeito aos modos de habitar os espaços/tempos da vida. Alvarez e Passos (2009) nos ajudam a esclarecer esse entendimento quando dizem que um território é expressão de sentidos, aquilo que dá forma a um estado de coisas. Esta visão define o caráter processual e qualitativo do território.

Por sua vez, quando pensamos na infância, não estamos nos referindo a um tempo específico do desenvolvimento humano, delimitado por uma cronologia específica. Motivo pelo qual, optamos por tratar as relações das crianças com as tecnologias atuais, como um dos muitos vetores pelos quais as crianças experimentam a infância e habitam territórios existenciais. Isto porque entendemos que os territórios se constituem por espaços relacionais que não se circunscrevem em uma condição identitária, portanto, a nosso ver, não existiria uma identidade infante, mas diferentes modos de expressividades infantis. Essa exposição se fez necessária para que possamos problematizar as análises que procuram relacionar infância e tecnologias contemporâneas sob explicações que se fundam em relações que generalizam matéria-forma, quando estamos tratando de estados informes e heterogêneos, que precisam ser pensados através de planos relacionais.

Dentre essas análises que se fundam em modelos que instituem matéria-forma na relação entre infância e tecnologias digitais, encontra-se o conceito de Nativos Digitais, termo cunhado pelo por Marc Prensky (2001) para descrever a geração de crianças e jovens nascidos em um contexto histórico em que as produções sociais acontecem de modo acelerado, por mídias comunicacionais que facilitam a virtualização geral da economia e da sociedade, como um todo, mas especificamente, os nascidos a partir dos anos 1980.

Se, para Marc Prensky (2001), a expressão Nativos Digitais define o grupo de sujeitos que não concebem o mundo sem a presença das tecnologias da comunicação e informação (TICs), já que nasceram imersos neste contexto social, permeado pela internet, *apps*, *smartphones* e redes de relacionamento online. Neste cenário trazemos para o debate a existência de diferentes infâncias, com diferentes formas de acesso e usos

de todo o contexto que envolve a era digital e nos questionamos: Todas as crianças possuem o mesmo acesso? Apresentam os mesmos usos para todo o aparato tecnológico que temos disponível de forma cotidiana? Tudo isso está mesmo disponível a todas as crianças? Esses nós em nossa tessitura, nos levam a refletir sobre questões que se reportam ao acesso às TICs dos ditos “Nativos Digitais” (Prensky, 2001).

Muito anterior aos estudos de Prensky, McLuhan já apontava que “o meio é a mensagem” (1964, p.21) destacado a inseparável relação entre o trânsito nas plataformas digitais como condição inerente que “constituem o resultado do novo estalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia ou extensão de nós mesmos” (MCLUHAN, 1964, p. 21), o que nos leva a pensar que os espaços-tempos do Ciberespaço, não podem ser concebidos por ponto de vista único para definir a relação tecnológica de cada geração. Sem o acesso, sem que a tecnologia faça parte do cotidiano, inferindo novas formas de veiculação de informações e de expressão, que se utilizem desta forma de comunicar, o que temos é um contexto que destaca a exclusão, de alguns grupos, da era digital, como pontua Sérgio Amadeu² (2017)³, em uma entrevista publicada em fevereiro de 2017, problematizando as questões relacionadas ao acesso aos planos e franquias de internet:

Os maiores entraves para a efetiva democratização da internet estão na concentração de renda, nos elevados custos da conexão no país e na falta de cobertura da banda larga nas regiões mais carentes. Há a crença neoliberal de que o mercado irá incluir as pessoas. Isso seria verdade se a renda fosse

² Professor associado da Universidade Federal do ABC (UFABC) e membro do Comitê Científico Deliberativo da Associação Brasileira de Pesquisadores em Ciberultura (ABCiber).

³ Publicada no site do Instituto *Humanitas Unisinos*. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/565060-voracidade-das-empresas-de-telecomunicacoes-atualiza-desigualdades-no-brasil-entrevista-especial-com-sergio-amadeu-da-silveira>. Acesso em: 9 jul. 2021.

distribuída com o mínimo de equidade. Não é o que está acontecendo. Mesmo o acesso à internet por celulares é pequeno entre os mais pobres, pois eles utilizam planos pré-pagos. O custo dos planos de dados é impeditivo. (AMADEU, 2017, s/n.p.).

A qualidade e a forma de acesso à informação veiculada via internet vai interferir diretamente na experiência que os sujeitos irão territorializar esses espaços-tempos. Portanto, há que se problematizar esse suposto domínio técnico, de uma geração nascida na chamada era digital já que essa experiência não se dá da mesma forma com todas as crianças.

Em nossa próxima aterrissagem, nosso pouso aponta para o texto: *O sentido e o significado variam com o observador*, de **Adriana Vazzoler-Mendonça**. Somos instigadas a pensar na palavra observador, e mais especificamente sobre um observador infantil e os modos como esse observador constitui suas visualidades no tempo presente.

Em seu texto Adriana apresenta uma matéria de jornal sobre a personagem *Pepe Le Pew*, idealizado por Chuck Jones em 1930, e veiculado em forma de desenho animado de programas televisivos nos anos de 1960. Na matéria o referido desenho, em que um Gambá se apaixona por uma gata (confundida com um gambá fêmea), se torna insistente, e até mesmo inconveniente, em suas investidas amorosas, apesar da rejeição de sua paixão. A reportagem expõe o “cancelamento” da personagem, sob o argumento de que *Pepe Le Pew* apresentaria “um comportamento machista, que naturalizava a cultura do estupro”. A autora conclui seu texto problematizando “o que estaria por trás das “patrulhas paranoicas” e deduz que “poderia ser a crença de que o mal vem de fora, a

posição de que somos vítimas dos fatores externos e de que não podemos fazer escolhas. ”

A leitura dos escritos de Adriana nos remeteu à obra de Jonathan Crary - *Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX* -, quando este analisa as condições técnicas, sociais e históricas sob as quais se constituem os observadores na modernidade.

Crary (2012) justifica sua opção pelo uso do termo “observador” por entender que a palavra espectador, de raiz latina “*spectare*” corresponde a “olhar para”, assumindo a passividade daquele que “assiste a um espetáculo, como em uma galeria de arte ou um teatro”. Já o observador seria alguém que “conforma as próprias ações, obedecendo a um sistema de convenções e restrições” (CRARY, 2012, p. 15). O observador, para Crary, não é somente aquele que vê, mas aquele que vê dentro de determinadas circunstâncias sociais e históricas. Essa perspectiva de Crary pode ser o início de um diálogo profícuo com a nossa segunda autora, quando esta diz que: “Um fenômeno social raramente é resultado de uma variável apenas, pois o comportamento humano se configura a partir da confluência de infinitas possibilidades. ”

Se estendermos o conceito de observador, conforme compreendido por Crary, para problematizarmos as relações dos observadores infantis com os signos que o mundo lhes oferece e tentarmos entender as visualidades produzidas pelas crianças, a partir das diferentes mídias comunicacionais que dispomos em nossos dias, precisamos, antes de tudo, pensar a respeito de toda uma rede de relações que produzem forças, cujos efeitos vão incidir sobre os modos de ver das crianças.

É certo que concordamos com as referências da autora quando esta aponta, através de seu referencial teórico, que “a criança, enquanto receptora, não é passiva. ” Não foi à toa que Crary optou pela palavra

observador em detrimento da palavra espectador, porém, em nossos estudos, chegamos à conclusão de que a cultura das mídias assume um *locus* preponderante nos processos de subjetivação de crianças e adultos, que por sua vez, vão soprar ventos fortes que podem direcionar modos de ser e de estar no mundo. Conforme recente produção acadêmica das autoras que escrevem esse artigo:

A diversidade semiótica pela qual a infância contemporânea efetua leituras, relaciona informações e produz conteúdo, utilizando-se de diferentes suportes e de diferentes textos, é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. O observador infante transita por textos que têm sua construção atravessada por múltiplas linguagens, evidenciando a necessidade de entendimento e articulação de cada uma destas formas de comunicar (multiletramento) “para fazer significar”. Neste contexto, crianças e jovens têm seu cotidiano atravessado pela cultura das mídias, que, junto a instituições formais de educação, exerce papel mediador entre estes sujeitos e a cultura contemporânea de forma geral. (DAVID, 2021, p. 42)

Diante dessas considerações, concordamos com Adriana quando esta diz que a exibição e discussão de desenhos animados podem ser um meio de explorar diferentes interpretações e desconstruir questões naturalizadas em nossa sociedade, “propondo novas formas de observar os fatos da vida”, porém há que se cuidar para que discursos hegemônicos não prevaleçam como representação de verdades que não produzem diferença para que visualidades instituintes possam emergir. Sobre este ponto podemos trazer Chimamanda Adichie, escritora nigeriana que tece reflexões sobre “O perigo da história única”⁴ para problematizar as

⁴ Palestra ministrada no TED Talk com o mesmo título em 2009 e que mais tarde foi registrada em forma de livro.

formas recorrentes com que homogeneizamos pontos de vista, discursos e formas de compreender a realidade “mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão” (ADICHIE, 2019, p. 22), contrapondo este tipo de postura, o ato de observar deve ser um encontro entre alteridades, deve ser um momento de encontro entre os diferentes, compreendendo a diversidade dos modos de ver e compreender a continuidade do mundo, daí a riqueza na mudança de posição: Espectador - Observador.

Assim, partindo para novos voos, somos desafiadas a pensar em dois planos conjuntos. São eles: *A importância da mediação pedagógica sobre as mídias na infância* de **Laura Regina Paniagua Justino** e *A mediação escolar frente ao paradoxo da formação para diversidade na educação infantil* de **Fabiana Menegazzo Cordeiro**.

Ao nos direcionar para a importância da mediação pedagógica, Laura Regina Paniagua Justino relativiza o poder de indução identitária dos desenhos animados ou qualquer outra mídia que as crianças tenham acesso. Para ela: “A forma que os desenhos animados lidam com o bem e o mal vai além da ética e moralidade impostos pela sociedade; suas ideias transmitiram, durante anos, uma visão sobre o comportamento humano e desejos subjetivos. Ninguém ficou malvado assistindo as traquinagens do Pica-pau...” O argumento de Laura é que as crianças convivem em diferentes contextos e: “não poderá ser a exposição a uma forma de mídia o fator determinante de sua formação” diante desta perspectiva podemos nos reportar ao conceito de observador explorado por Crary (2012) como alguém que vê mediante a uma rede constitutiva de formas de pensar mediadas ideologicamente, alguém que enxerga por meio de lentes sociais, alguém incapaz de exercer neutralidade e que opera segundo suas visões de mundo, pensando desta forma, nos

questionamos: se podemos falar de um observador infantil ou de múltiplos modos da criança se constituir como observador? Em vez de determinar a influência destas mídias sobre as formas constitutivas de ser das crianças, porque não nos questionarmos: O que as crianças têm a dizer sobre estas mídias? Como elas avaliam comportamentos de violência e preconceito veiculados nestes filmes? Que vozes falam nesses sujeitos a respeito destes conteúdos?

Segundo a abordagem bakhtiniana, o conceito de vozes sociais evidencia diferentes posicionamentos, pontos de vista e posturas ideológicas:

Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso, expressando a posição sócio-ideológica diferenciada do autor no seio dos diferentes discursos da sua época (BAKHTIN, 2010, p. 106).

Nesta passagem o autor analisa a tomada de posição do escritor ao compor sua obra, a forma como posiciona seus discursos no romance que irá falar para o mundo repleto de outras vozes, reconhecendo a multiplicidade de vozes que dão forma a todos os discursos. Se pensarmos um mundo narrado por diferentes infâncias fazemos um convite a todos para caminhar num território que pensa as infâncias pela diferença e como potência! Contrapondo a ideia inicial que mora na palavra infantil: “in-fans (aquele que não fala)” (KRAMER, 2002, p.46), aquele que ainda é imaturo.

As crianças, por tantas vezes, são silenciadas pelos discursos adultocêntricos que se referem a esta passagem da existência humana como uma condição da vida que ainda não é, pois ainda está por vir a ser, “[...]”

paraíso perdido, a infância como natureza domada, a infância como matéria-prima para a fabricação de um mundo novo, ou a infância como ponto zero de um processo de desenvolvimento ou de formação” (LARROSA, 2001, p.282).

Destacar o protagonismo destes sujeitos em seus territórios é reconhecer a sua potência criadora diante do mundo, criar ambiências narrativas e de debate sobre o cotidiano, é permitir que de forma legítima as crianças se retirem de um lugar de “vir a ser” e assumam o seu lugar no *continuum* da história. A escola deve ser pensada como local de troca potente entre os diferentes, um lugar de encontro entre alteridades, um espaço privilegiado de acolhimento de processos inventivos que rompem com as visões que “assombram a cognição infantil pela ideia do déficit” (KASTRUP, 2000, p. 373) tendo como princípio norteador a questão: De que modo as crianças podem nos ensinar a olhar suas diferenças como potências? Como nos aponta Migliorin e Pipano (2019), tais ações revelam como a escola pode ser um *lócus* para:

[...] nos concentrarmos na evidência das inteligências que inventam estéticas e narrativas em espaços que tendemos a ver ou como reprodutores de mundos dados ou apenas precários, desprovidos de possibilidades propositivas. (MIGLIORIN E PIPANO, 2019, p. 57)

Fazendo um recorte mais específico para o ato de brincar, atividade tão ligada aos tempos-espacos da infância, podemos arriscar dizer que Laura dialoga conosco e mesmo sem citá-lo, aproxima-se de Benjamin (2002) quando este confere à criança uma relação libertadora com o brinquedo. Para esse filósofo alemão, no brincar, a criança “reinventa seu mundo” e faz história a partir do lixo da história, aproximando-se dos “inúteis, dos inadaptados e dos marginalizados.” Motivo pelo qual

fomos levadas a conectar Benjamin com o que Laura defende em seu texto: “a criança pode formular combinações espontâneas aos desenhos, dando-lhes novas formatações e possibilidades por meio do imaginário”. Benjamin (1984) destaca a natureza inventiva da infância destacando o tempo-infância como tempo que tem sua bagagem própria:

[...] as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior. Dever-se-ia ter em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesmo o caminho até elas (BENJAMIN, 1984, p. 104).

Nos apoiamos em Benjamin, para sustentar nossa proposição de que, por não estar ainda totalmente impregnada pelos significados da cultura, a infância é uma condição mais aberta aos signos do mundo, essa condição lhe confere uma maior abertura para realocar categorias estereotipadas, recriando novos arranjos sociais. Nesse sentido, a escola tem muito a aprender com a infância.

Não estamos com isso romantizando ou assumindo posturas ingênuas quando tratamos de processos de subjetivação em uma sociedade capitalista. Só estamos tentando mostrar o protagonismo que a infância pode assumir e que lhe foi historicamente negado por abordagens que circunscrevem a vida em categorias cronológicas. Temos consciência, portanto, de que, seja sob uma condição infantil ou adulta, estamos submetidos a mecanismos de persuasão que nos envolvem de tal modo que imprimem modos e visualidades nem sempre autônomas.

Retomando o diálogo com nossa interlocutora, percebemos que ela está atenta a essas questões e não destitui a importância e a responsabilidade “do trabalho mediador do professor de promover a reflexão de questões sensíveis aos seus alunos, por meio de rodas de conversa, de encenações com releitura dos pontos de vista dos alunos em determinadas cenas, entre outras estratégias que podem estar articuladas as habilidades preconizadas no currículo.” Acrescentamos aqui um trecho do texto de **Fabiana Menegazzo Cordeiro** quando esta aponta que a “potencialidade do uso de desenho animado, charges e outros recursos diversificados, que possam ser apresentados às crianças, não está vinculada ao material em si, mas sim, na forma como é mediado, na intencionalidade pedagógica do uso deste recurso com seu público”.

Assim como apontam Laura e Fabiana, defendemos que, a escola precisa ser uma presença problematizadora dos modos como seus estudantes circulam pelas redes, proporcionando abordagens pedagógicas que promovam a interlocução sobre questões de ordem ética e estética que as tecnologias comunicacionais digitais nos convocam a pensar. Assim, cabe à escola uma participação ativa na construção de saberes e aprendizagens que possibilitem que os observadores das atuais gerações não se atenham a mera representação daquilo que lhes é exposto, mas que possam criar visualidades emancipadas sobre territórios que os algoritmos procuram colonizar.

Terminamos esse diálogo não como um fim, posto que nossa intenção com o texto foi criar aberturas para novas dialogias que nos coloquem em permanente problematização frente a supostas verdades que se postam refratárias quando tratamos de questões referentes a Mídia, Educação e Infância, ora sob um olhar contundente sobre os supostos efeitos maléficos dessa relação, ora sob um relativismo

extremo que confere total domínio por parte das crianças sobre os meios da Cultura digital, isso por serem “nativas” desses contextos. Portanto deixamos para o leitor a continuidade dessas reflexões, que por sua vez, não pretendem espelhar imagens do mesmo sobre os temas abordados, mas sim, mover novos pensares nesse contexto complexo que nos desafia, como professores e pesquisadores que não se conformam em permanecer enlaçados em redes cujos laços frágeis não constituem nós tanto no que se refere a forma substantiva da palavra, como ao pronome que nos convoca ao coletivo.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, J & PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS E, KASTRUP V, ESCÓSSIA L, organizadores. **Pistas do método cartográfico**. Porto Alegre: Sulina; 2009. p. 131-49.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. M. V. Mazzari. São Paulo, SP: Duas Cidades, 2002.
- CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- DAVID, Érika Francisco de Paulo. **NARRATIVAS AUDIOVISUAIS E VISÕES DE MUNDO: o que as crianças têm a nos dizer sobre a infância a partir de seus cotidianos?** Dissertação de Mestrado, Orientadora: Dagmar de Mello e Silva, Programa de Pós-graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC), Universidade Federal Fluminense, 2021, 100 pp.
- GUATTARI, F. **Caosmose**. Rio de Janeiro: Ed. 34; 1992.

- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Revista Psicologia & Sociedade**. Rio de Janeiro, p. 15-22, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822007000100003>. Acesso em: 28 de novembro de 2021.
- KASTRUP, Virgínia. O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2000, 13(3), pp.373-382.
- KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: Cadernos de Pesquisa. **Revista Quadrimestral** – julho 2002, nº 116. São Paulo: FCC, 2002, p. 41-59.
- MCLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem**. Tradução: Décio Pignatari. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1964.
- MIGLIORIN, Cézar. **Cinema de brincar** / Cezar Migliorin, Isaac Pipano – Belo Horizonte, MG: Relicário, 2019.
- ROSÁRIO, Nísia Martins do e COCA, Adriana Pierre. A cartografia como um mapa movente para a pesquisa em comunicação. In: **Comunicação & Inovação**. São Caetano do Sul: PPGCOM/USCS, v.19, n. 41, p. 34-48, set-dez, 2018.
- PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

12

A MEDIAÇÃO ESCOLAR FRENTE AO PARADOXO DA FORMAÇÃO PARA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro

O material disponibilizado para reflexão e elaboração da atividade provocou em mim uma clara conclusão: a grande potencialidade do uso de desenho animado, *charges* e outros recursos diversificados que possam ser apresentados às crianças não está vinculada ao material em si, porém, na forma como é mediado, na intencionalidade pedagógica do uso desse recurso com seu público.

Para que esta análise não se restrinja a conjecturas de “patrulhas paranoicas” ou, ao contrário, a conclusões rasas de sujeitos descompromissados com o público infantil e com o futuro da sociedade, dependerá muito da perspectiva do senso de coletividade, alteridade, reconhecimento da responsabilidade entre aqueles que tutelam as crianças e, portanto, não só a escola, servindo como norteadores os quais devem balizar todo e qualquer debate que envolva o melhor interesse da criança, frente a uma sociedade democrática.

A escola reflete, em seu cotidiano, o que ocorre no seio social onde está inserida. Por isso, os materiais que são ofertados às crianças, seja dentro da escola, seja nos outros ambientes e momentos das vidas dos alunos, devem ser observados e levados em conta para elaboração das sequências didáticas e outras formas de ensino utilizadas, considerando ser a escola espaço adequado e principal para a disseminação de saberes e suas mediações, inclusive no equacionamento de tensões e

influências, com base científica, a fim de contribuir na formação de novas gerações de cidadãos aptos a atuar para a promoção de uma sociedade mais justa e participativa por todos.

É imperioso se reconhecer que, na sociedade atual, moderna e líquida, para além dos desenhos animados, a internet traz precocemente uma enxurrada de recursos midiáticos às crianças, em sua maioria, sem nenhuma intencionalidade pedagógica, a qual, como o próprio texto (ODININO; SOUZA, 2020) menciona, tem capilaridade, horizontalidade e se aproxima das crianças e adolescentes, por ser feita por pares, mas que também tem forte influência em moldar repertórios culturais e inculcar modelos sociais, nem sempre preocupados em fortalecer princípios democráticos, de igualdade e de justiça.

O tema traz à luz o problema social de como as crianças estão sendo tuteladas, na sociedade moderna, com reforço negativo pela pandemia, na qual as famílias dividem seus cotidianos com longas jornadas de trabalho e outros distratores, como a própria internet, a necessidade de cuidados com a beleza e com o corpo, que fazem com que menos tempo diário reste para os cuidados com as crianças. Nesse ínterim, o conteúdo ofertado pela televisão e pela internet aos menores surge como “chupetas virtuais, babás virtuais”, disponibilizados com pouca ou nenhuma mediação por jogos, vídeos caseiros, *influencers*, *tiktokers*, gerando um espaço amplo, sem barreiras de espaço e de tempo, para a troca de cadeia de símbolos, de forma descontrolada.

Evidencia-se como a escola assume, para as famílias, não apenas o papel de formação pedagógica, mas pressupõe uma transferência de responsabilidades, as quais, naturalmente e legalmente, deveriam ser dos pais/responsáveis legais, fazendo com que haja uma confusão e um

desequilíbrio nas funções que envolvem o acompanhamento e o apoio no desenvolvimento humano de uma criança.

De fato, no combate à indústria cultural, no essencial papel de disseminar a formação científica, pacífica e democrática, a escola institucionaliza-se como espaço de legitimação de saberes para a necessária formação científica, fundamentada, todavia, ao mesmo tempo, permite, pela mediação pedagógica, um ambiente de equalização dialética e de combate à polarização na qual está submersa toda a sociedade atual, tanto pelas relações sociais físicas quanto pelas relações intermediadas pelas tecnologias, as quais potencializam a criação de um imaginário compartilhado em nível global. A escola é espaço de troca simbólica, reafirmando códigos próprios de comunicação (ODININO; SOUZA, 2020).

Arendt é citada por Odinino e Souza (2020), mas, também em sua obra *A Condição Humana* (2016), destaca que a condição de humano se constrói na pessoa, à medida que ela pratica, age, no contexto social, que hoje é em grande parte virtual. Dessa forma, aquilo que é constantemente apresentado às crianças, sem mediação adequada, pode ser considerado como conjunto de símbolos incontestáveis e perpetuar modelo de sociedade que viabilize preconceitos e violências simbólicas.

Bauman (2013), em sua obra *Sobre a Educação e Juventude*, faz forte alerta para o descontrole da exposição de crianças e jovens a conteúdos que são, de maneira deliberada, expostos na internet.

Como sujeito ativo do cotidiano escolar e acreditando que cada um pode contribuir positivamente, com base nos conhecimentos proporcionados por esse tipo de debate, concluo com uma citação de (BAUMAN, 2013, p. 28):

Assim, há muitos motivos para preocupação, mas não para desespero. À sua pergunta sobre se – dadas as pressões, os modismos e peculiaridades aparentemente irresistíveis que hoje prevalecem – ainda podemos ter a expectativa ou a esperança de que nossos filhos e alunos se comportem diferentemente da maneira como a maioria hoje se comporta, minha resposta é “sim”. Se é verdade (e é) que cada conjunto de circunstâncias contém algumas oportunidades e seus perigos, também é verdade que cada qual está repleto tanto de rebelião quanto de conformismo. Não nos esqueçamos de que toda maioria começou como uma pequenina, invisível e imperceptível minoria. E que mesmo carvalhos centenários desenvolveram-se a partir de bolotas ridiculamente minúsculas.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- ODININO, Juliane di Paula Queiroz; SOUZA, Gustavo José Assunção de. Desenho animado e imaginário infantil de massa: narrativas, mito e mídias na mediação escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.13244/198271993772>. Acesso em: 19 abr. 2021.

13

NASCIDO NA TECNOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE A CRIANÇA CONTEMPORÂNEA

Camila Incau

Intentando uma breve reflexão acerca da influência da tecnologia sobre a criança contemporânea, recordo a publicidade da *MTS Systems Corporation*, empresa americana que vende pacotes de *internet* móvel para vários países. A fim de divulgar um de seus produtos, a empresa criou o vídeo-propaganda denominado *MTS internet baby*, em 2014. Atualmente, o vídeo tem mais de 9 milhões de visualizações, no *Youtube*, tornando-se famoso no Brasil, em 2019, por causa de seu compartilhamento via *WhatsApp*.

A propaganda “*MTS internet baby*” destaca-se por abordar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em nosso cotidiano, revelando como elas modificam as relações interpessoais, principalmente a infantil. O vídeo inicia-se em um hospital, mais especificamente, em uma sala de parto. Nessa sala, há várias pessoas: uma mãe prestes a ter seu bebê, um pai olhando o parto de sua esposa via *tablet*, um médico realizando o parto com auxílio de um computador e uma equipe de enfermagem observando tudo a distância. Nessa cena, é possível notar como todos estão conectados e desconectados, ao mesmo tempo, pois a constante conexão com as TIC fomentou a desconexão com momento que estavam vivenciando, o nascimento de uma criança.

A propaganda continua e, ao nascer, o bebê surpreende a todos: ele toma o *tablet* das mãos de seu pai e busca no *Google* como cortar cordão

umbilical. Após cortar o seu próprio cordão umbilical, o bebê tira uma *selfie* com a enfermeira e posta nas redes sociais. Em seguida, o bebê começa uma *live*, explicando todo o percurso do parto, reforçando o acontecimento de seu nascimento. O vídeo termina com o bebê saindo da sala de parto, andando ao som da frase “nascido para a internet”.

À vista do exposto, este texto discutirá, por meio da propaganda da MTS, a influência das TIC sobre a criança contemporânea, abrangendo como as relações interpessoais se modificaram, juntamente com o avanço tecnológico. Mas, para que possamos entender essa influência, é necessário retomar a constituição de nossa sociedade.

A vida no século XXI é, conforme apontam Fernandes e Oliveira (2018), povoada por celulares, *tablets*, *WhatsApp*, *Facebook*, *Youtube* e *Instagram*. Isso faz com que estejamos constantemente intermediados e interconectados pelas TIC. Essas tecnologias criam a sensação de uma sociedade sem distância e tempo linear, fomentando a todo o momento a necessidade de rapidez e inovação em nossas relações (MARTINS; CASTRO, 2012).

Pensando nisso, a cena do bebê fazendo uso das TIC, logo após nascer, revela duas questões atuais: acreditamos que as crianças nascem sabendo utilizar os objetos tecnológicos a sua volta sem auxílio e que elas nascem com total autonomia, não necessitando daqueles que vivem ao seu entorno. Segundo Del Prette e Del Prette (2017), é preciso dar suporte emocional e social, para que a criança consiga desenvolver-se plenamente. Ademais, os autores afirmam que as crianças aprendem a empregar os objetos a sua volta observando outras pessoas fazendo uso desses objetos. Nesse caso, observa-se que, na propaganda, todos estavam usando aparelhos tecnológicos, no momento do parto.

Outra característica social contemporânea, a qual também emerge na propaganda é a visibilidade, por meio da imagem virtual, porque, após nascer, o bebê posta suas fotos em redes sociais. Não satisfeito com os *likes* recebidos na foto, realiza um vídeo *on-line*, para mostrar seu nascimento. Guedes, Porto e Acácio (2009) afirmam que a sociedade de consumo está engendrada na propagação e no consumo de informações da cultura midiática. Como consequência, Fernandes e Oliveira (2018) relatam que a transitoriedade das experiências virtuais reforça o descarte das vivências com um *clique*, ou seja, a foto e o vídeo logo serão substituídos por outras experiências. Assim, postar somente a foto não foi suficiente para dar a sensação de total visibilidade ao bebê, sendo necessária a realização da *live*, a fim de reforçar a experiência de seu parto.

Nota-se, na propaganda, como as mídias estão relacionadas com espaços compartilhados em nível global. De acordo com Odinino e Souza (2020, p. 16), “[...] os artefatos tecnológicos em geral participam dos cotidianos das crianças tensionando suas práticas e permeando suas subjetividades e suas formas de socialização.” Os autores complementam que os meios de comunicação de massa contribuem ativamente para a constituição do imaginário infantil.

Finalizando a reflexão aqui proposta, conclui-se que a inserção de novas tecnologias pautadas no consumo, na criação de espaços virtuais e na aceleração das relações fazem parte da infância da nossa sociedade. A criança contemporânea já nasce simbolicamente com um *tablet* na mão, estando imersa em uma rede de tecnologias que atravessam seu modo de agir, pensar e falar, ou seja, atravessam e constituem sua subjetividade. Diante disso, torna-se fundamental abordar as relações estabelecidas por meio das tecnologias, para que possamos entender a

constituição social de nossas crianças, dando o suporte humano necessário para que possam se desenvolver em meio às TIC.

REFERÊNCIAS

- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais**: manual teórico-prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- FERNANDES, R. A.; OLIVEIRA, J. M. Quem são os autênticos intranquilos da contemporaneidade? **Childhood & philosophy**: international council for inquiry with children, Rio de Janeiro, v. 1, n.29, p. 259-278, 2018.
- GUEDES, B.; PORTO, F.; ACÁCIO, F. Infância, consumo e mídia: costurando a realidade das crianças na contemporaneidade. **Revista Anagrama**, São Paulo, v. 2, n.3, p. 1-13, 2009.
- MARTINS, L.T.; CASTRO, L. R. Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Colombia, v. 2, n. 9, 619-634, 2011.
- MTS SYSTEMS CORPORATION. **MTS Internet Baby**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rg37kafMsWk&t=63s>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- ODININO, J. D. P. Q.; SOUZA, G. J. A. de. Desenho animado e imaginário infantil de massa: narrativas, mito e mídias na mediação escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-18, 2020.

14

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE AS MÍDIAS NA INFÂNCIA

Laura Regina Paniagua Justino

Sabe-se que existem pontos de vista diferentes em relação às ideologias encontradas nos desenhos animados, porém, a análise crítica ou não dessas mídias não deve interferir na formação da identidade de uma criança. A forma como os desenhos animados lidam com o bem e o mal vai além da ética e moralidade impostos pela sociedade; suas ideias transmitiram, durante anos, uma visão sobre o comportamento humano e desejos subjetivos. Ninguém ficou malvado assistindo às traquinagens do Pica-pau, por exemplo. Ou, mesmo, aprendeu a ser trapaceiro vendo Dick Vigarista e Mutley, no clássico “Corrida Maluca”.

Acreditar que desenhos animados ou qualquer outra mídia possam alterar o desenvolvimento moral e emocional de uma criança é ingênuo, considerando que a criança vive em determinados contextos e, portanto, é exposta a experiências e estímulos que a constituem como indivíduos, de maneira que não poderá ser a exposição a uma forma de mídia o fator determinante de sua formação.

Atualmente, a maioria das crianças são inseridas na educação formal já na primeira infância, espaço este que usa os desenhos e filmes infantis como um dos recursos para o ensino de algumas habilidades do currículo, além de oferecerem elementos para a reflexão e a discussão sobre questões contextuais e comportamentais.

Nessa direção, a Educação Infantil pode se constituir em um importante espaço para o desenvolvimento de repertórios necessários ao

desenvolvimento da criatividade e da criticidade, a depender da mediação realizada pelos professores, a partir das atividades propostas, inclusive as que envolvem as animações. Existe um grande potencial pedagógico a ser explorado, nesses recursos, levando em conta que a interpretação feita por uma criança não é a de ser um receptor passivo, porém ativo: ela sempre vai ter a sua percepção, a partir de suas vivências e emoções. Ou seja, com base em seu ponto de vista e criatividade, pode formular combinações espontâneas aos desenhos, dando-lhes novas formatações e possibilidades, por meio do imaginário.

E também, não menos importante, é que, em função da mediação pedagógica promovida pelo professor, ela pode compreender melhor como se dá o "convencimento" para o consumo, para as questões relacionadas ao preconceito e para as que delimitam a circulação das classes sociais, em meio aos processos de produção.

De acordo com Ondino e Souza (2020), as possibilidades do uso dos desenhos animados pela perspectiva da mídia-educação, a qual enfatiza práticas voltadas para, através de e com as mídias, são ampliadas exponencialmente, para além da visão da escola como centralizadora de saberes. Além de pressupor novas formas de conceber os conteúdos midiáticos, tensiona igualmente o próprio papel da escola e de seus sujeitos. Ademais, os autores destacam que os desenhos animados se consolidam como um rico acervo de potencialidades pedagógicas, que permitem dialogar e ressignificar mitos e estereótipos, cujos valores ordenam o cotidiano das crianças (ONDINO; SOUZA, 2020, p. 16).

Portanto, as estratégias pedagógicas devem ser pautadas na visão de mundo que cada personagem apresenta, em seus papéis, trazendo para as discussões temas sensíveis ao universo infantil.

Para Ondino e Souza (2020), a intencionalidade pedagógica deve ter em vista o profundo envolvimento subjetivo das crianças com esses repertórios midiáticos, em seus clichês e estereótipos, recorrendo a eles em suas minúcias e sutilezas, códigos bastante dominados pelas crianças imersas na cultura de massa (ONDINO; SOUZA, 2020, p. 16).

Apesar de existir um certo “preconceito” sobre o uso de desenhos animados, na Educação Infantil, há que se quebrar barreiras, mostrando à comunidade escolar o quanto abordagens pedagógicas articuladas com a mídia podem ser valiosas, quando os professores possuem competências necessárias para o trato desse recurso.

Por conseguinte, cabe aos professores contemplar e explorar, em suas aulas, a releitura dos desenhos animados junto aos alunos e não apenas apresentá-los como um passatempo divertido.

Certamente, a exposição a essa mídia deve ser divertida! Mas, isso não tira a responsabilidade do trabalho mediador do professor, em promover a reflexão sobre questões sensíveis aos seus alunos, por meio de rodas de conversa, de encenações com releitura dos pontos de vista dos alunos, em determinadas cenas, entre outras estratégias capazes de estar articuladas às habilidades presentes no currículo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza, em suas diretrizes, habilidades que podem ser trabalhadas através de desenhos animados, possibilitando aos professores diversificar práticas e desenvolver repertórios, como, por exemplo:

Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos; relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.; relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.; demonstrar empatia pelos outros,

percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

Contudo, a concretização das habilidades supracitadas em ações pedagógicas depende da mudança de paradigma, no que se refere à adoção de mídias na escola como recursos de distração, para o seu reconhecimento como elementos muito atrativos e importantes, a fim de engajar os alunos nas aulas.

Por fim, vale destacar o grande potencial dos desenhos animados como recurso pedagógico e, para além de um recurso de “formação de caráter”, deve ser considerado como uma forma de aprimorar o desvelamento e a representação para a inclusão do indivíduo na sociedade e na formação de sua identidade. Pode-se dizer que os desenhos animados são fontes facilitadoras de aprendizado, tanto para o bem quanto para o mal, a depender da mediação realizada a partir deles, seja na escola, seja fora dela.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- ODININO, J. D. P. Q.; SOUZA, G. J. A. de. Desenho animado e imaginário infantil de massa: narrativas, mito e mídias na mediação escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-18, e3772015, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271993772>. Acesso em: 10 out. 2021.

15

O SENTIDO E O SIGNIFICADO VARIAM COM O OBSERVADOR

Adriana Vazzoler-Mendonça

A matéria de jornal sobre o cancelamento de Pepe Le Pew, personagem de desenho animado que fez parte de minha infância (VEIGA, 2021), apresentou-me uma situação sobre a qual eu não havia ainda pensado: o que as crianças entendem, pensam e sentem sobre o gambá apaixonado pela gata que parece ser uma gambá, mas que não quer nada com ele? Imaginar e acreditar fazem parte do mundo infantil e seria desejável que fizessem parte da vida dos adultos. O gambá é feliz em sua paixão, mesmo crendo estar sendo rejeitado.

Um fenômeno social raramente é resultado de uma variável apenas, pois o comportamento humano se configura a partir da confluência de infinitas possibilidades. Não se pode afirmar que o desenho animado em questão signifique a mesma coisa para todos os telespectadores, porque o significado depende de outros referenciais de quem o observa. A sustentação teórica que ampara o desejo de alguns para que o desenho animado seja banido seria a das abordagens deterministas, as quais postulam que somos produto unicamente do meio e, além disso, que a TV seria mais influente que outras estratégias de aprendizagem.

Em estudo realizado pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia (GRUPEM), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio (DUARTE *et al.*, 2006), foram analisadas as relações que quase mil crianças de sete a catorze anos estabelecem com o que veem na televisão, e como elas lidam com os conteúdos dos produtos televisivos aos

quais têm acesso. Os resultados apresentados foram surpreendentes, pela qualidade de argumentação das crianças, quer do ensino público, quer do particular, denotando que a apreensão da cultura se dá por outros meios que suplantam a influência da TV.

Odinino e Souza (2020) destacam que a criança, enquanto receptora, não é passiva. As crianças participam ativamente e ressignificam na socialização, na interação com outros humanos, os conteúdos recebidos pelos diversos canais, como família, igreja, escola, ciência, internet e TV. A aprendizagem é um processo que requer idas e vindas de informação, contextualizada pelas relações humanas. Esses autores propõem a exibição e a discussão de desenhos animados, com o intuito de explorar as diversas interpretações as quais eles possam suscitar, desconstruindo o que está naturalizado na sociedade e propondo novas maneiras de observar os fatos da vida. Por exemplo, de que outras formas crianças e adolescentes poderiam ser assertivos, a fim de se desvencilhar de pessoas insistentes e invasivas, como o Pepe?

Concluindo: o que estaria por trás das patrulhas dos banimentos poderia ser a crença de que o mal vem de fora, a posição de que somos vítimas dos fatores externos e de que não podemos fazer escolhas. O comportamento paranoico dos cancelamentos pode ser motivado pelo medo da incerteza da vida, medo dos novos desafios destes tempos de profundas transformações, refletindo a necessidade de se ter algum controle sobre algo. Mesmo assim, tudo depende do que é sustentado pela consciência do observador.

REFERÊNCIAS

DUARTE, R.; LEITE, C.; MIGLIORA, R. Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 497-510,

dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300010>.

ODININO, J. D. P. Q.; SOUZA, G. J. A. de. Desenho animado e imaginário infantil de massa: narrativas, mito e mídias na mediação escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-18, e3772015, 2020. <https://doi.org/10.14244/198271993772>

VEIGA, F. M. A (des)culpa de Pepe Le Pew. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 28 de março de 2021, caderno C8, Ilustríssima.

IV

ATIVIDADE DISPARADORA: EVASÃO ESCOLAR. TRABALHO INFANTIL. POBREZA. CRIMINALIDADE. ANALFABETISMO FUNCIONAL.

Carina Alexandra Rondini

Convido você a assistir o curta-metragem¹ intitulado “Vida Maria”, premiado no "3º PRÊMIO CEARÁ DE CINEMA E VÍDEO", realizado pelo Governo do Estado do Ceará. Maria José, uma menina de 5 anos de idade, é levada a largar os estudos para trabalhar. Enquanto trabalha, ela cresce, casa, tem filhos, envelhece. O curta-metragem apresenta, de forma brilhante, como “trágicos destinos” se repetem e como algumas gerações reproduzem aquilo que aprenderam, sem qualquer mudança ou crítica, e com certo conformismo. Leão (2006)², em uma pesquisa com “jovens pobres da periferia de Belo Horizonte”, assevera: “Embora tenham maior escolaridade em relação aos seus pais, eles viveram uma trajetória incerta, coberta de dificuldades, feita de idas e vindas na escola.” (p. 1). Idas e vindas que nem sempre terminam de forma benéfica para o estudante.

Nesse ponto, eu me lembro de uma matéria com um desfecho positivo. Como é perfil dos meios de comunicação de massa, o título da matéria³ chama atenção pela visão de “senso comum” que conserva sobre o assunto: **“O triunfo do talento** - Gilberto Giuzo protagonizou um

¹ Link de acesso ao curta-metragem: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4

² LEÃO, G. M. P. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. *Educação e Pesquisa* [online], v. 32, n. 1, p. 31-48, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000100003>. Acesso em: 6 out. 2021.

³ Leia a matéria na íntegra: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,ERT19881-15228-19881-3934,00.html>

milagre. Trabalhava na roça, interrompeu os estudos aos 14 anos, fez supletivo – e chegou ao ITA, a melhor escola de Engenharia do país.” (ÉPOCA, 2008, grifos meus). Porém, o que faz esse tipo de assunto ser de interesse, a ponto de ser realçada, em uma revista popular, sua excepcionalidade? Ou isso acontece com frequência e nós é que não tomamos conhecimento, ou naturalizamos o fato?

Então, eu me recordo de uma fala de Guenther, em um documentário⁴, a qual traz a problematização da criminalidade, que, muitas vezes, toma o lugar do contexto escolar. A fala de Guenther, pautada no contexto das habilidades superiores, ao destacar o senso comum de se considerar que o mais capaz dá conta de si mesmo, pode servir como lupa para se ler a matéria a respeito do Gilberto Giuzo, mas não serve como lente para se assistir ao curta-metragem sobre a Maria José. Nesse último caso, prefiro a imagem representada por um professor e seus alunos, em uma aula ao ar livre, os alunos sentados no chão de terra batida, tendo como recurso uma pequena lousa verde e giz. Os alunos estão absorvidos pela aula. Aparentemente, a imagem não se refere ao contexto brasileiro, mas a algum território com maioria de pessoas negras.

Ao observar o professor representado na descrição anterior, reflito – não é apenas de espaço e materiais que esse professor carece (se carece!) –, pois percebo alunos “interessados/atentos...” à sua aula. Todavia, eu me questiono: como esse professor poderia ajudar a Maria José?

A Maria José pode aparecer de diferentes maneiras, no contexto escolar. Em 2019, ao corrigir as provas regionais da OBMEP, eu me

⁴ Documentário “Crianças Capazes” (TV Câmara - Brasília) [2/2]. Disponível em: <https://youtu.be/YiMTO-uOJGQ> Acesso em: 29 set. 2021.

deparei com uma “Maria José”; ao ler o seu desabafo, na folha da prova, ao lado do desenho (uma imagem de um menina com o olhar fixo e perdido no horizonte – com riquezas de detalhes) que havia feito, ao notar que não sabia resolver uma das questões da prova, descreve o seu desenho como a “plenitude de alguém que não sabe matemática”, pede desculpas e confessa já estar perdida, porque dizem que desenhar não dá futuro, portanto, não importa.

Dessa forma, são muitos e variados os motivos que afastam/retiram uma criança da escola: pobreza, fome, prostituição, trabalho infantil, falta de incentivo, desvalorização de suas habilidades superiores, criminalidade, desinteresse, drogas, *bullying*, orientação sexual, violência, gravidez... A escola, que tem em seu bojo a educação formal, luta, muitas vezes sem sucesso, contra todos esses motivos. **Constitui um paradoxo?**

16

EVASÃO ESCOLAR, ANALFABETISMO FUNCIONAL E DESIGUALDADE SOCIAL

Cristiana Barcelos da Silva

Diego Gonzaga Duarte da Silva

INTRODUÇÃO

Ministrando a disciplina intitulada “Diversidade: os paradoxos da escola e da sociedade contemporânea na prática docente” no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* Bauru, a professora Carina Alexandra Rondini propôs a realização de atividades a partir de temas discutidos com os acadêmicos. Elas partiram de uma proposição “disparadora”. A experiência foi tão interessante que resolvemos sistematizar os principais resultados neste capítulo.

Para tanto, o presente capítulo tem por objetivo tratar de alguns dos paradoxos discutidos na disciplina e que permeiam a sociedade e algumas de suas instituições, como a escolar. Destes, escolheu-se tocar em assuntos que geram conflitos, embates e inúmeras discussões no âmbito educacional, como evasão escolar, analfabetismo e desigualdade social.

O capítulo inicialmente apresenta questões conceituais e fundamentos referentes à aquilo que convencionou-se chamar de Evasão Escolar. Discute também dados quantitativos e qualitativos em torno da temática. Em seguida, evidencia-se a questão do analfabetismo enquanto processo vinculado à evasão, percentuais que demonstram a

gravidade do problema e os impactos sociais imbricados nele, sobremaneira o trabalho infantil. Por fim, aborda-se um assunto de ordem nacional que, por vezes, interfere em várias instâncias e instituições que são as desigualdades sociais.

A partir das perspectivas apresentadas, o presente capítulo nos provoca a pensar em elementos amplos e gerais da educação e de mazelas que atravessam a sociedade brasileira a partir de um olhar interdisciplinar. Acaba por baralhar a própria ordem societária e escolar com a intenção de suscitar inquietações, questionamentos e desconfortos que o processo reflexivo eventualmente gera à medida que discutimos, pesquisamos e escrevemos.

UMA DISCUSSÃO EM TORNO DE UMA TRILOGIA À MODA BRASILEIRA “EVASÃO ESCOLAR, ANALFABETISMO FUNCIONAL E DESIGUALDADE SOCIAL”

Do ponto de vista conceitual, o vocábulo evasão diz respeito a um substantivo feminino que nomeia o ato de evadir, fugir, escapar ou de sumir. Atrela-se a ação de abandonar algo, de afastar-se do ponto em que se encontra. De origem latina, do ponto de vista denotativo, o termo carrega junto de si, significados próximos aos trazidos por verbos como desviar, evitar, iludir, furtar (com habilidade ou astúcia), mudar (uma direção) ou alterar (um objetivo). Aparece como “*Evadere*” significando “sair, atira-se para fora, escapar-se, salvar-se, esquivar-se” (SARAIVA, 1993, p. 438).

Ainda no sentido denotativo, o Dicionário Enciclopédico Luso-Brasileiro (LELLO; LELLO, 1991, p. 940) apresenta etimologicamente o elemento discursivo evasão tomando como referência o termo latino

evasione. Explica seu significado do seguinte modo: “acto de evadir-se, de escapar da prisão: planejar uma evasão”.

Ampliando a busca por significação, a Evasão Escolar foi definida por Gaioso (2005) como sendo a interrupção no ciclo de estudos e por Kira (1998) como a fuga de alunos. Outras definições foram apresentadas por Polydoro (1995, 2000) e Cardoso (2008) que de maneira comum, identificaram a existência de várias interpretações. O último pesquisador expôs duas questões principais ao conceito de Evasão Escolar: i) não aparece de modo consensual nas investigações realizadas pela comunidade acadêmica; e ii) considerada em diversas pesquisas como similar aos termos abandono, trancamento (de matrícula), transferência (externa ou interna), jubramento, desligamento, perda (de vaga), cancelamento (de matrícula), dentre outros.

Na tentativa de conceituar, Cardoso (2008) apresentou duas diferentes apreciações em torno do conceito, são eles: a “evasão aparente” e a “evasão real”. O primeiro deles, se referindo à mobilidade, ou seja, a passagem de um curso para outro, e o segundo, a desistência do aluno em estudar.

De igual modo, Silva-Filho e Lobo (2012) expressaram duas qualificações similares, mas não idênticas. Uma chamou de evasão escolar anual que verificaria parcialmente a diferença entre os estudantes matriculados de um ano para o outro. A outra seria a evasão total que compararia o número de alunos matriculados com o número final de alunos concluintes no final de um curso ou ciclo.

Em uma discussão acadêmica, Klein (2008) na intenção de delimitar o conceito de evasão escolar esclarece que embora sejam muitas vezes indissociáveis nos textos da área da educação, há distinções entre Evasão Escolar e Abandono Escolar. Defende que o termo evasão escolar

é aplicável apenas ao estudante que se encontra matriculado numa instituição escolar em um dado ano letivo e que no seguinte, não efetua sua matrícula, independentemente de sua situação (seja ele aprovado ou reprovado). O Abandono Escolar aplica-se ao discente que, matriculado em uma instituição escolar, deixa de frequentar no curso.

Parece consenso que o próprio conceito de evasão escolar dificulta a realização de estudos ou a padronização/categorização a respeito desta questão. Se por um lado houveram aqueles que consideraram que o termo possuiria uma elasticidade muito grande para se entender o processo de saída dos estudantes, por outro há indicações que expressam a necessidade de se ter maior rigor para tal análise. Concordamos com os pesquisadores como Carmo e Silva (2016) que chamaram a atenção para o fato de que mesmo sendo considerado negativamente como um problema educacional, nem sempre o que classificamos como Evasão Escolar possui essa conotação. Para eles, se tratando de jovens e adultos, pode haver casos em que a opção pela saída seja fruto de uma escolha inteligente do sujeito que não se percebe como parte integrante da instituição, que pode ter concluído que estar naquele lugar não o levaria a realizar seus projetos.

Por esta razão, além das análises terminológicas, defendemos neste texto, a relativização dos conceitos e o papel da instituição em pensar e agir com vistas a seguir para além dos caminhos teóricos e materializar em seu cotidiano maneiras práticas de buscar minimizar os índices de evasão escolar.

A Evasão Escolar tem se apresentado como um fenômeno preocupante e recorrente entre os profissionais da educação e pesquisadores da área. É mote investigativo em diversas instituições de pesquisa, onde se discute suas causas e ocorrências no contexto educacional brasileiro.

Além de os resultados apresentarem variações conforme as regiões do país e a natureza das instituições (se pública ou particular), as taxas referentes à questão educacional suscitaram reflexões e ponderações. Por esta razão, no âmbito da gestão educacional, os indicadores quantitativos corroboram com as pesquisas acadêmicas na medida em que provocam agentes educacionais e instituições a se questionarem quanto ao seu posicionamento frente aos indicadores que colocam a Evasão Escolar na pauta das discussões em âmbitos micro e macro educativos com o objetivo de estimular o planejamento de ações e propostas institucionais para diminuir o índice de evasão entre os estudantes.

Dados numéricos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) apontam que, nos últimos anos, um número expressivo de brasileiros está fora dos bancos escolares. Tanto que no ano passado devido a pandemia cerca de 4.000.000 tiveram sua trajetória escolar interrompida.

Assim, frente à problemática da Evasão Escolar, a pura análise dos dados quantitativos parece inóspita, uma vez que saber somente quantos e onde há um número maior de estudantes que não renovaram sua matrícula em uma determinada instituição educacional, não tem sentido prático nenhum se esse diagnóstico não for acompanhado de proposições e ações que possam ser vivenciada nas instituições de ensino e, por conseguinte, objetivem minimizar a Evasão Escolar e promover a permanência dos estudantes, assim como seu processo de aprendizado que se desenvolve ao longo do processo de alfabetização.

Nesses meandros, outra questão decorrente da Evasão Escolar é o analfabetismo. Dados e pesquisas revelam os altos índices de analfabetismo funcional em nosso país, além de chamar a atenção por si só, contribuem para uma preocupação ainda maior, se pensarmos que essas

peças estão na escola. Somadas às pessoas que contribuem para os números apresentados sobre a evasão escolar, e entendendo que parte disso é motivação de nossa própria cultura, ao se tratar do trabalho infantil, a conclusão que podemos chegar é a de que ainda temos muito para avançar. O Brasil ainda é um país onde a desinformação passa por despercebida, ou mesmo, se faz necessária, ou parece viável (TEBALDI; SOUZA, 2021).

Se tratando do analfabetismo uma questão social que o antecede é o processo desigualdade social no Brasil que é histórico e estrutural. Pesquisadores como Veloso e Machado (2017) esclarecem que a partir dos anos 1960-70 a questão da desigualdade e das oportunidades de acesso à educação passa a integrar as preocupações das ciências da educação, estabelecendo-se um esforço de compreensão dos fatores que interferem no processo de exclusão e marginalização de grupos sociais.

No tocante a desigualdade em sociedades com alto nível de desigualdade social, o processo de transmissão de saber e de produção de conhecimento permanece restrito às elites. A população de baixa renda já inicia sua vida escolar enfrentando esta diferença na educação. São evidentes as desvantagens dos filhos das pessoas mais pobres em relação aos filhos das ricas, que possuem todo um estímulo educacional e uma gama de oportunidades. Esta evidência ficou ainda mais acentuada em função da pandemia da COVID-19 no Brasil (VASCONCELOS; ARAUJO; OLIVEIRA, 2020).

A partir das perspectivas apresentadas, as desigualdades no sentido amplo potencializam fenômenos estritamente educacionais tais como a evasão escolar dos estudantes provenientes de camadas populares. Isso provoca prejuízos tanto para os estudantes que evadem, quanto para a sociedade como um todo. Perde-se qualificação, produção e mão

de obra qualificada. Nesse sentido, estratégias via políticas públicas devem ser pensadas e realizadas com foco em ações sociais de garantias de direitos básicos a todos (o que inclui também o ensino de jovens e adultos, visto que essa também é uma realidade na EJA), bem como ações de gestão escolar para identificação dos déficits escolares, com vistas a uma atuação acolhedora e democrática, que trate das diferenças dos estudantes de forma a identificar suas necessidades e impulsionar suas habilidades. A educação é um ato de resistência e pode transformar muitas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento do presente capítulo foi possível perceber o quão desafiador e complexo é pesquisar e discutir se referenciado nos atenuantes que influenciaram na forma como a sociedade se organiza. No que diz respeito não apenas ao direito, mas ao acesso à educação, o processo de análise da Evasão Escolar pareceu providencial tanto do ponto de vista conotativo, midiático e numérico. Reitera-se que diante de uma questão tão complexa caberia sempre uma abordagem interdisciplinar.

Tendo como subtema, o analfabetismo enquanto diligência investigativa apresentou-se como assunto em evidência no campo educacional. Uma questão-problema que vincula-se a tantas que poderiam ser citadas ao longo da discussão. Porém, a questão escolhida para se discutir enquanto desdobramento dela foi o trabalho infantil enquanto tema a ser muito discutido e pensando na sociedade brasileira.

Considerou-se também, a relação da evasão escolar e do analfabetismo com a desigualdade social, compreendida como espinha dorsal na

compreensão e análise dos problemas sociais, políticos e educacionais. As desigualdades sociais aparecem no topo das pautas dos debates no âmbito educacional. Nessa perspectiva, as discussões sugeridas neste capítulo buscaram ampliar o olhar a respeito da evasão escolar, do analfabetismo e das desigualdades sociais que marcam a identidade sócio educacional do nosso país. Assim, partiu-se de uma visão sensível sobre a bibliografia especializada, compreendendo que existem desafios encontrados no contexto educacional brasileiro, a exemplo do uso de drogas, maior tempo na escola devido a eventuais repetências, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, dentre outros aspectos, contribuem para a evasão e o abandono escolar. Entendemos que estes desafios precisam ser fortemente discutidos e analisados a fim de suscitar ações propositivas e efetivas.

Uma dessas ações são a criação e a efetivação de Programas Públicos para combater à evasão escolar. Apesar de termos alguns programas voltados a estes fim, a exemplo do Programa Caminhos da Escola (BRASIL, 2019a), que busca renovar e equipar a frota de veículos escolares; o Programa Saúde na Escola (BRASIL, 2019b), que tem como objetivo a oferecimento de serviços de saúde nas instituições escolares; o Programa Bolsa Família (BRASIL, 2019c), dentre outros programas e políticas públicas é necessário pensar em estratégias didático-pedagógicas que atraiam os estudantes para as instituições escolares. É necessário o desenvolvimento de processos educativos que estejam articuladas às necessidades, culturas, saberes e práticas sociais vivenciadas nos meios sociais dos estudantes.

Também entendemos que é necessário desenvolver processos educativos que, atendendo às demandas e contextos culturais dos

estudantes, possibilitem que os mesmos articulem os processos educativos escolares aos modos de vida, cultura e trabalho dos estudantes, de suas famílias e comunidades. Temos alguns exemplos disso ao olharmos a proposta de formação por alternância praticada nas Escolas Famílias Agrícolas e escolas de assentamento no âmbito da escolarização básica e dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Ensino Superior no contexto da Educação do Campo. Estas experiências têm demonstrado ser possível desenvolver processos educativos capazes de viabilizar o acesso e a permanência de estudantes que, historicamente tiveram o direito ao acesso à educação negado, nas escolas do campo e em universidades, bem como possibilitado pensar em práticas educativas articulada aos modos de vida, cultura e trabalho dos povos do campo. Entendemos que projetos educativos como esses podem viabilizar o acesso e a permanência de estudantes nas escolas. No entanto, é necessário pensar em políticas públicas e programas sociais que possibilitem que os estudantes não tenham que escolher entre ter que estudar ou trabalhar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Caminhos da Escola*. Brasília, Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2019a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/caminho-da-escola>. Acesso em: 29/10/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Saúde nas Escolas*. Brasília, Ministério da Educação. 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>. Acesso em: 29/10/2021.
- BRASIL. Ministério da Cidadania. *Programa Bolsa Família*. Brasília, Ministério da Cidadania, Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. 2019d. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>. Acesso em: 29/10/2021.

- CARDOSO, C. B. . *Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão*. 2008. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.
- CARMO, G. T.; SILVA, C. B. . Da evasão/fracasso escolar como objeto sóciomediático à permanência escolar como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva In: CARMO, Gerson Tavares do. *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*. 1 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v.1, p. 43-78, 2016.
- GAIOSO, N.P. L. *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil*. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Síntese de Indicadores Sociais*. Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres. 2019.
- LELLO, J.; LELLO, E. Lello universal: dicionário enciclopédico luso-brasileiro em 2 volumes, 1991.
- KLEIN, R. Seminário: A crise da audiência no Ensino Médio. In: *Anais...A falta de participação dos jovens no ensino médio*. Instituto Unibanco. São Paulo, 2008.
- KIRA, L. F. *A evasão no ensino superior: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996)*,1998. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
- POLYDORO, S. A. J. *Evasão em uma instituição de ensino superior: desafios para a psicologia escolar*. 1995. 145 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- SARAIVA, F. S. *Novíssimo dicionário latino-português, etimológico, prosódico, histórico, geográfico, mitológico, biográfico, etc*, v. 10, 1993.
- SILVA-FILHO, R. L. L.; LOBO, M. B. C. M. *Esclarecimentos Metodológicos sobre os Cálculos De Evasão*, 2012. Disponível em: http://institutolobo.org.br /imagens/pdf/artigos/art_078.pdf

TEBALDI, E. L. P. R.; SOUZA L. S.. Analfabetismo brasileiro: discutindo a insuficiência do processo de alfabetização institucionalizado. *Laplage em Revista*, v. 7, n. 1, p. 82-95, 2021.

VASCONCELOS, C. R. D.; ARAUJO, J.C Alessandra Queiroz; OLIVEIRA, Cleide Pereira. Direitos Humanos, Educação e Desigualdade Social no Brasil. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 19, p. 90-102, 2020.

VELOSO, G. M.; MACHADO, C. A. F.. Desigualdades sociais e democratização de oportunidades educacionais nas camadas populares. *Práxis Educacional*, v. 13, n. 26, 2017.

17

O CUSTO DA DESIGUALDADE SOCIAL

Bianca Callegari

O tema desta semana me traz muita inquietude, dada a contradição entre a urgência em se fazer algo e a impotência diante de dados tão alarmantes, em um país tão desigual. Novamente, minha inquietude vai ao encontro de falta de políticas públicas ou, melhor dizendo, falta de cumprimento e efetividade das políticas públicas para garantir direitos básicos a todos, como é o caso do direito à educação.

No cenário atual, advindo com a pandemia da Covid-19 e o ensino à distância, muito se tem falado sobre o uso da tecnologia voltada à educação, bem como sobre o preparo e a formação dos professores, alunos e gestores, para essa nova realidade. É, de fato, uma nova realidade a que precisamos estar atentos, mas, se queremos um ensino realmente democrático, temos de atentar a um problema primário: um ensino que chegue a todos e todas.

No Brasil, 2,5 milhões de crianças e jovens ainda estão fora da escola, segundo um levantamento realizado pelo Todos Pela Educação, com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). Na investigação mais recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), das 50 milhões de pessoas com idade entre 14 e 29 anos, dez milhões, ou seja, 20% delas, não terminaram algumas das etapas da educação básica. No índice, a grande maioria é de pretos e pardos. Entre os principais motivos para a evasão escolar, os mais apontados foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse

(29,2%). Entre as mulheres, destaca-se ainda gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%) (IBGE, 2019).

Os altos índices de evasão escolar, pelos mais diversos motivos, reforçam a desigualdade de nosso país. Dados sobre o Analfabetismo e Trabalho Infantil indicam que cerca 55% das crianças com até 6 anos de idade estão abaixo da linha da pobreza. Entre crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, o percentual de pobres é de 50% e, entre os jovens com idade de 15 a 17 anos, de 40%. Os percentuais de crianças e adolescentes pobres estão acima do que se verifica entre os adultos: 25% desses estão abaixo da linha de pobreza (meio salário mínimo *per capita* de renda familiar) (IBGE, 2020). De acordo com Enide Rocha, pesquisadora do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), especializada na área dos direitos da infância e da adolescência, o desrespeito aos direitos das crianças e dos adolescentes aumenta a sua vulnerabilidade. O Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador revela que, quanto mais precoce é a entrada no mercado de trabalho, menor é a renda obtida ao longo da vida adulta. Esse sistema mantém os altos graus de desigualdade social (IPEA, 2018).

Como uma teia, os altos índices de desigualdade social acarretam maior criminalização. O tráfico e o furto parecem medidas mais efetivas de se ter segurança e suprir as necessidades financeiras, quando comparadas às barreiras da desigualdade social para um emprego formal. Como vou esperar a conclusão do ensino básico para um emprego formal, se minha família está com fome hoje? A fome não espera.

Pobreza, trabalho infantil, fome, falta de incentivo, desvalorização de suas habilidades superiores, criminalidade, desinteresse, drogas, *bullying*, orientação sexual, violência, gravidez, deficiências e dificuldades de aprendizagem são as principais causas para a evasão escolar.

Quando estudamos o histórico da educação elitista, no país e no mundo, vemos que muito foi feito; no entanto, apesar de haver uma democratização do acesso à educação, nota-se que ainda há muito a se fazer. A educação, apesar de ampliada, permanece segregada e sem qualidade, o que faz com que haja distintas experiências de escolarização (PRADO, 2019).

O problema da evasão escolar é amplo, histórico e perpassa inúmeros déficits do sistema político, educacional e social. O custo ao país é gigantesco, trazendo consequências, tanto para o aluno que se evade quanto para a sociedade como um todo. Perde-se qualificação, produção e mão de obra qualificada. Nesse sentido, estratégias em políticas públicas devem ser realizadas com foco em ações sociais e garantias de direitos básicos a todos (o que inclui também o ensino de jovens e adultos, visto que essa também é uma realidade no ensino de jovens e adultos (EJA)), bem como ações em gestão escolar, para identificação dos déficits escolares (seja por parte dos professores, seja como didática, postura, formação, até características da escola, o que inclui materiais, infraestrutura, gestão etc.), com vistas a uma postura mais acolhedora e democrática, a qual saiba lidar com as diferenças dos alunos, de forma a identificar suas necessidades e impulsionar suas habilidades, caso a caso. A educação é um ato de resistência e pode transformar muitas vidas.

REFERÊNCIAS

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais. **Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres.** 2019

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Agência IBGE de notícias: Estatísticas Sociais. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou

mais não completaram o ensino médio. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2018**. Rio de Janeiro, 2018.

PRADO, H. Z. A. **Trabalho, escola e criminalização da infância do Brasil**. 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Eixo: Política Social e Serviço Social. Sub-Eixo: Ênfase em Infância. 2019.

18

EDUCAÇÃO NO BRASIL: EVASÃO OU ABANDONO?

Isabela Moro Nascimento

A escola desempenha um papel importante no fortalecimento dos laços sociais, no desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas e na capacitação dos alunos para se tornarem agentes ativos, em suas comunidades. No entanto, todos os dias, há contratempos e privações do direito à educação, o que aumenta a possibilidade de os jovens não continuarem os estudos (SILVA-FILHO, 2017). Por trás da frequente situação de evasão e abandono escolar, existem vários motivos que levam os alunos a desistirem desse processo: gravidez, falta de conexão entre o conteúdo escolar e os interesses e desejos dos alunos e uma necessidade urgente de geração de renda para sustentar as famílias. E, quando se trata da puberdade, o problema se torna mais proeminente (NEY *et al.*, 2010; SILVA-FILHO, 2017).

Ao procurar a diferença entre evasão escolar e abandono escolar, Riffel e Malacarne (2010) constatam que evasão é o ato de sair, desistir ou não ficar em nenhum lugar, enquanto abandono se refere ao ato de deixar de lado, desleixar ou negligenciar algo ou alguém. Já o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP (2002) também estabelece a diferença entre evasão e abandono: o abandono corresponde à situação em que o aluno abandona a escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto, na evasão, o aluno abandona a escola e não retorna ao sistema escolar.

Ney *et al.* (2021) relatam que fatores internos e externos, como drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola, engrossando a fila do desemprego. Nessa perspectiva, Leon (2002) acrescenta que, além dos pontos já elencados acima, a desigualdade social é um fator de análise essencial para se entender o fenômeno de saída dos estudantes das escolas e universidades, fator este retratado de forma bem realista no curta metragem *Vida Maria*, o qual, ao analisar a cena dos nomes do caderno, observa que muitas vezes a história de deixar os estudos se repete em muitas famílias, principalmente com as mulheres.

Nesse sentido, sabe-se que inúmeras crianças e adolescentes deixam as escolas por necessidade de auxiliarem a manter a renda da família, levando muitas dessas pessoas a procurarem formas mais rápidas de conseguir esse dinheiro, envolvendo-se com o tráfico e a prostituição. Na reportagem do jornal *O Povo Online* (2018), com a matéria intitulada “Espelho da violência: a criminalidade como causa da evasão escolar”, através de entrevistas com professores e a coordenação escolar, as seguintes falas são expressadas por eles:

Até chegar ao ponto de abandonar a escola, há o aliciamento pelo crime, as tentativas sem sucesso de emprego e aprendizagem, as “obrigações” familiares, dentre outros fatores. “O aluno se acostuma a receber ‘nãos’ e acreditar que não é capaz de passar de ano, de passar no vestibular, de conseguir um emprego[...]”- Professora da escola entrevistada. (O POVO ONLINE, 2018, p. 2).

Este fator é mais grave para crianças ou adolescentes do sexo feminino. Dentre outros inúmeros fatores, a saída (paulatina) deste estudante da escola provoca atraso, prejuízos no aprendizado e, consequentemente, ele ou ela não consegue mais acompanhar o conteúdo. Se sente prejudicado e abandona a escola [...] Diretora da escola entrevistada. (O POVO ONLINE, 2018, p. 3).

Ao trazermos o assunto para pesquisas mais recentes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, 8,8% da população de 15 a 17 anos estavam fora da escola. Em 2019, o percentual de crianças e adolescentes que deixavam as escolas atingia 9,2%, no Norte e Nordeste, e 6%, no Sudeste, sendo esse fenômeno maior com os moradores da zona rural (11,5%) do que na urbana (6,8%), maior entre homens (8,1%) do que mulheres (7%) e maior entre pretos ou pardos (8,4%) do que em brancos (6,1%).

Já em 2020, a crise da Covid-19 afetou a vida de estudantes brasileiros, em escolas e universidades, levando 4 milhões de pessoas entre 6 e 34 anos a pararem de estudar, no ano passado. Ou seja, a taxa de evasão, em 2020, é de 8,4%, enquanto a proporção dos que não planejam voltar à escola, este ano, é de 17,4%. As informações são de pesquisa realizada pelo Banco C6/Datafolha, cujos dados foram coletados de 30 de novembro a 9 de dezembro, com 1.670 estudantes da rede pública e da rede privada (REVISTA EDUCAÇÃO, 2021).

Já em 2020/2021, um relatório divulgado pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF) indica que, durante a pandemia da Covid-19, houve um aumento na evasão escolar com mais de 667 mil alunos fora das escolas, no estado de São Paulo, entre os anos de 2020 e 2021. A notícia foi veiculada pelo jornal G1, revelando que a pesquisa realizada pelo UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes

Municipais de Educação (UNDIME), também identificou uma expansão nas faixas etárias mais afetadas pela evasão. Ao passo que, em 2019, o índice de abandono era de 2%, principalmente entre crianças de 6 a 10 anos, em 2020/2021, ele subiu para 9,2%, com os mais atingidos sendo crianças e adolescentes de 6 a 17 anos.

Nesse sentido, o estudo indicou ainda que problema central está relacionado ao acompanhamento das aulas à distância e à questão de conectividade, uma vez que, para assistir às aulas, requer-se do aluno a posse de uma infraestrutura adequada e uma boa conexão à internet. O ensino remoto também conta com materiais impressos, em 98,2% dos casos, e com orientações passadas por aplicativos de mensagens, método adotado por 97,5% dos educadores na pandemia. Esses itens acabam formando, assim, novas barreiras entre os alunos e os conteúdos passados.

REFERÊNCIAS

- ESPELHO da violência: a criminalidade como causa da evasão escolar. **O Povo**. Fortaleza, 20 jun. 2018. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2018/07/espelho-da-violencia-a-criminalidade-como-causa-da-evasao-escolar.html>. Acesso em: 20 maio 2021.
- G1. São Paulo. EVASÃO escolar dispara durante a pandemia e cerca de 670 mil alunos ficam sem estudar em SP, aponta relatório. G1. São Paulo, 26. jul.2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/07/23/evasao-escolar-dispara-durante-a-pandemia-e-cerca-de-670-mil-alunos-ficam-sem-estudar-em-sp-aponta-relatorio.ghtml>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio** – Relatório Pedagógico 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2021.

- LEON, F. L. L. de; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento econômico**, v. 32, n. 3. 2002. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4286> Acesso em: 20 maio 2021.
- NEY, M. G.; SOUZA, P. M. de; PONCIANO, N. J. Desigualdade de acesso à educação e evasão escolar entre ricos e pobres no brasil rural e urbano. **International Scientific Journal**, ano 3, n. 13, maio/jun. 2010. Disponível em: <http://revista.srvroot.com/isp/index.php/isp/article/view/127>. Acesso em: 20 maio 2021.
- QUATRO milhões de brasileiros abandonaram a escola na pandemia. **Revista Educação**. Rio de Janeiro, 26 jan. 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/01/26/abandono-escolar-da/> Acesso em: 20 maio 2021.
- RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR. **Rev. Dia Educação**. 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1996-8.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.
- SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. de L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, v. 8, n.1, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/24527>. Acesso em: 20 maio 2021.

19

ANALFABETISMO DENTRO E FORA DAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Valeria Beatriz Machado

Em sua pesquisa com direção, docentes e discentes de uma escola estadual do Ceará, Souza *et al.* (2011) identificam que as maiores causas para a evasão escolar são “[...] falta de incentivo da família e da escola; necessidade de trabalhar; excesso de conteúdos escolares e amizades erradas.” (SOUZA *et al.*, 2011, p. 25). Mendes (2013), por sua vez, percebe um paralelo entre a inclusão e a evasão escolar, no Ensino Médio, atendo ao papel da escola, onde se pode observar a necessidade de um estudo sobre como manter a motivação dos estudantes em idade escolar. Tendo em vista esse cenário, os autores também apontam para os dados numéricos de que, “[...] dos 3,6 milhões de jovens que se matriculam no Ensino Médio, apenas 1,8 milhão concluem esse grau. A taxa de evasão é de 13,3% no Ensino Médio contra 6,7% de 5ª a 8ª série e 3,2% de 1ª a 4ª série” (BRASIL, 2007 *apud* SOUZA *et al.*, 2011, p. 26).

Já em uma perspectiva de trabalho sobre a educação de jovens e adultos (EJA), estão alocados estudantes que encontraram alguma dificuldade em concluir a formação educacional básica, de forma convencional. Em muitas situações, entre os motivos que tornaram necessária a inserção no EJA também estão as dificuldades presentes na ida até o local de ensino. Mas há outras questões:

É urgente a necessidade de criar e/ou adaptar novos mecanismos didático-pedagógicos que despertem a atenção do público alvo em questão, bem

como focar o ensino-aprendizagem na realidade do aluno, que é muito diferente em relação àqueles que concluíram seus processos de escolaridade em tempo “normal” de acordo com a faixa etária estimada na legislação brasileira. (OSTROVSKI; CORREIA, 2018, p. 38).

Fica o questionamento: onde estão todas essas outras pessoas?

ONDE ESTÃO OS DEMAIS?

Segundo Lima (2021, p. 92), “[...] o trabalho infantil ganhou destaque como projeto político de assistência à infância pobre nas variadas províncias brasileiras.” Isso faz pensar que essas duas temáticas, evasão escolar e trabalho infantil, estejam levemente associadas, uma vez que não se trabalha e se estuda ao mesmo tempo. Com o passar dos anos, o olhar para o trabalho infantil tem se construído, segundo a autora, direcionado até mesmo para a inclinação de uma “oportunidade” de mão de obra barata, junto à perspectiva de ensinar as crianças, aquilo que elas precisarão saber fazer quando forem adultas. Nesse caso, é inegável a associação entre a perspectiva do trabalho infantil e a classe social na qual elas se encontram (LIMA, 2021).

Atualmente, a legislação brasileira, por meio da Emenda Constitucional 20/98 e da lei sancionada em 19 de dezembro de 2000 (Brasil, 2000a, que altera disposições da CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas), determina que a idade mínima para a entrada no mercado de trabalho é 16 anos. O trabalho noturno, perigoso ou insalubre é permitido apenas a maiores de 18 anos. E apenas na condição de aprendiz o adolescente pode exercer trabalho remunerado, dos 14 aos 16 anos, com direitos trabalhistas garantidos, em jornada e regime especificados na lei. (OIT, 2011, p. 13).

Quando pensamos sobre essa temática, supõe-se que se esteja tratando da criança que carrega objetos pesados ou se empenha fisicamente para um fim. Chaves, Dias e Custódio (2013) aludem, em seu texto intitulado “Trabalho infantil artístico: a ilegalidade que encanta”, aos trabalhos artísticos de crianças, especialmente televisivo, e como nossa cultura alimenta essa vertente como uma situação que difere das descrições de leis e tratados os quais regem os direitos da criança e do adolescente.

Neste ponto, chamamos a atenção para o trabalho infantil, mas diversas outras situações influenciam a evasão escolar e precisam ser olhadas pelas nossas políticas públicas. Para além da questão sobre as pessoas que não estão na escola, há ainda outro aspecto importante, que será abordado em seguida.

EU ESTAVA NA ESCOLA, MAS...

Segundo o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional, “13% daqueles que chegam ou concluem o Ensino Médio podem ser caracterizados como Analfabetos Funcionais.” (INAF, 2018, p. 10).

Autores como Scliar-Cabral (2003) faz uma revisão do conceito de analfabetismo funcional, constatando que há uma grande influência local e de cultura a respeito da avaliação dessa condição. A autora alerta: “Os dados sobre o analfabetismo funcional demonstram a gravidade do problema no Brasil e nos levam a refletir que não basta apenas garantir matrícula para todas as crianças em idade escolar, pois a escola está fabricando analfabetos.” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 4).

CONCLUSÃO

Olhando pelas perspectivas apresentadas, é possível perceber que os índices de analfabetismo funcional, em nosso país, além de chamar a atenção por si só, realçam uma preocupação ainda maior, se pensarmos que essas pessoas estão na escola. Ademais, constituem um bom número, quando somadas àquelas que contribuem para os números apresentados sobre a evasão escolar. Todavia, entendendo que parte disso é motivação de nossa própria cultura, ao se tratar do trabalho infantil, a conclusão a que podemos chegar é a de que temos muito para avançar. O Brasil ainda é um país onde a desinformação passa por despercebida, ou mesmo se faz necessária ou parece viável.

REFERÊNCIAS

- CHAVES, Patrícia Adriana; DIAS, Felipe da Veiga; CUSTÓDIO, André Viana. Trabalho infantil artístico: a ilegalidade que encanta. **Revista Jovens Pesquisadores**, v. 3, n. 3, 2013.
- INDICADOR DE ANALFABETISMO FUNCIONAL. **INAF Brasil**. 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.
- LIMA, Ana Cristina Pereira. Crianças “desvalidas” e o dever de trabalhar: ensino profissional e assistência à infância pobre no século XIX em Fortaleza (CE). **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 13, n. 25, p. 91-108, 2021.
- MENDES, Marcelo Simões. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 261-265, 2013.
- OLIVEIRA, Oris. **Trabalho e Profissionalização do Jovem**. São Paulo: LTR, 2004.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Combatendo o trabalho infantil: Guia para educadores/IPEC**. Brasília: OIT, 2001.

OSTROVSKI, Crizielei Silveira; CORREIA, Zélia Delgado. Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: análise e proposição. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 28, n. 57, 2018.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Revendo a categoria “analfabeto funcional”. **Revista CriarMundos**, n. 3, 2003.

SOUSA, Antonia de Abreu *et al.* Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011.

20

REFLEXÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR E SUAS CARACTERÍSTICAS

Ariane Marta de Lima Silva

A educação é um dos direitos sociais previstos na Constituição (1988), descrita no capítulo 2, artigo 06, do documento que comemora 33 anos, em 2021. Desde sua publicação, o que se tem feito para a garantia desse direito para todos os brasileiros, independentemente da sua origem, raça, sexo, orientação sexual, cor e idade? As pesquisas apontam que os grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade são os mais suscetíveis a abandonarem a escola e que isso acarreta piores índices sociais e econômicos, em longo prazo, para o indivíduo e para sua família, posteriormente.

Bordini (2021) assevera, em seu trabalho, que a evasão escolar é um fenômeno nacional e representa o abandono dos estudos, sem oficializar a entidade escolar onde o aluno está matriculado. A autora realizou uma pesquisa sobre evasão escolar, a fim de mapear os estudos brasileiros que tratam sobre o tema e verificar suas causas e consequências para o ensino. Encontrou como resultado diversos estudos voltados majoritariamente para o ensino superior, assim como uma série de causas para o fenômeno, como fatores sociais, culturais, políticos e econômicos – bem como escolares, nos quais educadores têm colaborado a cada dia para o problema se agravar, mediante a utilização de um método didático superado. Como consequência, enfatiza que a questão pode representar uma catástrofe ao sistema de ensino, com a falta de profissionais qualificados e a impossibilidade de ascensão social.

Dos fatores de risco supracitados, a questão do gênero é uma das mais marcantes no contexto histórico mundial, visto que há anos atrás e, em alguns lugares, até hoje, a mulher não era incentivada a frequentar a escola, muito menos a dar continuidade aos seus estudos, no nível superior. Uma pesquisa feita por Araújo e Souza (2021) apresentou os fatores de risco que levam as adolescentes do gênero feminino a cometer atos infracionais, número crescente, segundo dados apresentados no artigo, sendo a evasão escolar uma das causas apontadas pelas participantes.

A condição socioeconômica é um dos aspectos mais impactantes no fenômeno da evasão escolar, conforme realçado no estudo de Rosa e Silva (2021). Os autores ressaltam que o sistema educacional corresponde a um dos mais relevantes recursos de promoção do desenvolvimento com igualdade, no Brasil, e que o desinteresse dos mais abastados em relação ao cuidado e à falta de responsabilidade com a educação dos jovens brasileiros, principalmente dos que são historicamente marginalizados, sempre colaborou para o aumento das desigualdades sociais e para a perpetuação da pobreza dos indivíduos que já vivem à margem dos direitos sociais, colaborando, assim, com o aumento da evasão escolar.

Como estratégia para o retorno à escola, o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) pode ser um caminho a ser seguido, porém, não sem desafios. Cunha (2021) descreve o EJA como uma modalidade de ensino destinada às pessoas que não tiveram acesso ou interromperam a escolarização, na idade apropriada, refletindo, em seu artigo, sobre a evasão escolar nessa modalidade. Segundo o autor, dentre os motivos da evasão escolar no EJA, estão a falta de horário adequado para atendimento da modalidade, cansaço para frequentar as aulas, dificuldades de aprendizagem,

distância e dificuldade de acesso no trajeto entre as casas e escolas que ofertam essa modalidade de ensino.

Lima (2019) destaca, em seu trabalho, as origens socioemocionais da evasão escolar, no EJA, realizando a análise através de notas registradas no diário de classe e relatos dos alunos sobre a temática, tais como: *“Uma pessoa deixa de frequentar as aulas por desânimo. Digo por que muitas vezes senti vontade de desistir. Tu passas o dia trabalhando e quando chega a noite tem que trabalhar mais”*; ou *“Quando eu fiz uma pergunta para a professora, não lembro, não recordo se era uma professora ou um professor, não lembro. Eu disse assim: ‘Ai, que matérias difíceis. Que matéria difícil.’ Ela falou [a professora] assim: ‘Ah... [com ar de desprezo]. Isso é matéria de quarta série.’ Eu fiquei com uma vergonha. Não fui mais”*. O autor conclui, diante dos depoimentos analisados em todo o trabalho, que a desistência é algo emocional e politicamente importante para os alunos do EJA e que tais fatores devem ser analisados.

A Psicologia é uma importante área de atuação para auxiliar nas demandas emocionais, mediação dos fatores intrínsecos e extrínsecos de relacionamento do aluno com a escola, bem como no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento dos desafios diversos que compõem a trajetória educacional de cada sujeito, auxiliando, por conseguinte, na redução dos números de evasão escolar.

Peretta, Oliveira e Lima (2019) realizaram um estudo que propôs apresentar uma estratégia de intervenção psicológica aliada à pesquisa e voltada para estudantes universitários que cogitavam se evadir do curso em que estavam matriculados. Observaram como resultados que os participantes abordaram as pressões advindas da sociedade, da escola e dos familiares, expectativas, vivências e dilemas universitários, as dívidas simbólicas e as perspectivas profissionais futuras,

salientando que as rodas de conversa podem ser uma importante ferramenta para a atuação do psicólogo escolar na universidade, por fornecerem informações para ações institucionais, proporcionarem espaço dialógico de acolhimento, troca de experiências, reflexão e ressignificação.

Portanto, levando em consideração que a evasão escolar é um fenômeno de múltiplas causas, as estratégias para retenção dos alunos devem ser integrativas e dinâmicas, tendo em vista o contexto regional, social e econômico da população. É necessário que a população cobre dos órgãos responsáveis medidas que auxiliem os alunos a traspor as barreiras impostas para a conclusão dos estudos, desde o fornecimento de transporte para o acesso seguro à escola até o suporte de profissionais especializados para avaliação e acompanhamento dos alunos e de suas demandas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, D. M.; SOUZA, J. C. P. de. Fatores de risco que levam adolescentes do gênero feminino a cometer atos infracionais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 11, n. 04, p. 27-47, 2021.
- BORDINI, M. A evasão escolar: uma metassíntese qualitativa dos estudos brasileiros (2015 - 2020). **Revista Interfaces**, v. 12, n. 1, p. 219-231, 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CUNHA, M da. Reflexões acerca da evasão escolar na educação de jovens e adultos no município de Bertiooga – SP. **Revista Científica do UBM**, v. 23, n. 44, p. 60-71, 2021.
- LIMA, A. de O. As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos. **Horiz. antropol.**, v. 25, n. 54, p. 253-272, 2019.

PERETTA, A. A. C. e S.; OLIVEIRA, Í. W. M. de; LIMA, L. M. de. Roda de conversa sobre evasão: a psicologia escolar no ensino superior. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 23, 2019.

ROSA, S. da; SILVA, M. Q. da. Relação entre pobreza e evasão escolar: um aporte teórico. **Cadernos Acadêmicos Unina**, v. 1, n. 1, 2021.



ATIVIDADE DISPARADORA: MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. LÓGICA MÉDICA. COMPORTAMENTO INFANTIL. CONTEMPORANEIDADE. ATUAÇÃO DOCENTE.

Carina Alexandra Rondini

Alguns títulos, em revistas populares e jornais, costumam me chamar atenção.

Cito, a seguir, alguns deles:

O Doping das Crianças, publicado na *Revista Época*, em 25/02/2013, mas que pode ser acessado em: <http://elianebrum.com/opinioao/columnas-na-epoca/o-doping-das-criancas/>

A era da palmatória química – responsabilidade social e medicalização da infância, veiculado no *Estadão*, em 07/08/2014, podendo ser acessado em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/crianca-em-desenvolvimento/a-era-da-palmatoria-quimica-responsabilidade-social-e-medicalizacao-da-infancia/>

Por que dizer “não” à medicalização da Educação, lançado na *Nova Escola*, em 01/10/2012, porém, que pode ser lido em <https://novaescola.org.br/conteudo/1750/por-que-dizer-nao-a-medicalizacao-da-educacao>. E, ainda na mesma revista, tem-se o texto **Medicalização escolar: epidemia de nosso tempo?**, de 01/12/2014, com acesso em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/50/medicalizacao-escolar-epidemia-de-nosso-tempo>.

Não é de agora que o contexto brasileiro¹ “padece” com os seus filhos “anormais/deficientes/problemáticos/fora do padrão ...” Em momentos anteriores, usavam-se testes de inteligência para separar os “débeis” dos “não débeis”, segundo uma métrica. E, então, analogamente aos preceitos bíblicos, “[...] a quem tem, mais lhe será confiado, e possuirá em abundância. Mas a quem não tem, até o que tem lhe será tirado.” (Mateus 25:29), os “débeis” eram “isolados/segregados...” Naquela época, a Instituição escolar era para poucos, bem poucos, na verdade. Sob a égide da obediência, os que ali permaneciam não ousavam “desacatar/desobedecer/afrontar/questionar ...” o mestre que estava orquestrando a sala de aula. Assim, nesse clima, se houvesse ali alguém com algum problema de aprendizagem (um débil de alta funcionalidade?!), dificilmente seria visto. Sem os “débeis” e com a “obediência cega” dos “não débeis”, a escola era um bom lugar para se trabalhar. Os “débeis” estavam trancafiados em seus lares, ou aprisionados em instituições específicas, mas nunca misturados, sendo pouco vistos na sociedade.

Entretanto, um dia, tudo mudou! E a Instituição escolar tornou-se “depósito de pessoas – débeis e não débeis”, e, sem saber o que fazer com os “débeis”, intrusos nesse lugar, os quais “desarmonizam” o clima da sala de aula de outrora, passa-se a solicitar “ajuda” àqueles que estavam “acostumados” a lidar com os “débeis” – os “profissionais da saúde” –, com o objetivo de “ajustar os débeis” ao modelo escolar, “padrão único viável” que se conhece. Nesse cenário, matérias como as supramencionadas se tornam recorrentes. No texto de Baumgardt e Zardo (2016)²,

¹ Objetiva-se olhar para o próprio umbigo, por isso, o “contexto brasileiro”.

² BAUMGARDT, J. L. da S.; ZARDO, P. L. G. A medicalização dos afetos: a ritualização da infância e as implicações aos direitos da infância e adolescência. *Cad. Esc. Dir. Rel. Int.*, v. 3, n. 26, p. 81-94, 2016.

aborda-se a empregabilidade do termo “anormalidade” aos que saem do “padrão” e se problematiza o paradoxo de se ver o “aluno-problema” como um “paciente a ser corrigido” (p. 7), tal qual se visualiza, nos vídeos a seguir e nas tirinhas (que apresentam um processo de medicalização das crianças e a “marionetização” das pessoas).

CCHRIInt: Childhood is Not a Mental Disorder. Disponível em:
<https://youtu.be/Wv49RFo1ckQ>

EX-E.T. Disponível em: <https://youtu.be/Tkli780dX6U>

TDAH - Uma Forma Diferente de Ver o Mundo. Disponível em:
<https://youtu.be/urocmOzveys>

Então, eu me pergunto: O que faz um professor buscar o processo de encaminhamento de seus alunos, que saem do “padrão” do modelo escolar “único viável”, para a área da saúde? O que tal ação pode ajudar esse professor, se ouvimos, frequentemente, em “erros diagnósticos”? Onde está o paradoxo?

21

PRODUTIVIDADE NA ESCOLA E O USO DE PSICOFÁRMACOS

Sandra Caponi

Fabiola Stolf Brzozowski

INTRODUÇÃO

A utilização de medicamentos psicotrópicos por crianças em idade escolar não é uma situação incomum atualmente. Esse uso geralmente é precedido de algum diagnóstico psiquiátrico, sendo mais frequente o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Os psicofármacos mais utilizados são a Ritalina®, nome comercial do metilfenidato, um estimulante do Sistema Nervoso Central (SNC), e a risperidona, um antipsicótico. Além desses dois, existem ainda antidepressivos e ansiolíticos que são indicados para essa faixa etária.

Em muitos casos, os transtornos mentais são identificados a partir do momento em que a criança ingressa na escola, onde há expectativas para que determinados comportamentos e ações ocorram. Dessa forma, crianças mais agitadas, que não prestam tanta atenção ou com desempenho escolar abaixo do esperado costumam ser encaminhadas para os serviços de saúde em busca de uma solução, resultando, muitas vezes, em um diagnóstico e um tratamento medicamentoso.

Os comportamentos que levam ao encaminhamento, ao serem considerados sinais de um diagnóstico psiquiátrico, passam a ser explicados por meio de desequilíbrios de neurotransmissores ou estruturas cerebrais. Assim, a responsabilidade se volta para a criança e sua

biologia cerebral, sem levar em consideração fatores como o entorno social e cultural, as metodologias de ensino, a estrutura escolar e a própria estrutura social e econômica. O texto escrito por **Franciele Ariene Lopes Santana** discute essa questão ao afirmar que

As solicitações de medicações (mesmo que psicólogas não as possam prescrever) são bastante comuns. Percebo que em geral as solicitações possuem duas frentes: 1) tentativa de remover sentimentos e emoções que são vivenciados como desagradáveis, e 2) dificuldades escolares. Ambas avaliadas sob a lógica biomédica, segundo a qual situações naturais da vida são vistas como desajustes passíveis de correções medicamentosas, impulsionam tais pedidos.

A medicalização dos comportamentos infantis não é um movimento único e faz parte de um processo em que a biologização dos sofrimentos e sua transformação em diagnósticos molda as experiências de vida e influencia a forma como entendemos e respondemos aos problemas que aparecem. Essa tendência fica visível quando nos deparamos com dados de que uma em cada dez pessoas, em países que fazem parte da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, OCDE (OECD, 2014), tomam fármacos prescritos para depressão, ansiedade ou outro transtorno mental em algum momento de suas vidas (ROSE, 2019).

De acordo com Neves e colaboradores (2021) há uma tendência em amenizar os diagnósticos psiquiátricos, com o objetivo de reduzir o estigma e um aumento de categorias diagnósticas nas últimas décadas, resultando na patologização de vários momentos e esferas da vida. Além disso, há ainda a possibilidade de indicação e uso de intervenções psiquiátricas mesmo sem a existência de um transtorno diagnosticado,

levando para a psiquiatria o campo de práticas médicas do melhoramento (ou *enhancement*, como é chamado pelos autores).

Nesse contexto de melhoramento, em especial o cognitivo, relacionado ao conhecimento, se insere esse texto, que tem como objetivo refletir sobre o uso de medicamentos psicotrópicos por crianças em idade escolar e sua relação com o neoliberalismo. A atividade disparadora da Profa. Carina Rondini nos fez refletir de que forma as questões de medicalização e uso de psicotrópicos aparece na escola, que papel essa instituição desempenha na manutenção dessas condutas e por que elas são tão comuns nesse ambiente. Para isso, abordaremos brevemente a relação entre neoliberalismo e as exigências de produtividade nas sociedades contemporâneas para, em seguida, refletir sobre como esse fenômeno aparece nas escolas, em especial pelo uso de psicofármacos.

NEOLIBERALISMO E PRODUTIVIDADE

O neoliberalismo, à semelhança do discurso forte e impermeável a críticas que, segundo Goffman (1988), também caracteriza o saber psiquiátrico, produz cotidianamente a desarticulação metódica das proteções sociais e a desapareição ou o enfraquecimento dos espaços coletivos de solidariedade entre pares, representados por sindicatos, cooperativas e outras redes de proteção social. Nas palavras de Bourdieu,

[...] em nome desse programa científico de conhecimento, convertido em programa político de ação, levou-se a cabo um imenso trabalho político, que tende a criar as condições de realização e de funcionamento da “teoria”, um

programa (que exige) a destruição metódica dos coletivos. (BOURDIEU, 2020, on-line)

Para que essa máquina distópica possa funcionar, é necessário que se multipliquem técnicas destinadas a transformar radicalmente o mundo do trabalho. Impõe-se, assim, um tipo de trabalho que, além de debilitar as solidariedades coletivas, instaura o reino da flexibilidade laboral, com seus contratos temporários, com a individualização dos salários, com a aparição de avaliações permanentes, além da fixação de metas e objetivos a serem atingidos. Essa nova forma de organização do trabalho supõe e precisa criar estratégias de “responsabilização” individual, transformando cada trabalhador em um sujeito responsável por seus êxitos e seus fracassos, independente dos contextos sociais de formação e de existência. Se essa máquina, de auto exploração é admitida como fazendo parte do jogo da concorrência, isso ocorre, porque para o neoliberalismo existir ele precisará formar,

Um exército de reserva de mão de obra docilizada pela precarização e pela ameaça permanente do desemprego. Pois, o fundamento último de toda esta ordem econômica colocada sob o signo da liberdade é, com efeito, a violência estrutural do desemprego. (BOURDIEU, 2020, on-line)

Desse modo, o capital humano se transforma no tipo de subjetividade própria do neoliberalismo, trata-se de investir nesse capital para desenvolver ao máximo suas capacidades, por meio de uma educação permanente e continuada, onde o treinamento substitui a reflexão e o pensamento crítico. Esse investimento excede o campo educativo e se amplia para o âmbito dos valores desejados, dos comportamentos e das emoções consideradas imprescindíveis no mundo empresarial, como a inteligência emocional, a tolerância às adversidades, o controle de

sintomas de ansiedade e depressão, a criatividade, o espírito concorrencial, entre tantos outros cotados pelo mercado.

Dardot e Laval (2016), em *A nova razão do mundo*, exploraram as consequências subjetivas desse esforço por maximizar as potencialidades econômicas de cada indivíduo numa lógica concorrencial. Uma lógica que faz apologia à incerteza, à flexibilidade, à criatividade, e que substitui os vínculos sociais por “contatos” empresariais.

O sujeito empresarial, essencialmente individual e isolado, na medida em que é alheio ao espaço político do comum, possibilita a corrosão dos direitos e a aceitação generalizada de um mundo de precariedade e provisoriidade laboral, baseado na ideia de que todos devem correr seus próprios riscos. Nesse marco geral, o insucesso será visto como falta de investimento no próprio capital humano e cada ação passará a ser vista em termos de custo-benefício. Assim, para Dardot e Laval, esse neosujeito deverá ser um “Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e assim, sobreviver na competição” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333).

Desenvolve-se assim, toda uma ética do *self-help* (autoajuda), que exalta os valores da meritocracia, do combate, da competição e do sucesso ao longo de toda a vida. Esse domínio de si permanente, dirão os defensores da ideologia neoliberal, destina-se à construção de um neosujeito ajustado para uma lógica centrada em “Eu e minhas competências; eu e minha maneira de agir, eu e meu cenário de sucesso”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 338).

Numa sociedade de sujeitos empreendedores, considerados inteiramente livres e responsáveis por seus atos, as situações de desamparo, desemprego, insucesso, serão vistas como fracasso pessoal. Fracasso

por não ter sabido gerenciar adequadamente a própria vida, por não ter sabido antecipar adequadamente os riscos de seus empreendimentos ou por não ter investido suficientemente em si mesmo, mas nunca como resultado das transformações coletivas e sociais impostas pela lógica neoliberal que espalha a desproteção social e debilita os laços de solidariedade.

O texto de **Bianca Longhitano** realiza também uma crítica a essa lógica, quando fala da produtividade:

Não é novidade para ninguém que o nível de produtividade exigido atualmente adoce. Claro, há muita falta de organização do tempo (mas muitas vezes isso não foi ensinado). Jovens adultos, não querendo abrir mão de tempos de lazer (tão necessários), abrem mão de noites de sono, utilizando medicamentos que aumentam o foco para espremer horas em segundos e escrever mais, mais rápido, mais eficientemente.

Nessa lógica neoliberal encontramos, por um lado, os exitosos, sempre insatisfeitos, pois sua procura é pelo gozo infinito e sempre frustrado; por outro, os derrotados considerados como obstáculos a serem superados, objetos descartáveis e no limite matáveis. Nessa ordem sem fronteiras, parece ser inevitável o surgimento de um estado de *perversão generalizada*, que tem um “custo subjetivo imenso, o derrotado sofre por sua insuficiência, e o vencedor tende a fazer os outros sofrerem como objetos sobre os quais exerce seu domínio” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 371). Observa-se assim um processo de objetivação do *self* que, com o auxílio de saberes expertos, desde o marketing até a psiquiatria, transformam os indivíduos em “recursos humanos”, isto é, em sujeitos descartáveis e em permanente concorrência.

A construção desse modo de subjetivação próprio do neoliberalismo, a construção do capital humano, deve iniciar-se na primeira infância. Ali aparecem as primeiras exigências de eficácia, da autoavaliação, do investimento, da individuação de planos e metas e da competição entre os pares. Sem pretender argumentar aqui que existe uma relação de causalidade entre neoliberalismo e diagnósticos psiquiátricos, acreditamos que é possível explorar as consequências subjetivas dessa nova pedagogia centrada nas competências e nas metas. É provável que, quando analisamos o que ocorre no âmbito escolar, possamos descobrir que, para além de situações socialmente condenáveis como o *bullying* ou assédio entre pares, a própria existência de relações institucionalmente aceitas, centradas na lógica do empreendedorismo, da competição, da avaliação por competência, podem provocar profundos sofrimentos psíquicos nos estudantes e educadores (DARE, 2019).

Dardot e Laval (2016) caracterizam como “diagnósticos clínicos” do neosujeito, do capital humano, os padecimentos psíquicos do sujeito neoliberal. Padecimentos que ainda quando não configuram doenças, muitas vezes, podem levar a diagnósticos psiquiátricos ambíguos, centrados em sintomas, que tendem a desconsiderar os contextos sociais nos quais os sofrimentos emergiram. Porém, a partir do momento em que o saber psiquiátrico, reconhecido como especialidade médica, se defronta com esses sofrimentos, tenderá a reduzi-los a categorias médicas específicas, a diagnósticos definidos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (APA, 2014).

As situações específicas a partir das quais esse sofrimento se manifesta, falta de apetite, falta de sono, dificuldades de relacionamento, agressividade e inquietação, serão transformadas em sintomas que corroboram a existência de um diagnóstico definido. Argumenta-se que,

por se tratar de uma doença que pode ser identificada como qualquer outra doença orgânica, como a diabetes, por exemplo, a terapêutica preconizada será, geralmente, a de um psicofármaco, associado ou não a terapia, que poderá restabelecer o suposto equilíbrio neuroquímico alterado, a partir da administração de um antipsicótico, um antidepressivo ou um ansiolítico, como veremos mais detalhadamente na próxima seção. O que de fato acontece nessa lógica explicativa é a desconsideração do contexto social no qual o sofrimento aparece, reduzindo a complexidade dos fatos sociais a alguma alteração ou desequilíbrio neuroquímico e, conseqüentemente, a terapêutica à prescrição de um psicofármaco.

A centralidade explicativa das neurociências e a atribuição de todos nossos sofrimentos psíquicos a disfunções cerebrais têm levado a um aumento de diagnósticos na infância e a multiplicação de crianças consumidoras de psicofármacos sem precedentes nos últimos 20 anos (WHITAKER; COSGROVE, 2015; ROSE, 2019). Crianças que na vida adulta continuarão com seus tratamentos psicofarmacológicos, pois, tal e como argumenta a psiquiatria do desenvolvimento da infância e da adolescência, muitas patologias psiquiátricas com início na infância, como depressão, ansiedade ou TDAH, devem ser consideradas como doenças crônicas.

Rose (2019) argumenta que, se bem essa tendência não pode ser pensada como efeito direto do neoliberalismo, é preciso observar a existência de uma dinâmica sociopolítica e ética pela qual se vinculam a retração do estado de bem-estar e o aumento de situações de precariedade e isolamento social com a multiplicação de sofrimentos psíquicos profundos. Existem evidências para sustentar que muitas doenças mentais contemporâneas presentes no norte global têm suas raízes no

crescente aumento de desigualdades sociais e na ascensão de estratégias de governo para reduzir o tamanho das redes de auxílios assistenciais, promovendo a ideia de que os indivíduos prosperam melhor quando são encorajados a melhorar a si próprios pelo trabalho, e a maximizar sua qualidade de vida pelo consumo. Isto está associado a outras mudanças sociais, como o mundo infantil *on-line*, criado pelas redes sociais, que é altamente competitivo e que produz um considerável aumento dos níveis de solidão em grandes regiões urbanas (ROSE, 2019).

Isolamento social, competição, existência virtual, violência, precarização, desigualdade social e exigências cada vez maiores para conquistar o sucesso, são as marcas sociais com as quais se depara a criança ou o jovem estudante que, pelo reducionismo explicativo da psiquiatria, receberá um diagnóstico psiquiátrico e um medicamento cujos efeitos colaterais são altamente prejudiciais. Essas exigências aparecem claramente quando olhamos um artigo que o jornal *The Guardian* (CAMPBELL; MARSH, 2016) dedica ao aumento de transtornos mentais na infância na Inglaterra. De acordo a esse artigo, quase um quarto de milhão de crianças e jovens estão recebendo ajuda do Serviço Nacional de Saúde Mental nesse país. Problemas como ansiedade, depressão e distúrbios alimentares sofreram um considerável aumento em crianças menores de dezoito anos, que devem receber cuidados especializados em saúde mental. O artigo relata casos de autoflagelação, intentos de suicídio, desesperança e tristeza profunda. Sarah Brennan, diretora da organização *YoungMinds*¹, entrevistada no artigo, considera gravíssimo o fato de que tantas crianças e jovens precisam de atendimento em

¹ <https://youngminds.org.uk/>.

saúde mental, e avalia que o aumento de casos deve servir como alerta para a atenção cuidados de saúde mental especializados. Esses números devem funcionar como uma chamada de atenção para a sociedade.

Os especialistas culpam as crescentes pressões sobre os jovens, incluindo a necessidade de se destacar academicamente, ter boa aparência e ser popular, bem como a pobreza e a ruptura familiar pelo peso crescente das doenças mentais em crianças e jovens. Um inquérito do Serviço Nacional de Saúde (NHS) descobriu que a autoflagelação e o transtorno de estresse pós-traumático haviam aumentado drasticamente em mulheres jovens de 16 a 24 anos de idade nos últimos anos (CAMPBELL; MARSH, 2016). O artigo relata que os alunos, ainda os menores, sentem uma imensa pressão para obter excelentes notas e por ingressarem na universidade. Descreve o caso de Azia, uma aluna de 17 anos que relata sentir-se desesperada e desamparada, triste, sem motivação ou interesse em fazer nada e com recorrentes pensamentos suicidas. “A partir dos 13 anos de idade, eu também senti ansiedade. Os sintomas físicos eram dores de cabeça, dor nos membros, inchaço, suores e calafrios, perda de libido e aumento do sono” (CAMPBELL; MARSH, 2016, on-line). Esse sofrimento psíquico parece estar diretamente vinculado à incapacidade de dar conta das exigências às quais ela estava submetida.

Outro dos muitos exemplos a serem explorados foi posto em evidência com a premiação internacional do filme “Parasita”, de 2019. De acordo com Varsavsky (2020, on-line), desde o jardim de infância muitas crianças coreanas são treinadas para se superar, recebendo aulas particulares de idiomas, matemática, música, etc. A alta exigência educacional escalou a tal ponto que o Estado teve que aprovar uma lei proibindo crianças pequenas de aprenderem inglês antes de

aprenderem coreano. A ONG coreana “Mundo” o diz sem eufemismos: “os jovens passam 70 a 80 horas semanais estudando e estão entre os piores do ranking mundial de felicidade e saúde mental; sua criatividade e sociabilidade são asfixiadas”. Muitos adolescentes se levantam antes das 6 horas da manhã e, nos fins de semana, também vão a institutos de apoio. Um estudo do Centro Coreano de Prevenção de Doenças constatou que os alunos do ensino médio têm uma média de 5,5 horas de sono por noite, e 83% das crianças de 5 anos frequentam aulas extracurriculares 5,2 vezes por semana. Em 2003, o Comitê dos Direitos da Criança da ONU declarou “a natureza altamente competitiva deste sistema educativo impede o desenvolvimento das crianças em todo o seu potencial” (VARSAVSKY, 2020, on-line).

Vemos assim que isso que Dardot e Laval definem como diagnósticos clínicos do neosujeito, e que aqui preferimos definir como sofrimentos psíquicos próprios do neoliberalismo, perpassam não só a vida dos adultos como também a vida de jovens e crianças. Ainda que não possamos apresentar uma relação de causalidade entre esses fatos, certamente deveremos concluir que uma psiquiatria centrada no cérebro e em seus desequilíbrios estará condenada a fracassar se desconsidera os determinantes sociais que estão diretamente vinculados à emergência dos padecimentos psíquicos, determinantes estes que em nosso presente estão diretamente associados à *ratio mundi* neoliberal e à construção, desde a infância, dessa figura emblemática que é “o empresário de si”.

USO DE MEDICAMENTOS POR CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

A escola costuma ser, para muitas crianças, o espaço de identificação de comportamentos infantis “anormais”, com o consequente encaminhamento desses indivíduos para profissionais de saúde. Os comportamentos comumente apontados como problemáticos na escola são aqueles relacionados com a agitação e com o desempenho acadêmico insuficiente para os padrões estabelecidos. Muitas das crianças encaminhadas serão diagnosticadas com TDAH.

Essas classificações baseadas em comportamentos e demandas escolares vêm sendo alvos de críticas e levantam preocupações se condutas infantis típicas, tais como agitação e falta de atenção, vêm sendo patologizadas com base em expectativas criadas pela própria escola e não necessariamente nas necessidades da própria criança.

O texto de **Aletéia Cristina Bergamin** faz uma crítica aos encaminhamentos da escola para profissionais de saúde, ao afirmar que

[...] a escola para todos exige conhecer as singularidades presentes em cada sala de aula por meio de um mapeamento de interesses, habilidades e necessidades, e ainda, antes de qualquer encaminhamento, faz-se necessário e sensato, um olhar crítico para a qualidade da educação ofertada e se houve esgotamento de todas as possibilidades. É preciso ter clareza que não pode negligenciar encaminhamentos para a criança que necessita de outros profissionais, mas também compreender que encaminhar erroneamente pode causar prejuízos sérios.

A ideia de norma, de “normal” ou “anormal”, está relacionada com as noções de normalidade estatística, social e médica derivadas do século XIX, ou seja, a norma seria uma média, o que é desejável, saudável,

ideal, etc. Hoje, por sua vez, segundo Rose (2019), a normalidade é mais pensada como um termo de atribuição, performativo.

Nos Estados Unidos, em 2016, foram estimadas 6,1 milhões de crianças entre 2 e 17 anos diagnosticadas com TDAH, correspondendo a 9,4% dessa população (DANIELSON et al., 2018). No Brasil, estudos apresentam prevalência de aproximadamente 8,6% entre crianças em idade escolar (PASTURA; MATTOS; ARAÚJO, 2007).

Das crianças diagnosticadas com TDAH, aproximadamente dois terços tomam medicação, o que representa 5,1% de todas as crianças entre 2 e 17 anos dos Estados Unidos (aproximadamente 3,3 milhões) (DANIELSON et al., 2018). Os medicamentos psicotrópicos mais utilizados em crianças são os estimulantes, sendo o mais conhecido o metilfenidato (Ritalina® e Concerta®). Entretanto, são utilizados também antipsicóticos, como a risperidona, antidepressivos, como a fluoxetina, e ansiolíticos. Os objetivos terapêuticos do tratamento farmacológico, em especial do metilfenidato, estão relacionados com melhora do comportamento e do desempenho escolar, características importantes para a capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho. O metilfenidato é também utilizado, sem indicação médica, para melhorar o funcionamento cognitivo em pessoas saudáveis, principalmente entre estudantes universitários.

Outro dado importante para destacar é que cada vez mais as crianças recebem mais de um medicamento (prática conhecida como polifarmácia). O número de crianças e adolescentes em polifarmácia nos Estados Unidos aumentou de 101.836 (1999-2004) para 222.955 (2005-2010) e para 293.492 (2011-2015), um incremento de 180% no total, inclusive no grupo entre 0 e 4 anos. A classe de medicamentos mais prescrita foi a dos estimulantes, chegando a ser usada por quase 80% das crianças

em polifarmácia no período entre 2011 e 2015. O diagnóstico mais comum foi o TDAH (85% dessas crianças) (LIM et al., 2021).

O TDAH se tornou um diagnóstico muito comum nas escolas. Em uma pesquisa qualitativa com 30 professores, sobre medicações para o transtorno, somente dois deles relataram não terem experiência com estudantes utilizando tais produtos. Além disso, a pesquisa mostrou que muitos professores relacionam TDAH diretamente com o uso de medicamentos. Perguntado sobre por que o TDAH continua sendo um diagnóstico procurado, um professor respondeu: “bem eu, eu acho especialmente que é porque você então pode dar uma medicação. Eu acho que é isso, para mim é isso” (SLUITER et al., 2019, p. 1264).

Os professores, muitas vezes, possuem um papel ativo no uso do medicamento, monitorando sua ação através do comportamento das crianças ou até administrando-o. Nessa mesma pesquisa, foram destacados principalmente os efeitos positivos dos medicamentos, tais como -, melhor foco, controle dos pensamentos e controle de si mesmo. Poucos profissionais mencionaram algum efeito negativo. Aqueles que o fizeram citaram alterações de comportamento e emocionais, problemas para se alimentar e dormir (SLUITER et al., 2019).

O uso de fármacos para tratar problemas de comportamento em crianças em idade escolar é relatado na literatura desde a década de 1930. O metilfenidato, especificamente, sintetizado na década de 1940 e inicialmente utilizado em adultos para o tratamento de quadros depressivos e de cansaço e como tônico na velhice, passou a ser usado com mais frequência em crianças com problemas escolares na década de 1960. Mas foi a partir dos anos de 1990 que esse uso se tornou mais comum, a partir da publicação de um estudo clínico randomizado que

sugeriu benefícios do medicamento no tratamento do TDAH (MTA, 1999).

Como dito anteriormente, atualmente alguns desses medicamentos são também utilizados para melhorar o desempenho cognitivo, situação chamada de *enhancement* ou melhoramento. Esse tipo de produto é conhecido como nootrópico, *smart drug* ou melhorador cognitivo. E pode-se dizer que isso ocorre também na escola. O fracasso escolar recebe um diagnóstico psiquiátrico e um tratamento farmacológico para que o desempenho cognitivo seja melhorado (BRZOZOWSKI; DARÉ, 2021).

Segundo Neves e colaboradores (2021), a questão do melhoramento, da maximização das potencialidades de alguma função humana não é novidade só da cognição, ou da psiquiatria enquanto disciplina que estuda os processos mentais. Para os autores, “o esforço curativo da medicina tende a ser superado por um novo paradigma: a *performance*” (p. 132), que pode ser observada claramente nos campos da estética e do esporte, além do trabalho.

Desde a década de 1980, a literatura descreve que a resposta ao metilfenidato é semelhante tanto em crianças com condições psiquiátricas quanto em crianças sem nenhum diagnóstico (RUTTER, 1982). Isso significa que, na realidade, esse fármaco não corrige nenhum *deficit* primordial e age na neurotransmissão de qualquer pessoa, seja ela nomeada com algum diagnóstico ou não.

Muitos estudos descrevem os benefícios do metilfenidato, ilustrando os objetivos de uso relacionados com o desempenho:

[...] muitos estudos na literatura mostraram que os possíveis efeitos adversos do metilfenidato são considerados leves, bem tolerados e não superam os benefícios do tratamento. O metilfenidato, em suas várias formas,

mostrou não só ajudar crianças com TDAH por reduzir a hiperatividade extrema e imprópria, mas também melhora significativamente a atenção e a concentração, bem como a execução da função em suas dimensões variadas. O tratamento apropriado torna possível para a criança desenvolver o máximo possível na escola e em outros ambientes, bem como as dimensões cognitiva, afetiva e social. (MACHADO et al., 2015, p. 4)

Em termos numéricos, há relatos de redução na escala de sintomas do TDAH em 47% com o uso de metilfenidato, o que parece bastante significativo. Entretanto, no grupo placebo, essa redução foi de 31%, ou seja, a diferença entre o grupo teste e o grupo controle foi de apenas 16% (CHAN; FOGLER; HAMMERNESS, 2016). Outro estudo, uma metanálise, descreveu um aumento de 3% na precisão e 7,8% na produtividade em matemática, sendo que a acurácia na leitura não sofreu alterações com o uso do metilfenidato. Apesar da pequena diferença, e de os estudos incluídos terem sido apenas de curto prazo, os autores afirmam que “continua sendo possível que os efeitos de curto prazo do metilfenidato no desempenho, tanto comportamental quanto acadêmico (isto é, produtividade), [...] possam se traduzir em benefícios de longo prazo” (KORTEKAAS-RIJLAARSDAM et al., 2019, p. 162). Isso quer dizer que, apesar dos efeitos pouco expressivos e do não conhecimento desses efeitos a longo prazo, se presume que há uma melhora real de desempenho nas crianças que utilizaram o medicamento.

Mas pode-se perguntar: qual é o problema em utilizar substâncias que melhorem nossas capacidades cognitivas e nos ajudem a estudar? Por que pode ser problemático esse uso em crianças? Não entrando nas várias questões éticas que podem ser levantadas com o uso desse tipo de produtos, muito bem discutidas por Farah (2002), uma questão

fundamental são os riscos relacionados aos efeitos intrínsecos do metilfenidato.

Nesse sentido, podemos citar o risco do uso abusivo do medicamento e os efeitos colaterais possíveis, especialmente com o uso a longo prazo: “o metilfenidato possui um papel importante na regulação dos níveis dopamina/norepinefrina, que podem alterar os processos de maturação do córtex pré-frontal, altamente ativos durante esse período da vida” (FRATI et al., 2015, p. 6).

Os efeitos adversos mais comumente descritos para o TDAH são redução do apetite, com consequente perda de peso e até atraso de crescimento em crianças, desconforto abdominal, náuseas, insônia, dor de cabeça, tonturas, dentre outras. Entretanto, outros estudos relatam efeitos mais sérios, incluindo problemas cardíacos, transtornos psicóticos e até morte em, aproximadamente, 1% dos pacientes tratados (STOREBO et al., 2018). Além disso, há ainda o risco de dependência e, por esse motivo, no Brasil, a caixa do metilfenidato possui uma tampa preta.

As condutas de medicalização e uso de psicofármacos para melhorar o desempenho acadêmico na infância faz parte de uma nova produção de subjetividades, onde os indivíduos se transformam em empresas de si mesmos (DARDOT; LAVAL, 2016). Esse processo começa já na escola e fica explícito, no Brasil, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que integra a Política Nacional da Educação Básica e que afirma que a experiência escolar favorece a preparação para o trabalho, por meio do desenvolvimento de competências que desenvolvam capacidades e valores que promovam o empreendedorismo, como o senso de competitividade, performatividade e auto responsabilização, essenciais para a formação do empresário de si. As competências são

avaliadas em nível local, por meio de testes escolares, e de forma global, por meio de avaliações em larga escala, tal como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Os resultados desse tipo de avaliação estão atrelados também com o recebimento de financiamentos, especialmente de organismos internacionais.

O fracasso escolar, dessa forma, pode gerar consequências nos resultados desses testes, não sendo desejado. A melhora do desempenho dos estudantes que fracassam na escola passa a ser desejável e obrigatória para continuar na instituição. O fracasso, nesse contexto, não é explicado a partir de questões sociais, mais sim, por questões individuais e que frequentemente culpabilizam somente a criança e seu cérebro. Em outras palavras, há uma responsabilização do próprio indivíduo por seu sucesso ou fracasso, não só no mundo corporativo, mas também na escola, na infância, espaços de formação para o mundo corporativo. Nesse mesmo sentido, o texto de **Sílvia Regina Cassan Bonome-Vanzelli**, afirma que “o roubo da existência acontece no sentido de vivermos para o ato de produzir, e, assim, crianças não produtivas em sala de aula devem se adequar”.

A biologização das explicações para problemas de comportamento não é algo novo. Entretanto, esse movimento teve uma reviravolta a partir da década de 1980, com a molecularização dessas explicações, ou seja, a tentativa de entender os transtornos mentais em termos de anomalias ou disfunções em mecanismos moleculares do cérebro (ABI-RACHED; ROSE, 2010). Essas ideias ganharam lugar pelo uso cada vez mais abrangente de psicofármacos, que começou a partir dos anos de 1950 com a entrada no mercado de alguns desses produtos. As moléculas que os constituem agem em neurotransmissores cerebrais e como elas apresentam alguma resposta ou imitam alguns sintomas psiquiátricos,

passou-se a considerar que os transtornos estavam relacionados com desequilíbrios nesses neurotransmissores (PIGNARRE, 2001; ROSE, 2019). Por exemplo, se a clorpromazina (um antipsicótico) age reduzindo a ação da dopamina, então as psicoses estão relacionadas com um excesso desse neurotransmissor.

Além disso, muitas pesquisas que defendem esse tipo de argumento estão baseadas em modelos animais. São produzidos modelos de transtornos em diferentes tipos de animais, como depressão, ansiedade, TDAH e se procura entender os efeitos dos diferentes neurotransmissores, o bloqueio de seus receptores, sua maior ou menor disponibilidade, por meio desses modelos. Por sua vez, a cognição em animais é muito diferente da cognição humana e extrapolações sem contexto podem ser problemáticas no entendimento das funções neurais.

O resultado da crença de que os transtornos mentais são transtornos cerebrais, etiologicamente relacionados com desequilíbrios neuroquímicos, é como um mantra: “se alguém quiser tratar transtornos mentais, a rota mais direta é agir daqueles mecanismos moleculares para corrigir suas disfunções e o melhor caminho para fazer isso é via fármacos” (ROSE, 2019, p. 13). Em outras palavras, reduzir os comportamentos e sentimentos a conexões neurais reforça a ideia de que é possível e desejável utilizar substâncias para melhorar as funções cognitivas, inclusive em crianças. Dessa forma, esse uso, e os riscos decorrentes, passam a ser justificáveis para que se possa alcançar o ideal de produtividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais usos dos psicofármacos na infância visa melhorar o desempenho acadêmico das crianças e aumentar sua produtividade na escola. Para além das questões éticas da utilização de substâncias que alteram a composição de neurotransmissores em cérebros em formação, é necessário refletir as expectativas de desempenho exigidas de crianças e adolescentes que estão em realizando seus estudos em um contexto neoliberal.

Ainda que diversos estudos alertem até que ponto os casos de *bullying*, isolamento social, responsabilização, competição entre pares estão associados a sofrimentos psíquicos profundos em adultos e crianças, ainda que a crescente desigualdade social, que encontra sua explicação na ideologia da meritocracia, apareça vinculada ao aumento de diagnósticos de depressão e ansiedade, a psiquiatria biológica continua localizando no cérebro, particularmente em um desequilíbrio nos neurotransmissores a causa dos sofrimentos. Um desequilíbrio que as grandes empresas farmacêuticas se ocuparão de divulgar ao mesmo tempo que apresentam uma mesma solução para esses padecimentos: a prescrição de psicofármacos.

Para concluir, vale lembrar que autores como Moncrieff (2008) e Whitaker (2015), analisam outra vinculação direta entre neoliberalismo e sofrimento psíquico, que aqui só poderemos mencionar. Os autores analisam o crescimento, a partir dos anos 1990, da indústria de psicofármacos, junto com o aumento de seu poder para influenciar os pacientes, pela mediação de campanhas publicitárias, *marketing* e semanas de conscientização. Essa indústria impacta diretamente na formação e no exercício da própria psiquiatria, interferindo também na

definição dos diagnósticos que aparecem nos manuais como o DSM-5. Tem também um papel fundamental na organização e financiamento das pesquisas públicas e privadas sobre novos psicofármacos, na medida em que financia pesquisas de diversos institutos e universidades, ainda as mais prestigiosas, como Harvard ou Stanford. Ao mesmo tempo, Moncrieff dirá que, nos últimos 20 anos, também aumentou consideravelmente a importância política e econômica da poderosa indústria de psicofármacos (MONCRIEFF, 2008).

Nesse sentido, o uso de medicamentos na infância, em especial para problemas escolares, está vinculado a um discurso de empreendedorismo, de produtividade e de competitividade que faz parte do mundo do trabalho contemporâneo. A preparação para esse mundo passa pela escola, que estabelece normas e metas que visam essas características. O diagnóstico psiquiátrico e o consequente uso de psicofármacos, baseados em hipóteses explicativas unicamente biológicas, acabam por justificar a intervenção naquelas crianças que não alcançam os objetivos propostos. O fracasso escolar ou o comportamento inadequado passam a ser devidos ao cérebro da criança, excluindo, muitas vezes, outros tipos de intervenções possíveis e mascarando outras possíveis causas de seus sofrimentos.

REFERÊNCIAS

- ABI-RACHED, J.; ROSE, N. The birth of the neuromolecular gaze. **History of the human sciences**, v. 23, n. 1, p. 11–36, 2010.
- APA, American Psychiatric Association. **DSM-5**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOURDIEU, P. A essência do neoliberalismo. **A Terra é Redonda**, 12 mar. 2020. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-essencia-do-neoliberalismo/>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRZOWSKI, F. S.; DARÉ, P. K. Criando crianças para um mundo competitivo: o uso do metilfenidato para o aperfeiçoamento do desempenho na infância. In: CAPONI, S.; BRZOWSKI, F. S.; LAJONQUIÈRE, L. (Orgs.). **Saberes expertos e medicalização no domínio da infância**. 1. ed. São Paulo: LiberArs, 2021. p. 203–22.

CAMPBELL, D.; MARSH, S. Quarter of a million children receiving mental health care in England. **The Guardian**, 03 out. 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/society/2016/oct/03/quarter-of-a-million-children-receiving-mental-health-care-in-england>. Acesso em: 08 set. 2021..

CHAN, E.; FOGLER, J. M.; HAMMERNESS, P. G. Treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in adolescents: A systematic review. **JAMA - Journal of the American Medical Association**, v. 315, n. 18, p. 1997–2008, 2016.

DANIELSON, M. L.; BITSKO, R. H.; GHANDOUR, R. M.; HOLBROOK, J. R.; KOGAN, M. D.; BLUMBERG, S. J. Prevalence of Parent-Reported ADHD Diagnosis and Associated Treatment Among U.S. Children and Adolescents, 2016. **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**, v. 47, n. 2, p. 199–212, 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARE, P. K. **A definição das políticas públicas educacionais brasileiras a partir do discurso neoliberal**. 2019. 182f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

FARAH, M. J. Emerging ethical issue in neuroscience. **Nature neuroscience**, v. 5, n. 11, p. 1123–9, 2002.

FRATI, P.; KYRIAKOU, C.; RIO, A.; MARINELLI, E.; VERGALLO, G.; ZAAMI, S.; BUSARDO, F. Smart Drugs and Synthetic Androgens for Cognitive and Physical Enhancement: Revolving Doors of Cosmetic Neurology. **Current Neuropharmacology**, v. 13, n. 1, p. 5–11, 2015.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

- KORTEKAAS-RIJLAARSDAM, A. F.; LUMAN, M.; SONUGA-BARKE, E.; OOSTERLAAN, J. Does methylphenidate improve academic performance? A systematic review and meta-analysis. **European Child and Adolescent Psychiatry**, v. 28, n. 2, p. 155–64, 2019.
- LIM, J. K.; EARLYWINE, J. J.; BAGLEY, S. M.; MARSHALL, B. D. L.; HADLAND, S. E. Characteristics of youths treated with psychotropic polypharmacy in the United States, 1999 to 2015. **JAMA Pediatrics**, v. 175, n. 2, p. 196–8, 2021.
- MACHADO, F. S. N.; CAETANO, S. C.; HOUNIE, A. G.; SCIVOLETTO, S.; MUSZKAT, M.; GATTÁS, I. G.; CASELLA, E. B.; DE ANDRADE, Ê. R.; POLANCZYK, G. V.; DO ROSÁRIO, M. C. Methylphenidate use in children with attention deficit hyperactivity disorder. **Revista de Saúde Pública**, v. 49, p. 10–4, 2015.
- MONCRIEFF, J. Neoliberalism and biopsychiatry: a marriage of convenience. In: COHEN, C.; TIMIMI, S. (Orgs.). **Liberatory psychiatry: philosophy, politics and mental health**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 235–56.
- MTA, The MTA Cooperative Group. A 14-month randomized clinical trial of treatment strategies for attention-deficit/hyperactivity disorder. **Archives of General Psychiatry**, v. 56, p. 1073–86, 1999.
- NEVES, A.; ISMERIM, A.; BRITO, B.; COSTA, F. D.; SANTOS, L. R. P.; SENHORINI, M.; SILVA JUNIOR, N.; BEER, P.; BAZZO, R.; GONSALVES, R.; COELHO, S. P.; CARNIZELO, V. C. R. A psiquiatria sob o neoliberalismo: da clínica dos transtornos ao aprimoramento de si. In: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 125–75.
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. **Lessons from PISA for Korea**. Paris: OECD, 2014.
- PASTURA, G.; MATTOS, P.; ARAÚJO, A. P. Q. C. Prevalência do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e suas comorbidades em uma amostra de escolares. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, v. 65, n. 4-A, p. 1078–83, 2007.
- PIGNARRE, P. **Comment la dépression est devenue une épidémie**. Paris: Hachette Littératures, 2001.
- ROSE, N. **Our psychiatric future: the politics of mental health**. Cambridge: Polity Press, 2019.

RUTTER, M. Syndromes attributed to “Minimal Brain Dysfunction” in childhood. **The American Journal of Psychiatry**, v. 139, n. 1, p. 21–33, 1982.

SLUITER, M. N.; WIENEN, A. W.; THOUTENHOOFD, E. D.; DOORNENBAL, J. M.; BATSTRA, L. Teachers’ role and attitudes concerning ADHD medication: a qualitative analysis. **Psychology in the Schools**, v. 56, p. 1259–70, 2019.

STOREBØ, O. J.; PEDERSEN, N.; RAMSTAD, E.; KIELSHOLM, M. L.; NIELSEN, S. S.; KROGH, H. B.; MOREIRA-MAIA, C. R.; MAGNUSSON, F. L.; HOLMSKOV, M.; GERNER, T.; SKOOG, M.; ROSENDAL, S.; GROTH, C.; GILLIES, D.; BUCH RASMUSSEN, K.; GAUCI, D.; ZWI, M.; KIRUBAKARAN, R.; HÅKONSEN, S. J.; AAGAARD, L.; SIMONSEN, E.; GLUUD, C. Methylphenidate for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children and adolescents - assessment of adverse events in non-randomised studies. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, n. 5, p. 1–473, 2018.

VARSAVSKY, J. Parasite no es fantasía. **Pagina 12**, 26 fev. 2020. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/249758-parasite-no-es-fantasia>. Acesso em: 08 set. 2021.

WHITAKER, R. **Anatomia de uma epidemia**: medicamentos psiquiátricos y el asombroso aumento de las enfermedades mentales. Madrid: Capitan Swing, 2015.

WHITAKER, R.; COSGROVE, L. **Psychiatry under the influence**: institutional corruption, social injury, and prescriptions for reform. Chennai: Palgrave Macmillan, 2015.

22

O TEMPO DOS ADULTOS

Bianca Longhitano

Não foram dois nem três amigos meus que recorreram à ritalina e derivados para terminar algum trabalho a tempo. O ensino superior está repleto de alunos desesperados, dispostos a qualquer coisa para não fazer alguma matéria novamente. De fato, em um encontro no bar, uma amiga minha chegou a falar que ela preferia, nesses casos, usar cocaína, porque “[...] pelo menos não vicia tanto” [quanto a Ritalina]. Realmente, o uso de medicamentos que aumentam o foco é disseminado no ambiente profissional, para o cumprimento de prazos (BRUM, 2013).

Não é novidade para ninguém que o nível de produtividade exigido atualmente adocece. Claro, há muita falta de organização do tempo (mas, muitas vezes, isso não foi ensinado). Jovens adultos, não querendo abrir mão de tempos de lazer (tão necessários), abrem mão de noites de sono, utilizando medicamentos que aumentam o foco, a fim de espremer horas em segundos e escrever mais, mais rápido, mais eficientemente.

Pois bem. Pais e professores estão presos à produtividade excessiva e constante, com pouco tempo voltado ao lazer, por anos e anos a fio. Ao verem crianças sendo crianças (essencialmente turbulentas, como frisa Jurasalinsky, 2014), agitadas, inconstantes, correndo, pulando e fazendo perguntas, creio que duas questões podem passar por suas cabeças. A primeira seria “eu não tenho tempo para lidar com isso”. A segunda, ainda mais preocupante, “[...] essa criança necessita se adaptar o quanto antes aos padrões de produtividade presentes.” Não é sempre que se

considera o sofrimento da criança, porém, leva-se em conta o incômodo causado por ela (FREITAS, 2014).

A solução mais rápida e prática é a medicalização das crianças (MEIRELLES; LUCCA, 2012), diagnosticando-as com TDAH. Uma doença sem provas concretas de existência (BRUM, 2013), a qual acusa crianças de serem agitadas demais, já que não conseguem passar três horas sentadas, ouvindo um adulto despejar conteúdos dos mais diversos. Uma grande vantagem de diagnosticar e medicalizar crianças é que estas não costumam protestar (FREITAS, 2014). Essa prática de medicalização é possível pela flexibilização do que é considerado ou não normal, sendo que as categorias dos manuais que possibilitam essa intervenção medicamentosa englobam praticamente todos nós (BRZOWSKI; CAPONI, 2013).

Ao diagnosticarmos uma criança e inserirmos medicamentos em sua rotina, estamos intervindo tanto no desenvolvimento natural de seu cérebro quanto em como ela se vê e se apresenta ao mundo. Causa-se uma dependência social, a fim de que a criança se mantenha controlada e comportada (MEIRELLES; LUCCA, 2012), mas também, existem diversos efeitos colaterais da medicação, como dificuldade de adormecer, diminuição do apetite, nervosismo (todos presentes na bula da Ritalina) e diminuição da curiosidade, exploração e sociabilização da criança (JURASALINSKY, 2014). Dessa forma, o uso desse tipo de medicação pode influenciar no surgimento de novos transtornos, os quais precisam ser medicados, aumentando ainda mais o uso de psicofármacos (JURASALINSKY, 2014). Intervindo no desenvolvimento dessa criança, há uma intervenção política em um corpo social, possivelmente alterando seu destino (BRUM, 2013).

É necessário repensar a instituição pedagógica (FREITAS, 2014; MEIRELLES; LUCCA, 2012), para que esta possa se adaptar à infância, ao invés de adaptar a infância ao modelo pedagógico. Precisamos de um espaço de diálogo, de sorte que se possa entender as necessidades dos alunos (FREITAS, 2014), assim como um acolhimento e orientação aos professores e cuidadores, incentivando a vivência da infância, de forma plena e completa.

Precisamos parar de adaptar a infância ao tempo dos adultos, submetendo-a a uma produtividade que nem adultos conseguem suprir. Senão, continuaremos a desvalorizar lazes, matar curiosidades e produzir gerações incapazes de protestar.

REFERÊNCIAS

- BRUM, E. O *Doping* das Crianças. **Revista Época**, 25 fev. 2013. Disponível em: <http://elianebrum.com/opiniaao/colunas-na-epoca/o-doping-das-criancas/> Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRZOZOWSKI, F. S.; CAPONI, S. N. C. Medicalização dos Desvios de Comportamento na Infância: Aspectos Positivos e Negativos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 33, v. 1, p. 208-221, 2013.
- EX-E.T. 3 out. 2013. 1 video (8 min.). Produzido por ESMA Montpellier. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tkli780dX6U> Acesso em: 15 jul. 2021.
- FREITAS, C. R. Medicalização escolar: epidemia de nosso tempo? **Gestão Escolar**, 1 dez. 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/50/medicalizacao-escolar-epidemia-de-nosso-tempo> Acesso em: 05 jul. 2021.
- JERUSALINSKY, J. A era da palmatória química - responsabilidade social e medicalização da infância. **O Estado de S. Paulo**, 7 ago. 2014. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/crianca-em-desenvolvimento/a-era-da-palmatoria-quimica-responsabilidade-social-e-medicalizacao-da-infancia/> Acesso em: 15 ago. 2021.

MEIRELLES, E.; LUCCA, M. Por que dizer não à medicalização da Educação. **Nova Escola**, 1 out. 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1750/por-que-dizer-nao-a-medicalizacao-da-educacao> Acesso em: 10 ago. 2021.

TDAH - Uma forma diferente de ver o mundo. 1 video (8 min.). Produzido por Daniel Martinez Lara, lafiesta producciones cinematograficas s.a., 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=urocmOzveys> Acesso em: 15 jul. 2021.

INFÂNCIA MEDICALIZADA: QUAL A RAIZ DESSE PROBLEMA DA CONTEMPORANEIDADE?

Aletéia Cristina Bergamin

O conceito de infância sofreu mudanças, ao longo dos séculos, de modo que, em cada era, as crianças foram vistas e tratadas de maneiras diferentes. A escola, por sua vez, nas últimas décadas, passou a receber, por determinações legais, estudantes com características diferentes, às quais os professores não estavam acostumados. Dessa maneira, surgiu a formação de salas de aulas com certa heterogeneidade que antes não havia, sem que houvesse ampla formação docente inicial ou continuada.

Nesse cenário de um novo olhar para a infância e de uma reconfiguração da escola, há ainda um ponto a se considerar, isto é, a relação de cada criança com a sua família, dentro desse contexto, pois, devido ao estilo de vida da contemporaneidade, que atende a exigências de uma sociedade capitalista, muitas vezes os pais delegam suas funções à escola.

Ora, a escola atual apresenta várias questões que necessitam de reflexão, para se tornar cada vez mais inclusiva e capaz de ofertar a todos uma educação com equidade, além do direito ao acesso. Entretanto, em face das inúmeras inquietações desse cenário, a medicalização da infância aparece nos últimos anos e não pode ser negligenciada. Se, por um lado, a heterogeneidade está presente na constituição das salas de aula, por outro, há muitas ações que buscam a homogeneização.

De acordo com Brum (2013), há um “doping das crianças” que não se encaixam nesse processo, ou seja, não estão dentro da “normalidade”

esperada e, conseqüentemente, se medicaliza a educação, transformando problemas pedagógicos e políticos em questões biológicas e médicas. A matéria “A era da palmatória química - responsabilidade social e medicalização da infância” (JERUSALINSKY, 2014) chamou atenção para a nova palmatória, realçando o quanto aumentou a prescrição de metilfenidato, medicamento de tarja preta, mais conhecido com dois dos seus nomes comerciais, Ritalina e Concerta. Esse aumento, apontado também por Brum (2013), traz dados da ANVISA, os quais mostram que, na faixa etária de seis a dezesseis anos, o crescimento foi de 75%, no período de 2009 a 2011; ademais, um ponto mais preocupante é que isso ocorreu no 2º semestre escolar e houve queda, durante as férias.

Longe de negar que há casos em que a medicação é indispensável, para garantir condições mínimas de vida e tratamento, no entanto, a crescente medicalização dos “diagnósticos” de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) necessita ser repensada. Se há esse aumento de prescrição de psicofármacos para TDAH, por meio de uma reflexão mais ampla, logo é possível perceber que medicalizar não resolve, já que não há descoberta das causas de tantas crianças serem diagnosticadas com esse transtorno. E, nesse sentido, surgem outras indagações, tais como: há um tratamento de fato ou uma tentativa de forçar cada criança medicalizada a se encaixar em um sistema educacional que não atende à sua singularidade?

A escola para todos exige conhecer as singularidades presentes em cada sala de aula, por meio de um mapeamento de interesses, habilidades e necessidades; além disso, antes de qualquer encaminhamento, faz-se necessário e sensato um olhar crítico para a qualidade da educação ofertada e se houve esgotamento de todas as possibilidades. É

preciso ter clareza de que não se pode negligenciar encaminhamentos para a criança que necessita de outros profissionais, mas também é fundamental compreender que encaminhar erroneamente pode causar prejuízos sérios.

Colombani, Martins e Moraes (2014, p. 200) afirmam que a escola é o lugar, por excelência, onde sempre se procurou o aperfeiçoamento da espécie, um eficaz observatório que possui um sistema “panóptico” de funcionamento, termo criado por Bentham, no século XVIII, e usado por Foucault (2008), para descrever todos os mecanismos de poder que são dispostos em torno do anormal, com a intenção de modificar o sujeito, para que fique dócil e útil, isto é, uma fábrica de “[...] efeitos homogêneos de poder, com a finalidade de organizar a espécie, observando, caracterizando e classificando o indivíduo.” A herança do panoptismo é observada pela semelhança, tanto simbólica quanto arquitetural, entre as prisões, as escolas, as fábricas, os quartéis e os hospitais. Esses locais apresentam “[...] pouquíssimas modificações, pois a mesma ciência de engenharia que embasa a construção de um, embasa a construção do outro, igualando indiretamente as necessidades daqueles que ocupam tais espaços físicos.”

Nessa reflexão de até onde nossas crianças estão à mercê dos interesses da nossa sociedade capitalista, a qual dificulta cada vez um relacionamento saudável entre pais e filhos e com respeito à escola, com demandas que não receberam a devida formação docente, além da necessidade de mudanças estruturais para atender à infância dessa era, fica o que Foucault chamou de normatização e controle ou o que Piaget nomeou de coação, mesmo que isso custe, para cada estudante, sua autonomia, o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar e o direito à individualidade.

Jerusalinsky (2014) enfatiza que a utilização da droga metilfenidato não é inócua e muito menos para uma criança em formação, pois seus efeitos colaterais vão desde a falta de apetite, problemas cardiológicos, aumento relativo de comportamentos obsessivo-compulsivos e, ainda, diminuição das atividades de curiosidade, de exploração, de brincar e de sociabilização.

Ainda tratando dos possíveis equívocos dos “diagnósticos”, Hosda, Camargo e Negrini (2009) apontam a confusão, por parte dos professores, em relação às altas habilidades/superdotação e o TDAH, frisando que se deve ter cuidado, para que não seja um fator prejudicial para o desenvolvimento do potencial e expressão da criatividade dos alunos com altas habilidades/superdotação.

São muitas perguntas sem respostas, mas que mostram que é preciso refletir acerca de qual é a raiz desse problema contemporâneo e repensar todas essas relações, ou seja, pais-filhos, professor-estudante, medicina-educação, sociedade-escola, sociedade-família, sociedade-medicina, além de todos os seus demais entrelaçamentos, a fim de refletirmos sobre que sujeitos estamos formando e qual será a nossa futura geração de adultos. Será uma geração em que muitos não tiveram o direito de ter infância?

REFERÊNCIAS

- BRUM, E. O Doping das Crianças. **Revista Época**, 25 fev. 2013. Disponível em: <http://elianebrum.com/opinioao/colunas-na-epoca/o-doping-das-criancas/>. Acesso em: 01 maio 2021.
- COLOMBANI, F.; MARTINS, R. A.; MORAIS, A. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: a medicalização e a coação no desenvolvimento moral. **Nuances**, v. 25, n. 1, p. 193-210, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114693>. Acesso em: 01 maio 2021.

HOSDA, C.B.K.; CAMARGO, R. G.; NEGRINI, T. Altas habilidades/superdotação e hiperatividade: possíveis relações que podem gerar equívocos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, IX., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2539_1700.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

JERUSALINSKY, J. A era da palmatória química – responsabilidade social e medicalização da infância. **O Estado de S. Paulo**, 07 ago. 2014. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/crianca-em-desenvolvimento/a-era-da-palmatoria-quimica-responsabilidade-social-e-medicalizacao-da-infancia/>. Acesso em: 10 maio 2021.

24

A MEDICALIZAÇÃO DA EXISTÊNCIA

Sílvia Regina Cassan Bonome-Vanzelli

Retratar o mundo contemporâneo e suas praticidades, por conta de uma organização em torno das muitas tecnologias à mercê do homem moderno, é ir ao encontro da utopia de um mundo igualitário. Diante da tecnologia, que não é para todos, percebemos discussões a respeito dos muitos mecanismos de controle desenvolvidos em prol do bem-estar de uns em detrimento de outros.

Nesse contexto, a questão da medicalização, pelo visto, não seria diferente. E, então, medicar para quê? Ora, para evitar insubordinação do mais pobre, para controlar e, assim, manter a obediência nos espaços sociais, seja na escola, seja em outros ambientes que exijam controle; para fazer política – ou seria politicagem? –; para uma apropriação irracional da medicina; para ganhar dinheiro com a própria venda das medicações. Todos esses são fatores citados por Brum (2013). Ou, ainda, para aliviar as péssimas condições estruturais e retrógradas de uma escola que não mais condiz com a sociedade a qual recebe; enfim, medicar para tudo, menos para a sua real função, o bem-estar e qualidade de vida do sujeito que recebe o medicamento, quando realmente necessário.

Nessa perspectiva sentido, poderia me desdobrar em explicitar todos os itens citados acima, mas o que mais chama a atenção em face do tema da medicalização é a falta de individualidade, ou seja, a tentativa de homogeneização dos corpos, interferindo na significação que o corpo de hoje tem, tornando-se objeto de uma sociedade que o escraviza em

nome da performance/produtividade e dos padrões estéticos de nosso tempo, isto é, pautado nesse “corpo vigente”. É nesse sentido que percebemos “[...] o quanto as relações com o corpo remetem à decomposição do comportamento em processos físicos e, por conseguinte, por uma segmentação do próprio organismo.” (SANTOS; SILVA JÚNIOR; FONTENELLE, 2018, p. 233).

Assim, na busca médica por explicar o que o corpo está sentindo e suas verdades, este é dividido parte a parte, diante de um todo mais complexo, desde sua anatomia, sua conduta e até mesmo sua subjetividade; nessa divisão, nós nos limitamos a emprestar do mundo industrial conceitos que irão contextualizar o funcionamento corporal (HELMAN, 2009), haja vista as teorias utilizadas nos anos 1950, as quais mencionavam o *input* e o *output* dos computadores para explicar o comportamento humano, por exemplo. E, nas palavras de Helman (2009, p. 38), “[...] essas metáforas de máquina e motor são cada vez mais encontradas pelos profissionais de saúde”; o grande problema nisso é a forma como paciente e sociedade passam a interpretar as doenças e seus tratamentos, como se a cura para algo adquirido em muitos anos fosse meramente encontrada a partir de uma medicação em curto prazo. Logo, basta consertar as partes com defeito e tais adoecimentos psíquicos passam a ser “[...] unicamente concebidos e tratados como falhas nas conexões nervosas ou na programação cerebral do indivíduo.” (SANTOS; SILVA JÚNIOR; FONTENELLE, 2018, p. 235).

Ainda sobre tomar o organismo como máquina, os preconceitos em face dos “não produtivos na sociedade” fazem com que crianças, os ditos loucos e até mesmo idosos se tornem patológicos, quer dizer, versões primitivas do homem adulto e dito saudável (MERLEAU-PONTY, 1945/2006). Portanto, nós nos defrontamos, em nossa sociedade, com

uma encruzilhada entre o dito normal (o produtivo) e o patológico (o improdutivo), reduzindo a existência à mera adaptação de um mundo intolerante, no caso dos preconceitos, e controlador, para quem não se mostra produtivo. Com isso, o roubo da existência acontece no sentido de vivermos para o ato de produzir e, assim, crianças não produtivas em sala de aula devem se adequar. Mas se esquecem de que a percepção individual do sofrimento existencial não é um acontecimento externo, da natureza, sendo “[...] impossível determinar um substrato somático da percepção.” (MERLEAU-PONTY, 1945/2006, p. 316) quanto é impossível “[...] uma análise fisiológica da percepção” (MERLEAU-PONTY, 1945/2006, p. 145).

Desse modo, Santos, Silva Júnior e Fontenelle (2018) assinalam que há uma fé ingênua em querer reduzir toda a subjetividade ao cérebro (o localizacionismo indicado por Merleau-Ponty, 1945/2006). Ou seja, ideias como “você é seu cérebro” devem ser substituídas por outras que compreendam o cérebro como parte de um todo da vida humana, a qual, por sua vez, se relaciona a outras vidas humanas (FUCHS, 2009). Assim, para compreendermos o corpo fenomenal de Ponty, devemos orientar o olhar e o sentir para o caráter expressivo do “corpo vivido”.

Por conseguinte, os transtornos psíquicos, de personalidade ou, em geral, de comportamento precisam ser percebidos como fenômenos e não como doenças anexas ao corpo físico. Uma das maneiras mais próprias de Merleau-Ponty, para que compreendamos o corpo fenomenal, é orientando o olhar e o sentir para o seu caráter expressivo (SANTOS; SILVA JÚNIOR; FONTENELLE, 2018).

Faz-se necessário considerarmos o corpo não apenas como um tradutor de eventos, mas como o produtor de eventos. Pensar na ideia de corpo como tradutor de eventos é vê-lo apenas como um órgão instrumental, é ter dele

uma concepção unicamente pragmática, é esvaziar dele sua capacidade de produzir sensações ignorando assim sua intencionalidade. É preciso reconhecer o corpo em sua natureza expressiva. Isto significa dizer que os eventos fisiológicos não foram feitos ou dedicados à ciência fisiológica, mas ao movimento de expressividade de si em relação ao mundo e a outrem. (SANTOS; SILVA JÚNIOR; FONTENELLE, 2018, p. 241).

Nesse caso, voltar o olhar para esse caráter expressivo (vivido) do corpo seria a forma mais importante de buscar o equilíbrio nas atividades cotidianas do professor, em seu contexto escolar. Não dá mais para desresponsabilizar adultos e crianças de quem realmente são, isto é, das possibilidades de como seus corpos se comportam mediante seu contexto e sua história, tornando-os impotentes de atuarem por conta da medicação (GUARIDO, 2009).

Concluindo, por atualmente ter mais de 600 alunos, compreendo (na pele) a tentativa do professor e demais profissionais da escola de querer encaixar crianças nas caixinhas do ensino tradicional, com a possibilidade da medicação; afinal, as estruturas e o formato da escola e, muitas vezes, da formação dos professores, não condizem mais com essa sociedade e, conseqüentemente, com essas crianças que se apresentam. Há, assim, a tentativa de controlar, em nome do “melhor para o aluno”, porém, são muitos os medos e inseguranças em face de tantos tipos de transtornos indicados pelo DSM-V ou CID-10.

Para se chegar à solução, são necessárias muitas mudanças no contexto da escola, como, por exemplo, nos conteúdos excessivos que só visam a vestibulares e medidas de memorização e não conhecimento para a vida real, ou no formato e estrutura física da escola, que há anos se mostram como espaços frios de cimento, sem expressão real de afetividade e convívio significativo entre seus pares ou, ainda, para

aceitarmos as diferenças, talvez seja o momento de compreender que cada um tem sua forma de atuar no mundo, mas isso exige também um contexto de atendimento mais individualizado pelo professor. Dar conta dessas diferenças em contextos de 30/40 alunos é desumano.

Enquanto mudanças como essas não acontecerem nas relações e estruturas escolares, infelizmente, as crianças, por intervenção de uma escola e de uma ciência que rotula, tendem a pagar não apenas com seus cérebros, mas com seus corpos como um todo, ou seja, com suas existências.

REFERÊNCIAS

- BRUM, Eliane. O Doping das Crianças. **Revista Época**, 25 de fev. de 2013. Disponível em: <http://elianebrum.com/opinioao/colunas-na-epoca/o-doping-das-criancas/> Acesso em: 30 abr. 2021.
- FUCHS, Thomas. Embodied cognitive neuroscience and its consequences for psychiatry. **Poiesis & Praxis**, v. 6, n. 3-4, p. 219-233, 2009.
- GUARIDO, Renata. O sujeito refém do orgânico. In: **Formação de profissionais e a criança-sujeito**, São Paulo, 2008, 7. Procedimentos on-line. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100070&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 30 abr. 2021.
- HELMAN, Cecil G. **Cultura, Saúde e Doença**: notas de estudo da medicina. Tradução de Ane Rose Bolner. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.
- MERLEAU-PONTY, M. **A estrutura do comportamento**. Tradução de J. A. Corrêa. Belo Horizonte: Interlivros, 2006 (Texto original publicado em 1945).
- SANTOS, Neemyas Kerr Batalha dos; SILVA JÚNIOR, Almir Ferreira da; FONTENELLE, Plínio Santos. A medicalização da existência segundo a fenomenologia de Merleau-Ponty. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. 3, p. 232-245, 2018.

25

“É QUE EU PRECISO DE UM ‘REMEDINHO’ PARA ESTUDAR MELHOR...”

Franciele Ariene Lopes Santana

Não foi uma nem duas vezes que recebi esse tipo de demanda, no serviço de Psicologia e Acessibilidade Pedagógica da universidade na qual trabalho. As solicitações de medicações (mesmo que psicólogas não as possam prescrever) são bastante comuns. Percebo que, em geral, essas solicitações possuem duas frentes: 1) tentativa de remover sentimentos e emoções que são vivenciados como desagradáveis, e 2) dificuldades escolares. Ambas, avaliadas sob a lógica biomédica, segundo a qual situações naturais da vida são vistas como desajustes passíveis de correções medicamentosas, impulsionam tais pedidos. Santos *et al.* (2018) concebem a medicalização da vida como fenômeno moderno, o qual se caracteriza por um processo de definir, como transtornos ou doenças, as experiências humanas. Por exemplo, a vivência do luto torna-se imediatamente depressão; a desatenção recebe diagnósticos descuidados de transtorno do déficit de atenção com hiperatividade; a ansiedade, de ansiedade generalizada, sem muitas vezes haver uma análise profunda da situação. Para os autores, sob a visão da Análise do Comportamento, a medicalização parte do pressuposto cultural de que o sujeito é a causa de seu comportamento, sendo um tipo de ótica bastante reducionista.

A jornalista Eliane Brum (2013) escreve um texto interessante, intitulado “O *doping* das crianças”, para abordar a questão da medicalização da educação, que, via “droga da obediência”, disciplina os

corpos infantis, levando-os a se adequarem ao padrão escolar, estabelecido como “normal”. Coloco-me a pensar: que tipo de cultura nos faz avaliar que crianças, jovens e adultos estão adoecidos por não serem todos iguais, por experimentar afetos difíceis e dolorosos? Ou, por que não ter o mesmo tempo no aprender é ruim? O que nos autoriza a administrar substâncias que modifiquem suas fisiologias, sem observar detalhadamente ou mesmo naturalizar/explicar seu comportamento, frente ao ambiente em que vivem?

Dois pontos me ocorrem, a fim de discutir essa realidade. O primeiro é a lógica produtivista que se beneficia da padronização, para o alcance célere de metas – vide o caso da rapidez das linhas de produção industrial, que, de certo modo, tendemos a reproduzir em outros espaços. Outra marca importante é a lógica biomédica (copiosamente retroalimentada pela indústria farmacológica), a qual explica os fenômenos e dificuldades da vida comum, sob o único viés do corpo biológico como uma máquina, que, em suas falhas, pode ser corrigida. Não é difícil relacionar essa explicação ao pedido dos estudantes universitários, supracitado no título: o acadêmico aprende em ritmo/modo diferente ou está experienciando sentimentos não associados ao sucesso (ou seja, o oposto de felicidade, alegria extrema etc.) => não acompanha o padrão de comportamento ou o desenvolvimento demarcado previamente para sua turma ou pares => recebe uma droga (de desempenho ou calmante) que domestica aquilo que destoava da norma ou potencializa aquilo que era necessário => atinge sua meta => é reforçado pelos pares e cultura => o ciclo se repete. Não raro, recebo colegas no serviço que desejam saber se determinado aluno com dificuldades de aprendizagem possui “laudo”. Esse laudo, como enfatizam Baumgardt e Zardo (2016), traz o “estudante-problema”. Todavia, em geral, esse tipo de documento não

descreve quais as condições estão postas para que o aluno não se desenvolva, ou mesmo questiona se o modo de ser daquele aluno é, de fato, “errado”. Ao discutir a medicalização dos afetos, as autoras advertem que os discursos da anormalidade (controlável pela medicalização) são disseminados nas instituições escolares com certa propriedade, ainda que não legítima, com o objetivo de manutenção da ordem, disciplina e correção.

Então, aquilo que é “anormal” (leia-se = diferente) é absorvido como obstáculo, inconveniência, gerando incômodos e “impedimentos” ao trabalho dos docentes e ao desenvolvimento “normal” de uma turma-“padrão”. Esse tipo de racionalidade determina o que o sujeito é, o que deverá ser e seus limites de desenvolvimento, segundo seu diagnóstico (CHAGAS; PEDROZA, 2016). Assim, em vez de se observar as potencialidades e recursos do sujeito, delimita-se até onde ele tem a capacidade de chegar, não lhe oferecendo os meios necessários, contingentes à sua realidade, para que se desenvolva conforme sabemos ser possível.

A medicalização da vida e da educação apresentam contradições que devem ser debatidas. Chagas e Pedroza (2016) discutem a patologização e a medicalização da Educação Superior, como uma violação do direito das pessoas à educação, uma vez que a identificação dos estudantes como doentes ou transgressores é o avesso da função da universidade, a qual, em tese, deve ser formada na e pela diversidade do conhecimento. Isto é, o acolhimento da diversidade, como diversidade e não como doença, não deve ser somente uma obrigação na garantia do direito, mas uma oportunidade de enriquecer o processo educativo com as diferenças e heterogeneidades próprias dos sujeitos que o compõem.

Compreendo que trabalhar na saúde e na educação, assim como ter uma postura cidadã, vinculada aos conhecimentos do potencial do

desenvolvimento humano, implica um recorrente esforço em práticas educativas que informem sobre as diferenças individuais, no ritmo de aprendizagem, sobre o direito de sentir e de sofrer como fenômenos da vida real, que, na maioria das vezes, não necessitam de ajuda médica para serem vividos e superados. Além disso, parece superimportante sempre destacar o papel do ambiente naquilo que frequentemente as pessoas avaliam como “fraquezas individuais e internas”. Se o que vivemos guarda direta relação com o ambiente que nos circunda, não parece plausível fechar os olhos para o mundo, suas regras criadas e suas lógicas contemporâneas de relações humano-produtivistas, porque, muitas vezes, é aí que mora a raiz do real problema.

REFERÊNCIAS

- BAUMGARDT, J. L. da S.; ZARDO, P. L. G. A medicalização dos afetos: a ritualização da infância e as implicações aos direitos da infância e adolescência. **Cad. Esc. Dir. Rel. Int.**, v. 3, n. 26, p. 81-94, 2016.
- BRUM, E. O Doping das Crianças. **Revista Época**. 2013. Disponível em: <http://elianebrum.com/opiniaio/colunas-na-epoca/o-doping-das-criancas/> Acesso em: 13 maio 2021.
- CHAGAS, J. C.; PEDROZA, R. L. S. Patologização e Medicalização da Educação Superior. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n. spe, e32ne28, 2016 . Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v32nspe/1806-3446-ptp-32-spe-e32ne28.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.
- SANTOS, F. M. S. *et al.* Medicalização da vida e análise do comportamento a partir de questões sociocientíficas. In: CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. **Questões sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas**. Salvador: EDUFBA. 2018. p. 245-259. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27202> . Acesso em: 01 maio 2021.

VI

ATIVIDADE DISPARADORA: DUPLA CONDIÇÃO. DUPLA EXCEPCIONALIDADE. IDENTIFICAÇÃO. ESTIMULAÇÃO PRECOCE. ATUAÇÃO DOCENTE.

Carina Alexandra Rondini

Convido você a conhecer alguns aspectos da história do Alemão, artista plástico que já expôs suas obras em mais de 40 países. No Documentário ARTE ILEGAL | Alemão - Artista plástico¹, você terá a chance de ouvir alguns professores que cruzaram a vida do Alemão, mudando o curso de sua história. No artigo que escrevi recentemente², chamo atenção para o fato de que Alemão foi “tardamente identificado”, pois não foram os seus primeiros professores a perceberem que Alemão apresentava uma dificuldade de aprendizagem (dislexia), ao mesmo tempo que uma habilidade superior (superdotação criativo-produtiva).

Dessa forma, disléxico, desempenho acadêmico abaixo da média, comportamento social controverso e interesses artísticos duvidosos (o grafite), Alemão poderia ter entrado para as negativas estatísticas escolares, se não fosse a compreensão do que é um desempenho superior e a intervenção positiva de seu professor de Artes, possibilitando que transitasse da posição de vândalo pichador de paredes a artista plástico surrealista, de obras com personagens *nonsense* grafitados.

Todavia, parece ser um paradoxo considerar que, em uma mesma pessoa, possam coexistir uma habilidade superior, em uma área, e dificuldade – ou deficiência –, em outra, e, por vezes, uma pode “acobertar”

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vwm39yOHn5I>

² Leia o artigo na Íntegra: <https://recriai.emnuvens.com.br/revista/article/view/38>

a exposição da outra. Quando não, comportamentos da superdotação, desconhecidos para boa parte dos professores, podem ser tomados como afronta, ameaça, desrespeito, desatenção... e estudantes talentosos acabam sendo vistos como “um problema”, chegando, por vezes, a serem tidos, erroneamente, como pertencentes exclusivamente ao outro lado da curva normal. É o que mostra o caso³ de Giovanni:

Giovanni tentou se controlar, mas era, afinal de contas, um menino de 7 anos – e **entediado**. Pior do que a **bagunça** eram as **perguntas** que ele às vezes fazia sobre cálculos matemáticos **que não faziam parte do programa do ano**. A professora interpretava essas perguntas como **provocações**, e Giovanni acabou sendo mandado para a psicóloga da cidade. Com o **consentimento da mãe, que sempre estranhara quanto seu filho era diferente, levaram o menino para a Apae**. (on-line, grifos meus).

Mas, por que esse perfil de estudante é um desafio para o contexto escolar? Por que é tão difícil entender e aceitar a dupla condição? E por que, quando identificada, se acaba, em geral, priorizando o atendimento da dificuldade/deficiência, em detrimento da habilidade superior do estudante?

³ Leia a matéria na íntegra: <https://forum.outerspace.com.br/index.php?threads/a-triste-realidade-de-como-nosso-pa%C3%ADs-disperdi%C3%A7a-os-nossos-g%C3%AAnios.491137/>

26

O PAPEL DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS E SUA RELEVÂNCIA NO PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS TALENTOSOS COM INSUCESSO ESCOLAR

Andréa Carla Machado

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas pode contribuir para o exercício da cidadania e seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 2001a).

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes torna-se imperativo a elaboração e implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades visando favorecer o diálogo com propostas que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches e pré-escolas.

Nessa direção, a educação e os cuidados desde a infância são amplamente reconhecidos como fatores fundamentais do desenvolvimento global da criança, o que coloca para os sistemas de ensino o desafio de organizar projetos pedagógicos que promovam a inclusão de todas as crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 impulsionou o desenvolvimento da educação e o compromisso com uma educação de qualidade, introduzindo um capítulo específico que orienta para o atendimento às necessidades

educacionais especiais dos alunos, que deve ter início na educação infantil (BRASIL, 2001a).

A inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica. Os determinantes relacionais comportam as interações, os sentimentos, significados, as necessidades e ações práticas; já os determinantes materiais e econômicos viabilizam a reestruturação da escola (BRASIL, 2001b).

Nessa perspectiva, o aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD) é público-alvo da Educação Especial contemplado na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, por essa razão, tem direito a atividades que favoreçam “o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2001, p. 3). Todavia, mesmo amparado legalmente, para que esse estudante tenha efetivo atendimento de suas necessidades educacionais especiais, é preciso que ele seja, primeiramente, sinalizado (descoberto), no contexto escolar (RONDINI, 2020). Sendo esse aluno apontado no Art. 3º, inciso III da Resolução n. 4 complementa a outra resolução ao defini-los como “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009, p. 1).

No entanto, há uma parcela no cerne desse público talentoso que apresenta alterações em habilidades específicas chamado de *underachievers*. O termo *underachievement* adotado sem tradução por pesquisadores brasileiros, advém do subgrupo de superdotados que possuem alta capacidade, mas que seu desempenho tende ser inferior

ao esperado, não sendo necessariamente ruim, mas não é compatível ao seu alto potencial, não só academicamente, mas ao longo da sua formação como indivíduo, frente aos desafios sociais e profissionais, demonstrando uma discrepância qualitativa entre os superdotados (OUROFINO; FLEITH, 2011).

Nas últimas décadas estudos foram desenvolvidos nessa linha, com o objetivo de elucidar a causa da baixa performance, os resultados demonstraram que os *underachievers* demonstram problemas correlacionados com a autoestima, autoconceito, autorregulação e motivação (MCCOACH; SIEGLE, 2003), essas questões tornam a identificação do superdotado mais difícil, tendo em vista que a ideia de superdotação difere do perfil apresentado pelo *underachievement*, o que é um grande problema, afinal, esse aluno carece de estímulos externos para o seu desenvolvimento (CLASEN; CLASEN, 1995).

Assim, programas e estratégias precoces oferecidos na educação infantil podem ser implementados como suplementação curricular no contexto escolar, enfatizando elementos contemplados em atividades de cujo executivo, ou seja, que recrutam do aluno funções para planejamento, organização e flexibilização nas demandas solicitadas e denominadas de funções executivas cujos desdobramentos científicos e educacionais serão explicitados mais adiante nesse texto.

Torna-se importante assim pontuar que, a educação inclusiva não se faz apenas por decreto ou diretrizes. Ela é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-los. Por ser uma construção coletiva, ela requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, e encaminhamentos necessários ao atendimento das necessidades específicas e educacionais de todas as crianças. Ela requer ainda uma ação

complementar no contexto social por meio de trabalho conjunto com os serviços de apoio da educação especial, que também são responsáveis pela articulação e interface com os diferentes setores.

Nesse sentido, o *Plano decenal de educação para todos* (BRASIL, 1993) e as diretrizes e estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais¹ em creches e pré-escolas orientam a criação de programas de identificação precoce em escolas ou instituições especializadas públicas ou privadas, estabelecendo convênios e parcerias para avaliação, identificação das necessidades específicas, apoio, adaptações, complementações ou suplementações que se fizerem necessárias, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades e o processo de aprendizagem dessas crianças.

Para tanto, propostas de identificação precoce na educação infantil são necessárias, pois seria nessa fase que se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 1998; BEE, 2003; BRASIL, 2008. VAIL; ELMORE, 2011).

Segundo Kieting e Hertzman (1999) não há dúvida de que o desenvolvimento durante a infância tem um longo alcance que afeta a saúde, o bem-estar físico e mental nos estágios posteriores da vida. Assim, estudos realizados por vários pesquisadores (FUNDAÇÃO, 2010) revelaram

¹ Os termos “crianças com necessidades educacionais especiais” e “crianças público-alvo da Educação Especial” neste estudo referem-se às crianças com atraso no seu desenvolvimento considerando sua faixa etária e escolaridade. Necessitando assim, de programa de intervenção de cunho preventivo, pois caracterizam-se crianças de risco, segundo a *Política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (2008).

que atividades que envolvam funções tais como linguagem, cognição, funções executivas e motoras nos primeiros anos de desenvolvimento, por exemplo, na infância, constituem importância singular nas propostas de identificação precoce para riscos e potencialidades.

Os novos conhecimentos obtidos em pesquisas sobre neurociências estão proporcionando evidências (XIANG; SCHWEINHART, 2002) determinantes sobre como o impacto de programas precoces na infância podem afetar de maneira positiva a saúde, comportamento e a aprendizagem do indivíduo ao longo de toda a sua vida, pois como já mencionado, nos primeiros anos de vida devem ser abertas janelas de oportunidades para que a criança aprenda determinados tipos de aprendizagem, que se não forem adquiridas neste período, se tornam difíceis, quando não impossíveis, de serem adquiridas mais tarde (MENDES, 2010; SANDALL; SCHWARTZ, 2012).

Nessas condições, na perspectiva da educação inclusiva o desafio atual na Educação consiste em tornar os programas regulares, de atenção à criança, inclusivos para aqueles que apresentem necessidades especiais, este ponto é visto na atualidade como imperativo. Considerando o exposto, é mister enfatizar que essas crianças são de risco, e os programas para a faixa etária citada tem como pressuposto a prevenção, pois muitas crianças ainda não têm um diagnóstico, por exemplo. Deste modo, a literatura científica sobre inclusão na Educação Básica apresenta uma quantidade considerável de sugestões e recomendações sobre implementação de programas inclusivos neste nível (HORN, et. al., 2002).

Em relação à pesquisa sobre o impacto dos programas de identificação para de inclusão na Educação Infantil, existem vários trabalhos

de revisões abrangentes de estudos (por exemplo, STRAIN, 1990; BUISSE; BAILEY, 1993; ODOM; DIAMOND, 1998; LOWENTHAL, 1999).

Nesse sentido, as abordagens educacionais que fomentam o desenvolvimento do sistema de autorregulação, incluindo a regulação da atenção, emoção e de resposta ao estresse podem ser esperados para melhorar as funções executivas e, assim, promover a aprendizagem e resultados educacionais benéficos.

Função executiva (FE) refere-se a habilidades cognitivas de ordem superior necessárias para o autocontrole, incluindo inibição de respostas incorretas, mudança de atenção e atualização de informações na memória de trabalho, como mostra a Figura 1 (MIYAKE; FRIEDMAN, 2012). Essas habilidades passam por um desenvolvimento considerável durante o período pré-escolar e além, afetam as habilidades posteriores (CARLSON; ZELAZO; FAJA, 2013).

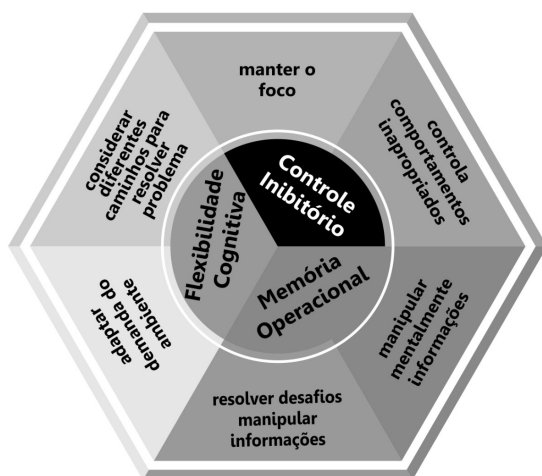


Figura 1. Componentes das funções executivas segundo modelo de Diamond (2013).

Fonte: Elaborada pela autora.

A função executiva como uma construção multidimensional envolvendo habilidades como controle de atenção, inibição comportamental e memória de trabalho, cada importante para o controle deliberado do objetivo orientado ações (ZELAZO; MÜLLER, 2002). Segue-se que função executiva deve ser considerada importante para 'leitura' (SHAUL; SCHWARTZ, 2014) em sala de aula (BLAIR; RAZZA, 2007). Além disso, embora algumas medidas de funções executivas estão mais intimamente relacionadas do que outras, todos compartilham variância comum (MIYAKE; FRIEDMAN, 2012) e um executivo comum relativamente estável fator preditivo para diferenças individuais na externalização de problemas de comportamento (MIYAKE; FRIEDMAN, 2012).

Tieppo (2019) complementa o conceito definindo as funções executivas como aquelas que permitem ao indivíduo se engajar em comportamentos orientados e objetivos, em ações com muita autonomia, orientadas para metas específicas.

De acordo com os pesquisadores de Harvard (2011) as crianças dependem dessas habilidades para aprenderem a ler e a escrever, para lembrarem de etapas de um problema de matemática, para participarem de discussões de classe ou projetos em grupo e para entrarem e manterem uma brincadeira com outras crianças. Afirmam que as habilidades de funções executivas são componentes cruciais para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais (Figura 2).

FORMAÇÃO DE NOVAS SINAPSES

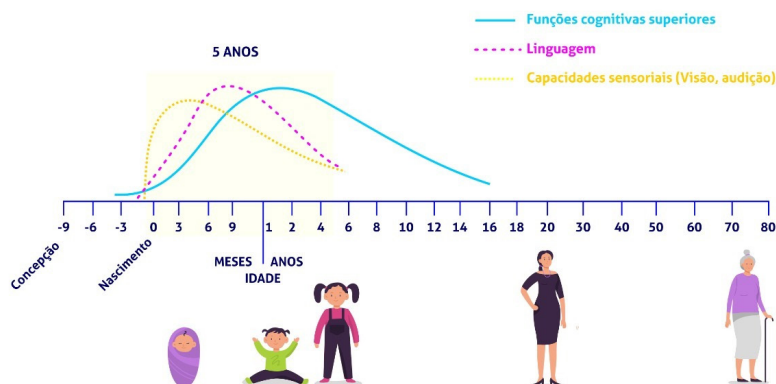


Figura 2. O desenvolvimento das capacidades cognitivas ao longo da vida.

Fonte: elaborado pela autora, baseado em Parker e Newsome (1998).

Para alunos com dificuldades de aprendizagem, o desempenho em tarefas acadêmicas complexas costuma ser ineficiente devido as alterações nos processos executivos, segundo Meltzer (2007), o qual afirma que embora esses alunos tenham sucesso em solução de problemas e no raciocínio, eles podem ter problemas em iniciar o trabalho, organizando, priorizando, selecionando metas apropriadas, mudando estratégias e auto monitorando.

Diamond (2007) afirma que as funções executivas podem ser melhoradas por meio do treinamento, de programas de intervenção. O treinamento precoce de funções executivas pode reduzir as disparidades sociais no desempenho acadêmico e na saúde. A prática repetida é a chave. Os ganhos dependem da quantidade de tempo gasto trabalhando nessas habilidades e esforçando-se para melhorar. Nesse processo

deve-se lembrar de que as diferentes partes do ser humano estão fundamentalmente inter-relacionadas. Se as necessidades emocionais, físicas ou sociais forem ignoradas, os resultados caminharão contra a excelência acadêmica.

Nessa direção, Dias e Seabra (2013) citam que os programas curriculares e complementares possuem alguns aspectos relevantes para a promoção das funções executivas:

- foco em “como aprender” e não no produto, mas as habilidades executivas precisam e devem ser ensinadas;
- promoção de oportunidades para que a criança possa praticar e exercitar funções executivas em diferentes situações;
- condução de atividades em pares ou grupos maiores para permitir a regulação mútua de comportamentos;
- uso de mediadores e/ou ensino de estratégias;
- necessidade de envolvimento e engajamento da criança no processo;
- interação e papel do professor, com ênfase em oferecer suporte inicial e, gradativamente, retirar esse apoio, provendo autonomia crescente à criança.

No que tange os estudos específicos relacionados à estimulação de funções executivas necessárias para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas destacam-se o de Bodrova e Leong (2010) autoras do programa *Tools of the Mind* baseado nas premissas de Vygotsky, ressaltam a importância da brincadeira nos currículos e programas infantis e pré-escolares para o desenvolvimento de competências socioemocionais, teoria da mente e de autorregulação.

Revelam ainda que os efeitos dessa prática se estendem aos anos escolares. Em outra publicação, as mesmas autoras revisaram uma série de estudos encontrando que a brincadeira contribui para o desenvolvimento de habilidades como linguagem, incluindo vocabulário e compreensão, *span* atencional, concentração, controle de impulsos e estratégias para resolução de problemas, cooperação, participação em grupo, além da imaginação e empatia (BODROVA; LEONG, 2003). De acordo com as autoras antes citadas, Nicopoulo (2010) destaca a importância desta atividade – **brincadeira** – como meio de promoção do desenvolvimento cognitivo e linguístico também motor.

No entanto, no Quadro 1, estão os programas de intervenção em funções executivas desenvolvidos em alguns países e que comprovem a eficácia na promoção das habilidades executivas para prontidão escolar, desenvolvimento social, linguagem e matemática.

Quadro 1. Apresentação dos programas de intervenção infantil em função executiva mais destacados na literatura nacional e internacional.

Nome do programa	Público-alvo	Autores	País	Ano de publicação	Informação complementar	Função executiva requisitada	Pontos destacados
Al's Pals: Kids Making Healthy Choices	3 a 8 anos de idade	Susan Geller	EUA	1997		Controle inibitório (autorregulação) Flexibilidade Cognitiva	Pais participam reforçando em casa os valores trabalhados em sala. Auxilia o programa Head Start a alcançar padrões de desempenho no desenvolvimento social e emocional das crianças. Oferecem capacitação e suporte aos professores.
Cog Med Working Memory Training	A partir de 4 anos de idade	Fundador científico: Torkel Klingberg	Suécia	2002	Projetado por neurocientistas cognitivos e psicólogos do Institute Karolinska	Memória de trabalho Atenção sustentada	Enaltecem, no programa, a comprovação por evidências científicas. Programa adaptável às diferentes necessidades. Treinamento computadorizado. Os exercícios podem ser realizados em casa do usuário, na escola ou clínica. Sempre acompanhados por um profissional qualificado.

CSRP-Chicago School Readiness Project	3 a 5 anos (inclui crianças de baixa renda)	Dra. Cybele Raver (colaboradora responsável pela equipe de pesquisa)	EUA	2003	Pesquisas desenvolvidas na New York University	Controle inibitório Atenção Memória de Trabalho	Programa desenvolvido com turmas do Head Start. Mais de 38% das mães das crianças que participaram do programa aumentaram seu nível educacional no ano seguinte e 27% tiveram um novo diploma.
Head start	3 a 5 anos (famílias de baixa renda)	Dr Robert Cooke Dr Edward Zigler e Colaboradores.	EUA	1965	Atualmente há um departamento somente para o desenvolvimento do programa no país - Office Head Start (OHS)	Habilidades de funcionamento executivo	Envolvimento dos pais a cada etapa do programa, no aprendizado e desenvolvimento das crianças. Oferecem treinamento e assistência técnica em todos os programas.
Kits-Kids in transition to school	Crianças com idade anterior ao Jardim da Infância (4 a 6 anos)	Oregon Social Learning Center Pesquisadora Sênior: Katherine Pears	EUA	2005	É uma intervenção de curto prazo, direcionada e baseada em evidências que ajuda crianças em alto risco de dificuldades escolares a se prepararem melhor para a escola tanto social quanto academicamente	Controle Inibitório (para prontidão escolar)	Pais participam de workshops semanalmente no verão e a cada 2 semanas no outono com enfoque na alfabetização e rotinas escolares. Existem inúmeras pesquisas realizadas com o programa e de fácil acesso na Internet.

Red Light, Purple Light	Primeira infância Até 8 anos de idade	Megan McClelland	EUA	2019-2020	Pesquisas conduzidas pela Oregon State University	Autorregulação	Conteúdo de matemática e alfabetização incorporado à adaptação das atividades no currículo escolar.
SecuRe: social, emotional and cognitive understanding and regulation in Education	Pré-escola	Harvard University	EUA	Em desenvolvimento	Programa em fase de avaliação e em andamento em diversas escolas do país.	Funcionamento executivo e habilidades de regulação social, emocional e cognitiva.	Desenvolvimento de currículos que visam o desenvolvimento executivo e habilidades de regulação
Tools of the mind	3 a 5 anos	Dra. Elena Bondrova, Dra. Débora Leong	EUA	1993	Tem base nas percepções fundamentais de Lev Vygotsky, Alexander Luria e estudiosos pré-vygotskyanos. Programa desenvolvido ao longo de 18 anos em salas de aula de pré-escola e jardim da infância nos EUA, Canadá e Chile.	Flexibilidade cognitiva Controle Inibitório Memória de Trabalho Raciocínio Atenção Autorregulação	Melhorias em leitura, vocabulário e matemática. O programa tem um foco coerente nas funções executivas como um mecanismo primário por meio do qual as crianças fazem progresso acadêmico e desenvolvem competências sociais.
Promoting executive function in the classroom	A partir de 6 anos de idade	Lynn Meltzer	EUA	2010	Estratégias para adaptar áreas do currículo escolar	Flexibilidade Cognitiva Memória de Trabalho Controle Inibitório, planejamento e organização	Contém protocolos reproduzíveis e adaptável para cada realidade.

Piafex-Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas	5 e 6 anos de idade	Natália Martins Dias Alessandra Gotuzo Seabra	Brasil	2013	Contexto escolar	Flexibilidade Cognitiva Memória de Trabalho Controle Inibitório	Não é necessário esperar que a criança manifeste uma dificuldade, um atraso ou um distúrbio para encaminhá-la para a intervenção. É possível intervir antes e evitar problemas futuros. Os professores mencionaram a possibilidade de integração e adaptação das atividades no currículo escolar.
Pipa-Programa de Intervenção para promoção de autorregulação	4 6 ano de idade	León, Zauza, Mecca, Muniz, Seabra & Dias	Brasil	2005 a 2007	Contexto escolar	Controle Inibitório Memória de Trabalho	As atividades são implantadas na rotina do professor. Treinamento de professores anterior ao início do programa.
Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na educação infantil	0 a 3 anos de idade	Soejima, Bolsanello	Brasil	2012	Presença do cuidador principal (mãe, pai ou responsável), professor e pesquisadora.	Controle Inibitório Memória de Trabalho	Postulou-se que defasagens no desenvolvimento infantil poderiam ser prevenidas, trabalhadas e superadas, evitando-se futuras deficiências ou transtornos do desenvolvimento. A notória progressão das crianças que participaram do programa relacionou

							a intervenção à potencialização do desenvolvimento infantil. O programa, também, apontou o grande número de crianças que apresentaram defasagem no desenvolvimento.
Cena, Pense e Repense	A partir de 5 anos de idade	Janize Pureza e Rochelle Paz Fonseca	Brasil	2016 e 2017	Contexto clínico e educacional	Controle Inibitório Memória de Trabalho Autorregulação	Programa de capacitação para educadores com etapas e passos para serem implementados.

Fonte: elaborado pela autora e baseado em Mazzo (2020).

Os programas de identificação e estimulação na Educação Infantil tem o intuito preventivo de observar e compreender o dinamismo presente no desenvolvimento infantil e redimensionar a prática pedagógica, ajudando o professor a intervir no momento certo em que as dificuldades se apresentam, acompanhando a evolução da criança. A intervenção e o monitoramento da criança, nesta etapa, são entendidos como processos contínuos e dinâmicos, de fundamental importância.

Identificar também é observar e monitorar constantemente, (re)planejando a ação educativa na busca de (ressignificá-la) de forma apropriada às necessidades de cada criança e do grupo como um todo. O monitoramento no contexto de educação infantil deve ser mediador do desenvolvimento da criança. Para isso é importante buscar várias formas de registro que servirão como suporte para a elaboração do parecer do trabalho realizado, contemplando os avanços, as expectativas, as mudanças e as descobertas

A identificação de sinais precoces sistematizado na educação infantil merece apoio para sua atuação frente às crianças com necessidade educativas especiais, pois nem sempre esse professor tem clareza das razões fundamentais pelas quais os materiais ou brinquedos são importantes para o ensino-aprendizagem e, normalmente são necessários, e em que momento devem ser usados. Geralmente o meio escolar costuma justificar a importância desses elementos apenas pelo caráter "motivador" ou pelo fato de se ter "ouvido falar" que o ensino tem de partir do concreto ou, ainda, porque por meio deles as aulas ficam mais alegres e os alunos passam a gostar do conteúdo.

Essa vertente urge ser modificada, os profissionais da educação, bem como as crianças pequenas necessitam ter respaldo científico com

pesquisas baseadas em evidências e propostas de identificação precoce que demonstrem sua eficácia diante das suas necessidades.

Na mesma direção, a abordagem preventiva, ou seja, materiais que promovam ou facilitem o desenvolvimento das habilidades para a específica população e faixa etária tem recebido menor atenção da literatura. Tem sido sobretudo as investigações internacionais que têm endereçado e provido um corpo de evidências acerca da efetividade destas identificações no desenvolvimento das habilidades de funções executivas. No que tange estritamente aos programas e protocolos, como por exemplo, o estudo de Diammond et. al. (2007) conduzido com crianças de três e quatro anos evidenciou que a participação no programa de intervenção de caráter identificatório e preventivo relacionado ao desenvolvimento de habilidades na área executiva (como planejamento, organização, flexibilidade cognitiva) o grupo experimental promoveu ganhos e obteve maior sucesso e superou o grupo controle em medidas de desempenho acadêmico e comportamento social.

Pensando em uma abordagem preventiva como esses programas apresentados no Quadro 1 podem corroborar o contexto escolar infantil no sentido de auxiliar no desenvolvimento das funções executivas e consequentemente temáticas preparatórias para os anos iniciais da escolarização.

A partir desse lugar, no texto, a narrativa desse capítulo se configura plástica e mescla posições em relação a tipologia, ora científica ora literária, a escolha se completa, tornando assim a condição para um narrador onipresente, avizinhandose para então, poder ser apresentado ao leitor os textos norteadores e protagonistas da temática discutida.

O conjunto textual tratou-se de uma tarefa de produção escrita, para ser construído um texto dissertativo-expositivo, desenvolvida por alunos da disciplina de pós-graduação “Diversidade: Os Paradoxos da Escola e da Sociedade Contemporânea na Prática Docente” neste contexto deveriam estar contidas as Palavras-chave: Dupla condição, Dupla excepcionalidade, Identificação, Estimulação precoce, Atuação docente, ordenada para cumprimento de créditos. Os desdobramentos reflexivos para triangulação: tarefa, texto e temas ocorrerão, por conseguinte, bem como uma breve apresentação dos conteúdos textuais referente a atividade disparadora.

Nessa direção, no primeiro texto da aluna **Elisângela Schmoller Luciano** verifica-se que o contexto representativo dos alunos com AH/SD constituem a base nas políticas de inclusão. No entanto, tornam-se invisíveis diante das suas necessidades específicas, merecendo assim oportunidades para que sejam “descobertos” e possam se desenvolver.

Os argumentos elencados por **Felipe Monteiro Silva** resgatam suas memórias e as entrelaça com pontos importantes para serem discutidos na área: a preparação do profissional escolar para o atendimento, não somente especializado, mas também no contexto de uma cultura inclusiva, ou seja, oportunizando ao aluno com necessidades educacionais especiais meios para que ele possa se descobrir e continuar o curso da sua aprendizagem.

Em um texto com um tom poético, mas ao mesmo tempo sólido em argumentos **Adriana Vazzoler-Mendonça** inicia com uma citação de Loris Malaguzzi fundador e diretor da escola de Reggio Emilia, Itália. Em particular, a abordagem de Reggio Emilia valoriza intensamente o trabalho com projetos, o que tem uma estreita sintonia com o conceito de experiência educacional que Dewey procurava apresentar nas

escolas. Diante disso, posiciona que a tarefa da escola é organizar contextos de aprendizagens que incentivem a colaboração entre as crianças para que vivam experiências repletas de significados, pois os processos de construção de conhecimentos são complexos, envolvem dimensões de sentimento, interesse, curiosidade, esforços, relações e conceitos. Isso requer aprendizagem por meio da ação e da exploração de todo o seu mundo, para que possam utilizar suas experiências prévias quando se sentirem desafiadas a pensar/refletir e propor soluções para os problemas que buscam resolver, principalmente para alunos em posição de dupla excepcionalidade (cujas reflexões serão expostas ainda nesse texto).

O último texto a ser comentado, mas não menos importante a aluna **Ariani Marta de Lima Silva** posiciona suas colocações diante da importância do entendimento sobre a dupla excepcionalidade, a qual o aluno com AH/SD necessita que a escola tenha condições educacionais e acolha, pedagogicamente o aluno, de forma que materiais e o ensino estejam pareados com evidências científicas estando seus professores capacitados para o exercício da docência, inteirando-se das políticas públicas vigentes para que de forma individual e inclusiva possa colaborar com aprendizagem do seu alunado.

É mister apontar que os quatro textos têm pontos em comum, entre os quais vale a pena apontar.

- O conceito e citação de documentos matrizes e políticas públicas inclusivas com características de desenvolvimento e aprendizagem próprias; colaborando para o que foi tecido sobre a concepção da Educação Infantil como etapa da Educação Básica devendo ter institucionalidade, e identidade pedagógica próprias.

- A concepção de que a criança aprende na ação, com suporte de seu aparato físico e biológico, mas sempre contextualizada na cultura e na interação com os outros tendo que ser dado possibilidades para o seu desenvolvimento.
- A convicção de que os componentes do desenvolvimento e da aprendizagem requerem sempre a intencionalidade e a intervenção pedagógica do professor para possam resultar nas aprendizagens esperadas, aconteçam elas em campos de experiência ou em organização curricular por componentes.

Diante do exposto, a intertextualidade das produções impõe para a continuação desse texto a apresentação e explicação da dupla excepcionalidade no contexto de uma vinheta de estudo de caso referente a um aluno com perfil talentoso na área artes no modelo produtivo-criativo e dificuldades específicas de escrita ocasionando insucesso escolar.

INTERFACES TEXTUAIS POR MEIO DE UM ESTUDO DE CASO

Sendo a leitura uma habilidade linguística relacionada com o processamento visual de objetos (letras), é lógico pensar que as regiões cerebrais vinculadas com esse tipo de processamento se ativam a partir das tarefas leitoras mediante uma adequada integração visolingüística (relação grafema-fonema). Na atualidade, possuímos uma importante base de conhecimento tanto sobre os sistemas neuronais que interferem na leitura como sobre seus efeitos quando se encontram alterados (SHAYWITZ, 2008).

Nessa perspectiva, a investigação atual sobre a dislexia embora haja divergências sobre a definição, etiologia, subtipos e características, possui concordância sobre alguns componentes do quadro: é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente

da palavra (base fonológica, visual ou em ambas). As consequências secundárias podem incluir dificuldade em compreensão leitura e reduzir a experiência de leitura, as quais podem impedir o aumento de vocabulário de conhecimento geral (CAPELLINI; GERMANO, 2018).

De forma singular, há um subtipo de dislexia denominada visual que pode acometer o processamento visual, deixando o nível fonológico sem alterações, no entanto, as dificuldades recaem, especificamente, para traçados de letras e sua velocidade de acesso ao léxico ortográfico ocasionando prejuízos na fluência, mas não o bastante, às vezes, dependendo das autorregulações do indivíduo, que seja percebida nos primeiros anos de escolarização. Também diante dessa condição de dificuldade são encontrados indivíduos que mesmo com as alterações características da dislexia apresentam habilidades excepcionais, condição essa denominada na literatura de dupla excepcionalidade.

O tema Dupla Excepcionalidade tem se constituído uma área promissora de interesse e estudo segundo Foley-Nicpon e Kim (2018) instigando investigações de comunidades científicas em diversos países; contudo no Brasil, pode-se considerar que é um tema pouco pesquisado. A Dupla Excepcionalidade, como geralmente é nomeada em países de língua portuguesa, como Brasil e Portugal, é tradução do termo científico inglês “Twice-Exceptional” e/ou “Dual Exceptionality” ou ainda, da abreviação “2E” adotada internacionalmente.

Quando a dislexia coexiste com a superdotação, a dislexia pode prejudicar as funções executivas, incluindo memória de trabalho, velocidade de processamento e memória auditiva-verbal, memória visual (OTTONE-CROSS, 2019). O comprometimento da função executiva pode representar uma dificuldade substancial em atingir um nível de desempenho acadêmico consistente com a capacidade intelectual da criança.

Winebrenner (2003) notou, no entanto, que o talento duplo¹ de crianças diagnosticadas nas áreas acadêmica, criativa poderia proteger resultados a longo prazo quando cultivados em programas de desenvolvimento de talentos. Algumas pesquisas sugerem que a superdotação intelectual protege a criatividade quando a dislexia está presente (FUGATE; ZENTALL; GENTRY, 2013). Outro estudo relatou que a superdotação isola as crianças do comprometimento da memória verbal associado a outros transtornos (LOVETT; SPARKS, 2013).

As emoções podem representar uma interação adicional: os alunos que não conseguem atender às expectativas dos pais e dos professores provavelmente experimentam emoções negativas. Brown (2014) argumentou que a emoção media a capacidade de indivíduos talentosos de compensar fraquezas cognitivas com pontos fortes.

Nesse cenário, o caso de Paulo² com 13 anos de idade ilustra as condições apresentadas, ou seja, demonstra um perfil de AH/SD com insucesso escolar devido a uma dificuldade específica de aprendizagem na escrita lexical ortográfica, e caracterizando-se como aluno talentoso *underachivers com altas habilidades na área produtiva-criativa*, artes plásticas com 46 pontos na escala de Renzulli para características artísticas respondido pela professora de artes; com pontuação máxima para: produção com ordem e harmonia, observador atento, enxerga o incomum, concentra-se em projetos artísticos em períodos longos integrando uma variedade de elementos mostrando entusiasmo em expressar ideias diferentes.

¹ Duplo talento sugere mais de um domínio elevado em áreas da atividade humana, obtido por meio do desenvolvimento sistemático de habilidades.

² Nome fictício.

Por outro lado, e dentro do âmbito linguístico a expressão escrita encontra-se com alterações não obtendo rendimento dentro do esperado para sua idade, aspecto que se relaciona com as dificuldades no processamento visual para letras, palavras, cujos resultados podem ser visualizados na Tabela 1.

No Teste de Desempenho Escolar, TDE II (STEIN, et. al. 2019) houve muitas tentativas de escrita, ou seja, autocorreções devido a alteração na memória lexical ortográfica diminuindo a velocidade da escrita e a eficiência cognitiva no teste.

Nas provas de avaliação dos processos de leitura, PROLEC (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010) a tarefa com alterações tem o objetivo de comprovar se a criança é capaz de realizar utilizando pares de estímulos que somente se diferencia, em uma letra. É uma tarefa que exige uma grande atenção visual, as crianças com alterações no processamento visual podem apresentar erros não por atenção, especificamente, mas pode terem dúvidas na identificação das letras em uma palavra.

Nos textos expositivos as estratégias comportamentais utilizadas pela criança durante a leitura observadas na condição de visão e musculatura ocular direcionam para prováveis ajustes da criança tem que fazer para poder realizar a leitura como: move a cabeça lateralmente saltando e repetindo linhas, e assim se perdendo e, consequentemente, atrasa a fluidez da leitura (tempo 2'42 em um texto de 282 palavras), o que indica um falha no processamento visual para reconhecimento de letra para formação de palavras. Mas, é importante salientar que mesmo com essas alterações Paulo tenha passado pela escolarização e aquisição da leitura e escrita sem grandes defasagens, porém com uma discrepância em relação ao seu potencial.

Tabela 1. Desempenho de Paulo em testes de leitura e escrita.

Função avaliada		Processos/habilidades	Teste Utilizado	Resultado
Leitura	Acurácia	Leitura de palavras	TDE II 95%	Esperado
	Velocidade	Leituras de palavras		Esperado
	Acurácia	Igual – diferente em palavras e pseudopalavras	PROLEC	Dificuldade
Escrita	Acurácia	Escrita sob ditado	TDEII (10%)	Abaixo do esperado
	Velocidade			Abaixo do esperado
Compreensão leitora	Leitura de textos e respostas a perguntas	Leitura de textos	TEXTOS EXPOSITIVOS	Mau emprego de estratégias para o comportamento da leitura.

No entanto, sua percepção para traçados e detalhes encontra-se muito superior como pode ser observado no índice de organização perceptual (IOP) da escala de Wechsler de inteligência visualizado na Tabela 2 em destaque.

Tabela 2. Desempenho de Paulo na escala WISC-IV.

Índices	Pontuação	Percentil	Classificação
QI Total	119	90	Média Superior
Índice de Compreensão Verbal (ICV)	103	58	Média
Índice de Organização Perceptual (IOP)	130	98	Muito Superior
Índice de Memória Operacional (IMO)	115	84	Média Superior
Índice de Velocidade de Processamento (IVP)	108	70	Média

Fonte: Acervo da Neuropsicóloga.

Os alunos que são superdotados e com dificuldades de aprendizagem enfrentam desafios que a maioria de seus pares, não. Suas deficiências e seus pontos fortes são frequentemente esquecidos. Os professores podem se concentrar apenas na fraqueza de um aluno e

deixar de ver alta inteligência, criatividade ou a superdotação pode mascarar a dificuldade e fazer com que a criança pareça mediana. Até quando eles são identificados corretamente, necessidades emocionais e intelectuais são muitas vezes esquecidas no esforço de remediar suas incapacidades. Esses alunos devem ser identificados corretamente como sendo superdotados e, tendo dificuldades de aprendizagem, precisam que as suas necessidades sejam devidamente satisfeitas. Eficácia na programação para alunos superdotados e com dificuldade de aprendizagem também inclui atividades sociais e apoio emocional, bem como intervenções que se concentram nos pontos fortes, ao invés de fraquezas. Esses alunos encontrarão seu potencial apenas quando suas necessidades forem adequadamente atendidas.

Crianças superdotadas com dislexia são muitas vezes esquecidas porque sua superdotação é mascarada, muito parecida com crianças com outras dificuldades. De acordo com Peer e Tresman (2005), a superdotação de crianças disléxicas é difícil de identificar porque muitas vezes há uma grande diferença entre os testes de QI e o desempenho devido à natureza das alterações. Os componentes individuais de um teste devem ser examinados a fim de obter uma melhor compreensão dos pontos fortes e fracos de um aluno disléxico, em vez do que usar o modelo típico de identificação de superdotados para alunos disléxicos. Isso poderia resultar em uma melhor compreensão do funcionamento geral de um aluno (SANSON, 2015).

Sobre as necessidades emocionais King (2005) explicou como a programação pode atender às necessidades acadêmicas de alunos superdotados com dificuldade de aprendizagem, bem como suas necessidades sociais e emocionais.

A remediação de dificuldades de aprendizagem não é adequada para aumentar o autoconceito desses alunos. O mero tratamento das dificuldades de um aluno não cria oportunidades para se concentrar em seus pontos fortes, causando diminuição da autoestima, fracasso e estresse. Concentrar-se em seus talentos, no entanto, aumentará seu autoconceito e motivação. Eles são essenciais para fornecer uma boa programação para alunos superdotados com dificuldades de aprendizagem devendo usar estratégias de ensino que são equilibradas entre a atenção aos pontos fortes e fracos, e que então se aplicam essas estratégias de instrução para experiências de aprendizagem do mundo real (KING, 2005), pontuando aqui a importância dos programas que estimulam funções executivas desde a Educação Infantil.

King (2005) também propôs que os professores ajudem os alunos a aprender a lidar com estratégias e trabalhar na compreensão de sua dificuldade. Obtendo o apoio de pais, professores e conselheiros também é uma parte essencial para aumentar o bem-estar emocional de alunos superdotados com dificuldades de aprendizagem. Programas que consideram suas necessidades sociais e emocionais são essenciais para sucesso longo prazo. Serviços de apoio referentes a Educação Especial, que visa a criança por inteiro têm uma chance muito maior de ajudar alunos superdotados com dificuldades de aprendizagem a alcançar todo o seu potencial (KING, 2005).

Assim, os programas relacionados a estimulação de funções executivas como apresentado neste capítulo, corroboram para o ajuste de elementos que estão presente no desenvolvimento e na aprendizagem do indivíduo, e ainda apresentam condições de estabelecerem parâmetros para possíveis identificações de alterações nas habilidades

subjacentes requisitadas e assim diminuir o impacto emocional e acadêmico corroborando a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BEE, H. **A criança em Desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BLAIR, C.; RAZZA, R. P. Relacionar o controle de esforço, a função executiva e a compreensão de falsas crenças com a matemática emergente e a habilidade de alfabetização no jardim de infância. **Desenvolvimento infantil**, v. 78, n. 2, pág. 647-663, 2007.

BODROVA, Elena; LEONG, Deborah J. Revisiting Vygotskian perspectives on play and pedagogy. In: **Rethinking play and pedagogy in early childhood education**. Routledge, 2010. p. 68-80.

BRASIL. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. Política nacional de educação especial. Diretrizes de educação infantil para a educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

BRASIL. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BLAIR, C.; RAZZA, R. P. Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. **Child development**, v. 78, n. 2, p. 647-663, 2007.

BUYSSE, V.; BAILEY, D. B. Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. **Journal of Special Education**, v. 26, p. 434-461, win, 1993.

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, A. M.; CUETOS, F. **PROLEC: Provas de Avaliação dos Processos de Leitura - Manual**, Trans, 2. ed.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2012.

CAPELLINI, Simone A.; GERMANO, Giseli D. (Ed.). **Fluency and Reading Comprehension in Typical Readers and Dyslexics Readers**. Frontiers Media SA, 2018.

CARLSON, S. M.; ZELAZO, P. D.; FAJA, S. **Executive Function**. 2013.

CLASEN, D. R; CLASEN, R. E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International*, Vol. 10, n°2, 1995, p. 67-75.

DIAMOND, A.; BARNETT, W. S.; THOMAS, J.; MUNRO, S. Preschool program improves cognitive control. **Science**. V. 318, p. 1386-1387, 2007.

DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 19, n. 107, p. 206-212, 2013.

FOLEY-NICPON, M; KIM, J. Y.C. Identifying and providing evidence-based services for twice-exceptional students. In: **Handbook of giftedness in children**. Springer, Cham, 2018. p. 349-362.

FUGATE, C. M.; ZENTALL, S. S.; GENTRY, M. Creativity and working memory in gifted students with and without characteristics of attention deficit hyperactive disorder: Lifting the mask. **Gifted Child Quarterly**, v. 57, n. 4, p. 234-246, 2013.

FUNDAÇÃO MARIA CELÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Desenvolvimento da primeira e segunda infância da avaliação à ação: uma prioridade para o crescimento e a equidade**. Trad. Magda Lopes. São Paulo, 2010.

HORN, E. et. al., **Classroom Models of individualized instruction**. Widening the circle, including children with disabilities in preschool programs. NY: Teachers College Press, 2002.

- KIETING, D.P.; HERTZMAN, L. **Developmental health and the wealth of nations: social, Biological, and educational dynamics**. NY. The Guilford Press, 1999.
- KING, Emily Williams. Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. **Teaching Exceptional Children**, v. 38, n. 1, p. 16-21, 2005.
- LOVETT, B. J.; SPARKS, R. L. The identification and performance of gifted students with learning disability diagnoses: A quantitative synthesis. **Journal of Learning Disabilities**, v. 46, n. 4, p. 304-316, 2013.
- LOWENTHAL, B. Early childhood inclusion in the United States. **Early Childhood Developmental and Care**. V. 150, p. 17-32, 1999.
- MCCOACH, D. B.; SIEGLE, D. Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. **Gifted Child Quarterly**, v. 47, n. 3, p.144-154, 2003.
- MELTZER, L. Y. N. N.; KRISHNAN, K. Executive function difficulties and learning disabilities. **Executive function in education: From theory to practice**, p. 77-105, 2007.
- MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira& Marin Editores, 2010.
- MIYAKE, A.; FRIEDMAN, N. P. The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. **Current directions in psychological science**, v. 21, n. 1, p. 8-14, 2012.
- MIYAKE, A.; FRIEDMAN, N. P. A natureza e organização das diferenças individuais nas funções executivas: Quatro conclusões gerais. **Direções atuais na ciência psicológica**, v. 21, n. 1, pág. 14/08/2012.
- ODOM, S. L. D.; DIAMOND, K. E. Inclusion of young children with special needs in early childhood education: the research base. **Early Childhood research Quarterly**, v. 13, n1, p. 3-25, 1998.
- OTTONE-CROSS, K. L. et al. Superdotado e com deficiência de aprendizagem: Um estudo dos pontos fortes e fracos do processamento de ordem superior. **Jornal Internacional de Escola e Psicologia Educacional**, v. 7, n. sup1, pág. 173-181, 2019.

OUROFINO, A. T. V.; FLEITH, S. D. A Condição *Underachievement* em Superdotação: Definição e Características Psicológica: **Teoria e Prática**, vol. 13, núm. 3, 2011, pp. 206-222.

PARKER, A. J.; NEWSOME, W. T. Sense and the single neuron: probing the physiology of perception. **Annual review of neuroscience**, v. 21, n. 1, p. 227-277, 1998.

PEER, L.; TRESMAN, S. Dyslexic and gifted: Are the two really compatible? And how can these learners be nurtured?. **Gifted Education International**, v. 20, n. 1, p. 29-35, 2005.

RONDINI, A.C. Adolescente no contexto das altas habilidades/superdotação: avaliação psicopedagógica. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 31, n. 77, p. 496-518, maio/ago. 2020.

SANDALL, S. R.; SCHWARTZ, I. S. **Building Blocks: for teaching preschoolers with special needs**. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing, 2012.

SANSOM, Shyanne. Gifted students with learning disabilities: A current review of the literature. **Acta Scientiae et Intellectus**, v. 1, n. 1, p. 5-17, 2015.

SHAYWITZ, Sally E.; SHAYWITZ, Bennett A. Paying attention to reading: the neurobiology of reading and dyslexia. **Development and psychopathology**, v. 20, n. 4, p. 1329-1349, 2008.

STEIN, L. M.; GIACOMONI, C. L.; FONSECA, R. P. **TDE II-Teste de Desempenho Escolar**—2ª edição. São Paulo: Vetor, 2019.

STRAIN, P.S. LRE for preschool children with handicaps: what we know, what we should be doing. **Journal of Early Intervention**, v. 14, p. 291-296, 1990.

VAIL, C. O.; ELMORE, S. R. Tips for Teachers for Selecting Toys to Facilitate Social Interaction. **NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field**, v.14, nº1, p.37-40, 2011.

WINEBRENNER, S. Teaching strategies for twice-exceptional students. **Intervention in school and clinic**, v. 38, n. 3, p. 131-137, 2003.

www.highscope.org/research/msrpEvaluation/msrp-age10-2.pdf.

XIANG, Z.; SCHWEINHART, I. L. **Effects five years later: The Michigan school readiness program evaluation through age 10.** Ypsilant, Mitch: High/Scope Press.

ZELAZO, P. D.; MÜLLER, U. The balance beam in the balance: Reflections on rules, relational complexity, and developmental processes. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 81, n. 4, pág. 458-465, 2002.

27

A INVISIBILIDADE DE QUEM ESTÁ “FORA DA CURVA”: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Elisângela Schmoller

Como disparador para a realização do presente texto, consideram-se os dados da Organização Mundial de saúde a qual aponta que entre 5% a 8% da população global possuem habilidades acima da média. (FARIAS; WECHSLER, 2014); isto, considerando-se apenas os casos de superdotação acadêmica, sem contar com os outros tipos de habilidades como o Tipo Produtivo-Criativo, a qual contempla áreas do conhecimento como liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas. A contraposição entre as estimativas mundiais e o Censo escolar de 2018, demonstram que as escolas brasileiras carecem de processos inclusivos em relação alunos com altas habilidades/superdotação.

Os dados atualizados do Censo escolar de 2018 (INEP, 2019) indicam que há um total de 48.455.867 estudantes matriculados na educação básica no Brasil. Se consideramos as estimativas da OMS acerca da população com habilidades acima da média teríamos aproximadamente, um total de 2.422.793 estudantes identificados nas escolas com Altas Habilidades/Superdotação. No entanto, no mesmo Censo de 2018, o número total de estudantes cadastrados é de apenas 22.161 (INEP, 2019).

Em termos de Políticas públicas, dentre os marcos legais que referendam o Atendimento Educacional Especializado no ensino regular para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação e outras providências prevê em seu art. 26, a implantação gradativa de programas de atendimento aos alunos com Altas Habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 2001a).

A Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014, trouxe orientações quanto aos documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Censo Escolar. A Nota especifica que “não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, uma vez que o atendimento educacional especializado (AEE) é de cunho pedagógico e não clínico” (BRASIL, 2014, n.p.).

Nesses termos, fica claro que o sistema de avaliação é centrado em ações pedagógicas, evidenciado a função educacional do atendimento. Esta lei representa um avanço na identificação e consequente visibilidade dessa população de alunos, não se restringindo a necessidade do “Laudo técnico” para o reconhecimento de altas habilidades dos alunos, visto ser por meio de avaliação pedagógica que estas habilidades poderiam ser percebidas.

Tal não significa a ausência de um olhar especializado para o aluno, mas busca garantir que as necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades não deixem de ser atendidas ou dependam de

laudo de um especialista em saúde para que sejam desenvolvidas estratégias pedagógicas individualizadas.

No entanto, a existência da Lei e de orientações que referendem publicamente a necessidade de ações inclusivas para esta parcela da comunidade acadêmica, não são suficientes para garantir a inclusão desse público, respeitando seu potencial e ofertando a suplementação adequada. Apesar do crescimento das políticas públicas específicas, o que vem se delineando nas escolas brasileiras é um enfraquecimento nas ações de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação, dentre outras razões, pela não identificação e reconhecimento e a consequências de atendimento educacional especializado no ensino regular.

A identificação dos estudantes e o reconhecimento das Altas Habilidades/Superdotação, no entanto, não é suficiente para garantir uma escola inclusiva e condições adequadas de aprendizagem e desenvolvimento. O reconhecimento e identificação formal devem preceder e acompanhar práticas pedagógicas coerentes com tal condição, recursos didáticos e formação de professores no que se refere à temática. Segundo Alcantara, 2020 são comuns que mães de alunos com Altas Habilidades/Superdotação relatem “prejuízos” na vida escolar dos filhos após serem reconhecidos nesta categoria. Exigência de alto desempenho em todas as atividades, pouca assistência da professora por “não precisarem” e ausência de outras modalidades de ensino.

Em nossa cultura, queiramos ou não, admitamos ou não, a escola tem um papel determinante, em conjunto com a família, na construção da identidade dos alunos que passam boa parte da sua vida, nos bancos dessa instituição. Neste espaço, a criança busca reconhecimento de sua existência, pertencimento e, acima de tudo, que valorizem, “descubram”, seus potenciais. Uma escola que atenda os alunos que

representam 70% ou a média da população escolar, excluindo de suas propostas e objetivos os que estejam “abaixo” ou “acima” desta curva, é uma escola enganosa e excludente.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, Brenda Derbli. **Inclusão de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Infantil**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 06, Vol. 06, pp. 05-25. Junho de 2020. ISSN: 2448-0959
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. MEC/SECADI. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 30 mai.2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientações quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 40, de 15 de julho de 2015**. O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2015.
- FARIAS, Eliana Santos de; WECHSLER, Solange Muglia. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.

Acesso em: 11 jun. 2019.

VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>. Acesso em 30. jun. 2021.

A NOVA ESCRAVIDÃO: UM NOVO PRECEITO PARA UM ANTIGO PROBLEMA

Felipe Monteiro Silva

Lembro-me de quando, pela primeira vez, entrei em uma escola pública (agora como fonoaudiólogo escolar), para ajudar no desenvolvimento daquilo que, na época, era chamado de Plano de Desenvolvimento Individual – PDI –, para uma criança que a escola queria que eu visse. Peguei o que era o seu portfólio (mais tarde, apelidaria com o neologismo de “plágio-fólio”); na verdade, como já havia trabalhado na área da saúde e em hospitais, peguei o portfólio, pensando ser algo bem parecido com o prontuário, onde é descrito o que está sendo feito, com os devidos objetivos e as evoluções obtidas; contudo, ao verificar as atividades que supostamente teriam sido realizadas pela criança, eu me surpreendi, porque, a cada página virada, os desenhos e a pintura pareciam mais e mais aperfeiçoadas, de maneira que, ao final do portfólio, havia me convencido de que estaria perante uma criança com habilidades artísticas incríveis. Ao me encontrar com a criança e verificar o laudo, a mesma apresentava encefalopatia crônica não progressiva – sendo tetraplégica – e deficiência intelectual severa: na realidade, a professora e os pais da criança estavam fazendo uma pequena competição interna de quem melhor pintava.

Falkenbach, Drexler e Werler (2008) indicam que os tratamentos mais efetivos, para crianças que possam apresentar transtornos do neurodesenvolvimento ou ainda deficiência intelectual, somadas ou separadamente, são os que trabalham de forma intensiva e precoce;

assim, a rotina dos pais, das crianças e muitas vezes até mesmo da escola devem ser modificadas, requerendo atenção e cuidados diferenciados. Assim, cada qual vivência, de maneira peculiar, a chegada dessas crianças (SILVA; DESSEN, 2001).

Um aspecto que se deve levar em conta, nesse processo, é a qualidade da assistência escolar, pois pesquisas demonstram que profissionais da educação, principalmente os professores de Educação Especial, não se encontram preparados, técnica ou emocionalmente, para lidar com a situação, sentindo-se ansiosos, desconfortáveis, com falta de sensibilidade e até mesmo impotentes, ao terem de trabalhar ou adaptar currículos para crianças com múltiplas deficiências (FALKENBACH; DREXSLER; WERLER, 2008; SILVA; DESSEN, 2001). Uma das explicações possíveis para esse despreparo dos professores em fazer tais adaptações pode estar relacionada à formação profissional desses sujeitos, visto que alguns programas de graduação e pós-graduação em Educação não oferecem suporte específico de como trabalhar com tais crianças, conjuntamente aos familiares e terapeutas, não lhes proporcionando segurança.

Ora, a necessidade de alterar essa realidade nos cursos de formação dos professores vem sendo reconhecida, na última década, principalmente pelos próprios profissionais já formados ou em formação, os quais julgam necessário e importante contemplar esses tópicos em seu ensino, como, por exemplo, com o uso de técnicas comportamentais em sala de aula (RIBEIRO-MARINHO, 2021). Além disso, uma formação adequadamente direcionada aos profissionais da Educação, quanto à utilização de uma comunicação assertiva, acarretará benefícios não somente aos profissionais envolvidos, como aos familiares e à criança com deficiência, resultando em adesão eficaz e a melhores resultados no

tratamento, não apenas uma atuação para expectativas (FALLOWFIELD; JENKINS, 2004).

Há ainda, segundo Fallowfield e Jenkins, (2004), a ideia da necessidade de uma rotina fixa e intensiva frequentemente vem fazendo com que professores e pais implantem suas expectativas nas crianças, ao invés de tentarem observá-las e, a partir de então, trabalhar com as demandas que as mesmas apresentam. O professor ainda precisa também entender que o desenvolvimento do indivíduo não pode ser compreendido isoladamente do desenvolvimento da família, já que ocorrem trocas, interações sociais e atribuições de papéis sociais distintos estabelecidos entre seus membros, de modo que os aspectos físicos, afetivos, sociais e intelectuais da criança com deficiência estão atrelados à sua condição familiar.

Dessa forma, o desenvolvimento da criança pode ser favorecido, quando sua família possui conexão com várias redes de apoio social. Assim, melhor do que fazer, para a criança, é dar suporte para que ela possa realizar sozinha, de maneira cada vez mais independente, atividades que não sejam uma resposta à expectativa do professor ou dos pais, porém, destinadas a seu desenvolvimento de vida – não para que possamos escrever na linha de papéis, mas para que possamos cravar na caminhada da vida.

REFERÊNCIAS

FALKENBACH, A. P.; DREXSLER, G.; WERLER, V. A relação mãe/criança com deficiência: Sentimentos e experiências. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a11.pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

FALLOWFIELD, L.; JENKINS, V. Communicating sad, bad, and difficult News in medicine. **The Lancet**, v. 363, p. 312-319, 2004. Disponível em: <http://www.science-direct.com/science/article/pii/S0140673603153925>. Acesso em: 31 maio 2021.

RIBEIRO-MARINHO, J. I. As tirinhas de Armandinho: uma relação de amor e ódio entre lovers e haters, através da fanpage anônima. In: ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE, dez. 2019. **Anais [...]**, [S.l.], v. 8, n. 1, dez. 2019. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/16240/1125612833. Acesso em: 31 maio 2021.

SILVA, S. C. da; DESSEN, M. A. Relações familiares na perspectiva de pais, irmãos e crianças com deficiência. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 20, n. 3, p. 421-434, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382014000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=t. Acesso em: 31 maio 2021.

29

CENTO E TANTOS TONS DE TODAS AS CORES

Adriana Vazzoler-Mendonça

*A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de brincar e de falar.
Cem sempre
cem modos de escutar
de maravilhar
e de amar.*

(FOCHI, 2014)

O autor desse poema, Loris Malaguzzi, considerado o pai da abordagem pedagógica Reggio Emilia, teria completado cem anos em 2020. Essa abordagem, própria para a Educação Infantil, propõe a Pedagogia da Escuta como prática educativa, para se conhecer as cem linguagens de cada criança, antes de, segundo ele, a escola convencional priorizar a palavra e lhes roubar noventa e nove (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2020; FOCHI, 2014).

Não que a escola como a conhecemos seja ruim, mas ela é simplesmente “escola sendo escola”. Isso significa que, como uma instituição, a escola tem de atender às massas, ao coletivo e, portanto, não tem tido muito sucesso no atendimento ao particular, ao individual, ao diferente, como explica Ivan Illich, no livro *Sociedade sem Escolas* (1985).

Helena Antipoff, pioneira no Brasil no atendimento educacional especializado a estudantes com necessidades especiais, iniciou seu

trabalho neste país, em 1929. Contam-se assim quase cem anos de discussões e pesquisas sobre como escolarizar os que têm alguma deficiência, dificuldade ou diferença (CAMPOS, 2003).

Os estudantes cujas diferenças têm diagnóstico ou laudo com um número do Código Internacional de Doenças (CID) têm prioridade no atendimento. Mas nem tudo o que resulta em dificuldades na escolarização é classificável pelo CID, porque nem tudo é doença. Para diminuir esse hiato, têm sido observados esforços para transformar mais fatores em doenças, a fim de que possam constar do CID. Christofari, Freitas e Baptista (2015) analisam essa tendência de medicalizar os modos de ser e de aprender, na escola, questionando se a dificuldade de inclusão não seria da instituição, do ambiente, da sociedade, e não das características dos aprendentes.

Ainda em busca das causas dos resultados de aprendizagem diferentes dos esperados, foi criado o construto “dupla excepcionalidade” ou “múltiplas condições”, que poderia ser mais uma forma de explicar os comportamentos de quem aprende de outras maneiras. O termo em inglês, para dupla excepcionalidade, *twice exceptional*, foi cunhado por Silverman, psicóloga e cientista estadunidense que atua na área de altas habilidades/superdotação, desde os anos 1960 (cf. <https://www.researchgate.net/profile/Linda-Silverman>). Mas, em português do Brasil, dizer que alguém é “excepcional”, como sinônimo de pessoa com deficiência, já não se usa há muito tempo, assim como dizer que a criança é “especial”. O termo também é inadequado, porque considera apenas dois fatores de “excepcionalidade”. Se a pessoa tiver três ou mais, continua tendo “dupla excepcionalidade”. Por esses motivos, o termo adotado por esta autora é “múltiplas condições”, porque contempla a multiplicidade caleidoscópica do ser, a qual se configura nas mais diferentes

combinações e arranjos, generalizando suas características como condições, sejam estas temporárias, situacionais ou permanentes.

A luta da escola por atender a todas essas demandas da humanidade parece ser inglória, enquanto a instituição almejar manter-se como a única solução possível de aprendizagem. Sabendo de suas limitações, a escola poderia entregar o seu melhor dentro de seus limites intrínsecos, de sorte que outras soluções poderiam surgir, para que as famílias e os aprendentes tivessem alternativas, opções, possibilidades tão diversificadas quanto suas características. No limite, que bom seria se fosse possível configurar um conjunto de fontes de aprendizagem para cada ser humano, de forma que, **em vez de a escola ser seu mundo inteiro, o mundo inteiro passasse a ser sua escola**. Esse conceito foi apresentado por Eli Gerson (cf. <http://eligerzon.com/worldschooling.php>), o qual propõe o termo *worldschooling* para definir uma prática de ensino-aprendizagem mediada que se dá em qualquer lugar do mundo: no bairro, em viagens internacionais, na natureza, na zona rural, nos centros urbanos, no trabalho voluntário, em museus, bibliotecas, laboratórios, na cozinha de casa e também em escolas.

Nesse modelo, torna-se possível procurar o caminho de menor resistência à aprendizagem, o caminho de menores barreiras diante de quaisquer características, e a escola, como a conhecemos, poderia deixar de ser responsabilizada por um processo que é muito maior que qualquer instituição. A escola poderia, enfim, ser absolvida da culpa de ter que dar conta do processo de aprender, enquanto este faz parte da vida, acontece enquanto há vida e nos acompanha pela vida toda.

Passarinho de toda cor

Gente de toda cor

Amarelo, rosa e azul

Me aceita como eu sou.

(LUCIANO, 2017)

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, p. 209-231, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300013>. Acesso em: 31 maio 2021.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Claudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623642057>. Acesso em: 31 maio 2021.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. Como Reggio Emilia, na Itália, virou referência em educação infantil. 22 jun. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/reggio-emilia-educacao-infantil/>. Acesso em: 31 maio 2021.

FOCHI, Paulo Sergio. A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. In: REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sergio. *Infância e educação infantil II: linguagens*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2014. p. 6-21. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319653565_A_CRIANCA_E_FEITA_DE_CEM_AS_LINGUAGENS_EM_MALAGUZZI/citations#fullTextFileContent. Acesso em: 4 set. 2021.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

LUCIANO, Renato. De Toda Cor. In: LUCIANO, Renato. *De Toda Cor*. Spotify, 2017. Web.

DUPLA EXCEPCIONALIDADE E O ENSINO BRASILEIRO: COMO SUPERAR AS LIMITAÇÕES DA ESCOLA?

Ariane Marta de Lima Silva

A dupla excepcionalidade, compreendida como a presença de capacidades superiores em uma ou mais áreas, a qual ocorre de forma concomitante a deficiências e/ou desordens psiquiátricas, educacionais, sensoriais ou físicas, tem sido um tema de atenção para os pesquisadores e profissionais da área da educação, saúde e, recentemente, de outras áreas, em face da necessidade de intervenções específicas que auxiliem no desenvolvimento do sujeito incluso nessa condição. Durante algum tempo, acreditava-se que os indivíduos que possuíam Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) não manifestavam dificuldades educativas, emocionais, comportamentais ou especiais, sobressaindo-se na observação das limitações que o indivíduo tinha, principalmente em relação ao contexto escolar (ALVES; NAKANO, 2015)

As AH/SD referem-se ao desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. Podem se apresentar com diferentes tipos de condições, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou Transtornos de Aprendizagem (TA). Essas comorbidades mostram-se um desafio para a avaliação e o diagnóstico, visto que, muitas vezes, as dificuldades saltam

aos olhos do profissional, o qual busca compreender o motivo do fracasso escolar, avaliando através do relato de terceiros e de testes psicométricos que não são adequados para essa população.

Além disso, as AH/SD podem desencadear dificuldades emocionais que também estão presentes nos transtornos precitados, como dificuldades nos relacionamentos sociais, dificuldades de aceitar críticas, não conformismo e resistências a autoridades, recusa em realizar tarefas rotineiras e repetitivas, excesso de competitividade, intensidade de emoções, preocupações éticas e estéticas, ansiedade, hiperfoco e tendência a questionar regras (FLEITH, 2007).

Vilarinho-Rezende, Fleith e Alencar (2016) realizaram uma investigação que aborda os desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade, com o objetivo de apresentar um estudo de caso de uma criança superdotada que estava em processo de diagnóstico da Síndrome de Asperger. Os autores efetuaram uma análise, por meio de entrevistas com a criança, a mãe e os profissionais que a acompanhavam, analisando avaliações de natureza psicológica, neurológica e fonoaudiológica, assim como buscando informações complementares. Concluíram o trabalho pontuando a dificuldade de se realizar um diagnóstico preciso, em vista da quantidade de informações e características dos quadros investigados, salientando a necessidade de um olhar multiprofissional sobre o fenômeno.

No estudo de Alves e Nakano (2015), por meio de uma revisão de literatura de estudos teóricos e empíricos sobre a dupla excepcionalidade, observou-se que a criatividade foi uma das habilidades mais frequentemente investigadas, quando houve a comparação entre grupos (AH/SD, TEA, TDAH e TA), com resultados apontando que a criatividade deve ser considerada um foco de extrema importância,

durante o processo avaliativo. Os pesquisadores ressaltaram a importância do dado, devido ao fato de que crianças são encaminhadas, avaliadas e submetidas a intervenções somente por suas dificuldades, e que, mesmo com testes indicando alto quociente intelectual (QI), suas habilidades ficam em segundo plano ou, muitas vezes, não são identificadas, em todos esses procedimentos.

A escola tem um papel fundamental no acolhimento dos estudantes que se enquadram na condição de dupla excepcionalidade, sendo responsável por auxiliar esses alunos no desenvolvimento favorável de suas habilidades, bem como de realizar os encaminhados para os serviços de suporte especializado, quando necessário. Coutinho-Souto e Fleith (2021) fizeram uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger, a partir da perspectiva de gestores, professores, mãe e do próprio aluno. Os autores descreveram que o procedimento de inclusão escolar desse aluno, em específico, foi bem-sucedido, pois contou com uma série de fatores positivos associados tanto ao contexto escolar quanto familiar, além de o aluno dispor de uma rede sistematizada de apoio empenhada em potencializar seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, apoiada nas políticas públicas de educação inclusiva.

O atendimento especializado, o mais precoce possível, é um importante fator, possibilitando melhores prognósticos no quadro emocional, relacional e comportamental das crianças com dupla excepcionalidade. Zaia *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa comparativa de grupos de crianças com diagnóstico puro de AH/SD e de crianças identificadas com dupla excepcionalidade (TDAH ou TEA e AH/SD), com idade variando entre 9 e 12 anos, com o objetivo de traçar um perfil cognitivo, criativo e socioemocional de crianças com dupla excepcionalidade. Na análise

dos dados coletados, as autoras não encontraram diferenças significativa entre os grupos, entendendo como hipótese a possibilidade de a identificação das AH/SD e o fornecimento de atendimento adequado às suas necessidades específicas poderem ter atuado como fator de proteção para essas crianças, especialmente as que apresentam outro diagnóstico associado.

Portanto, a dupla excepcionalidade é uma condição que merece atenção especial para diagnóstico e práticas interventivas, exigindo da escola, dos seus profissionais e do currículo escolar maior flexibilidade e adaptação para as necessidades dos estudantes. O professor é um importante mediador desse processo, sendo sensível às necessidades dos seus alunos, no processo de ensino e aprendizagem. Porém, essa responsabilidade parece um acréscimo à quantidade de tarefas que são cobradas desses profissionais, em um contexto socioeconômico e político nada favorável. É por meio de políticas públicas, investimento em educação, capacitações/treinamentos e de um contexto escolar facilitador que o professor poderá atuar, de forma inclusiva, no sentido de atender às demandas mais individuais de cada aluno em sala de aula e, assim, podermos superar o mito do fracasso/sucesso acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. de C. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015 .
- COUTINHO-SOUTO, W. K. S.; FLEITH, D. de S. Inclusão educacional: estudo de caso de um aluno com dupla excepcionalidade. **Revista de Psicología**, Lima, v. 39, n. 1, p. 339-379, 2021.

FLEITH, D. de S (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VILARINHO-REZENDE, D.; FLEITH, D. de S. ALENCAR, E. M. L. S. Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de. **Revista de Psicologia**, Lima, v. 34, n. 1, p. 61-84, 2016.

ZAIA, P.; CAMPOS, C.; OLIVEIRA, K.; NAKANO, T. Dupla-excepcionalidade e altas habilidades/superdotação sob olhar da psicologia positiva. **Psicologia, saúde & doenças**, v. 22, n. 1, p. 62-75, 2020.

VII

ATIVIDADE DISPARADORA: POLITICAMENTE CORRETO. LIBERDADE DE EXPRESSÃO. RESPEITO AO PRÓXIMO. AUTORREGULAÇÃO. CONVENÇÕES SOCIAIS CÔMODAS.

Carina Alexandra Rondini

Apresento diversas imagens e tirinhas com conteúdo acerca do “politicamente correto”. Não é difícil encontrá-las na internet.

A seguir, estão algumas expressões que fizeram, fazem e talvez façam (se não se fizer nada) parte do “linguajar popular”.

“Ela é uma **mulata bonita**.”

“Pensa que eu sou **tuas negas**?”

“Ele é da **cor do pecado**.”

“Feliz foi Adão, que não tinha **sogra** nem caminhão!”

“Coloca ali no **criado-mudo**.”

“Esses professores são uns **pobres coitados**!”

“Ela trabalha como **doméstica**.”

“Vou te colocar na minha **lista negra**.”

“Esse povo **macumbeiro**, aí do lado, fica tocando e cantando até tarde da noite.”

“Me disseram que ele **dá ré no quibe**.”

“No **mercado negro** é mais barato.”

“Precisa apanhar **até virar homem**.”

“Eu não vou ficar com esse rapaz. Tem um jeito de **peão de obra**.”

“Você publicou um artigo em uma revista Qualis A1? Que **inveja branca**!”

“Segunda-feira é **dia de branco**.”

“**A coisa tá preta**, o salário não deu até o fim do mês.”

“Que **serviço de preto**!”

“Deixa para lá, não vou **denegrir** ninguém.”

“Esse seu texto foi **feito nas coxas**.”

“Credo! Como você tem um **humor negro**.”

“Olha, acho que aquele bonitão ali deixa **escapar a quarta**.”

“Não fala com ela, ela é **mãe solteira**.”

“Nossa! Você **nem parece ser gay**.”

“Esses vizinhos, credo, um bando de **palmeirenses**.”

“Para de **judiar** de seus coleguinhas!”

“Você é **lésbica**? Isso é **falta de ro...**”

“Isso é **trabalho de homem**. Você não vai conseguir fazer.”

“Ainda bem que levaram preso aquele **elemento**!”

“Você viu o carrão novo do nosso vizinho? Se eu fosse **funcionário público** como ele, também poderia comprar um igual ou melhor.”

“A Maria Júlia Coutinho é inteligente, mas tem **cabelo ruim**, coitada.”

[...]

“E se não cuidarmos, as expressões politicamente incorretas continuarão insistindo em ganhar corpo e forma na sociedade, erguendo muros cada vez mais altos, ao invés de pontes cada vez mais extensas entre as pessoas. ‘É preciso estar atento e forte’, compôs Caetano. A linguagem rotula, o rótulo estigmatiza e o estigma gera sofrimento e dor.”¹

“O movimento politicamente correto, de acordo com Pondé (2012, p. 29-31), pode ser definido como ‘uma mistura de covardia, informação falsa e preocupação com a imagem. [...] se caracteriza por ser um movimento que busca moldar comportamentos, hábitos, gestos e linguagem para gerar a inclusão social desses grupos e, por tabela, combater comportamentos, hábitos, gestos e linguagem que indiquem uma recusa dessa inclusão’.”²

¹ “Politicamente correto, sim!” Disponível em: <https://www.gazetadigital.com.br/colunas-e-opiniao/colunas-e-artigos/politicamente-correto-sim/527439>. Acesso em: 18 maio 2021.

² “Politicamente (in)correto: do léxico para os gêneros do discurso”. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiel/wp-content/uploads/2014/11/2585.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

“É verdade que nas democracias o povo parece fazer o que quer; mas a liberdade política não consiste em se fazer o que se quer. Em um Estado, isto é, numa sociedade onde existem leis, a liberdade só pode consistir em poder fazer o que se deve querer e não ser forçado a fazer o que se tem o direito a querer. Deve-se ter em mente o que é a independência e o que é a liberdade. A liberdade é o direito de fazer tudo o que as leis permitem; e se um cidadão pudesse fazer o que elas proíbem, ele já não teria liberdade, porque os outros também teriam esse poder.” (MATOS, 2011, *on-line*).³

Politicamente correto: respeito ao próximo ou restrição à liberdade de expressão?⁴

³MATOS, Nelson Juliano Cardoso. Montesquieu e a Constituição da Inglaterra. Três teorias da separação de poderes. *Revista Jus Navigandi*, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 16, n. 2874, 15 maio 2011. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/19114>. Acesso em: 29 set. 2021.

⁴Fundação UNIVESP, 2018. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5b0e9b6c69226e074d085c19/CADERNO_UNIVESP2018.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

31

ESCUTA NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE LIBERDADE, LINGUAGEM E SENTIDOS DA EXISTÊNCIA

Silmara Lúcia Marton

INTRODUÇÃO

Na disciplina “*Diversidade: os paradoxos da escola e da sociedade contemporânea na prática docente*” ministrada pela Profa. Carina Alexandra Rondini, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP, campus de Bauru, no estado de São Paulo, discentes produziram textos dissertativos a partir de disparadores, como tirinhas, notícias de jornal, fragmentos de textos extraídos de livros, entre outros, em torno das palavras-chave “Politicamente Correto”, “Liberdade de Expressão”, “Respeito ao Próximo”, “Autorregulação” e “Convenções Sociais Cômudas”.

Escolho os textos intitulados “*Estamos aqui! O politicamente incorreto e o locus silenciador*”, “*Politicamente Correto e Liberdade de Expressão: formas de refletir sobre o poder e o discurso*”, “*Modus Operandi das Novas Gerações*” e “*Empatia para entender os Direitos Humanos Básicos*” produzidos, respectivamente, pelos discentes **Camila Caserta Lapenta e Silva**, **Ariane Marta de Lima Silva**, **Gabrielly Silva de Mendonça** e **José Angelo Fiorot Junior**.

As razões de minha escolha se devem ao tratamento dado à liberdade de expressão por esses autores como um tema complexo, considerando sua dimensão individual e coletiva, pois na vinculação

com o contexto da vida social, da economia, política e cultura, e o seu dinamismo histórico-temporal; à ideia de que liberdade de expressão se relaciona à liberdade de pensamento e à identificação de que esse exercício não se efetiva plenamente na ordem do espaço público; à consciência de certo limite dos dispositivos legais, ainda que sejam importantes, para a regulação da liberdade de expressão no que tange ao respeito aos direitos humanos; a identificação do uso de expressões como “politicamente correto” que mostram a necessidade de se pensar a questão atentando para o peso político e simbólico que a linguagem tem nas relações humanas; a um outro aspecto vinculado ao anterior, porém, mais voltado a ações que combatam com mais efetividade situações de discriminação e preconceito com relação aos grupos que historicamente foram e continuam sendo mais afetados por discursos e práticas machistas, homofóbicas e racistas; e, à necessidade da educação no sentido do exercício da escuta associada a uma atenção às diversas vozes em suas singularidades e a uma atitude empática como forma potente de ser praticada e cultivada nas relações humanas, repercutindo mais amplamente na sociedade.

O que proponho nesse texto inicialmente é, em diálogo com essas questões suscitadas anteriormente, pensar a “liberdade de expressão” no interior de algo maior: a própria liberdade. “Liberdade de expressão” remonta a um entendimento de que todo ser humano tem o direito ou a possibilidade de exercer o seu direito livremente para expressar as suas opiniões, ideias, etc. Diferentemente dos outros animais, o homem foi se constituindo de maneira muito complexa pela linguagem em seu percurso antropológico no planeta, buscando desse modo expressar o seu pensamento, vontades, desejos, expectativas. O direito de se expressar não implica, necessariamente, falar o que bem entende a ponto de violar

os direitos humanos de outrem. De outra parte, não expressar esse direito é atentar contra si mesmo. Veremos que a liberdade, mais amplamente, é algo que nos escapa. Sendo assim, é na sua ausência, muitas vezes, que imploramos por sua possibilidade de, por seu intermédio, ir além do destino da natureza e da própria história.

Jean-Paul Sartre, filósofo contemporâneo existencialista, havia afirmado que “o homem está condenado a ser livre” (SARTRE, 1970, p. 18). Trata-se de uma liberdade de ação norteada pela escolha de si por si mesmo, o poder de se determinar sem nada e nem ninguém antes disso, indeterminado e absoluto. Ainda que, sabemos, essa afirmação não se constitua na prática como algo absorvido em sua totalidade, serve como hipótese teórica a ser buscada no horizonte de nossas possibilidades.

Maurice Merleau-Ponty será outro filósofo contemporâneo referido aqui e cujo pensamento leva a uma compreensão da liberdade como experiência humana situada entre Natureza e consciência e enquanto concretude dos nossos corpos. Para Merleau-Ponty, somos humanos abertos às possibilidades, porque nascidos do mundo e para o qual nascemos. Pensar a liberdade com esses dois filósofos é um convite a pensar-se como invenção, criação de sentidos da existência.

Num segundo momento de minha exposição irei, em sintonia com as reflexões do filósofo da educação Jorge Larrosa, atentar para a importância da linguagem na educação como experiência de sentidos e até mesmo ausência de sentidos que possam ser compartilhados e, em seguida, irei apontar para importância da escuta dando visibilidade aos princípios que subjazem essa atitude a partir do olhar psicanalítico do Prof. Christian Dunker e do palhaço, escritor e educador Cláudio Thebas.

LIBERDADE: DA NEGAÇÃO DO SER AO SENTIDO DA EXISTÊNCIA

A liberdade é algo que nos atravessa porque implica na experiência da relação entre o ser e a possibilidade do ser, sendo assim de valor ontológico, existencial. A liberdade, no percurso da tradição filosófica clássica, era explicada segundo dois princípios excludentes entre si: as leis da natureza, de um lado, e o espírito humano, do outro. Pela via das reflexões de Jean-Paul Sartre e de sua posição filosófica existencialista podemos exercitar um deslocamento conceitual da liberdade em outro sentido. Conforme compreendido por Sartre, a natureza humana que, tradicionalmente, foi constituída como essência, nada mais é que nada. A partir dessa perspectiva, segundo o filósofo, a liberdade se situa como valor absoluto que funda o homem.

A liberdade recebeu diferentes interpretações desde a filosofia antiga à contemporânea, sendo muito pautada pela ideia de oposição entre necessidade e espírito. Entre os estoicos, por exemplo, somos livres na medida em que nos ligamos à Natureza exercitando a razão, nos colocando acima de nossas paixões, porque contrárias essas à própria natureza do mundo. A sabedoria está em vivermos em continuidade com a necessária harmonia da natureza e, desse modo, expressamos nossa liberdade e a grandeza de nossa alma. Está pressuposta nesse modo de conceber a liberdade a ideia de que a natureza humana é definida por uma essência que a distingue dos outros seres, cuja marca é sua racionalidade, dependente de uma organização, uma ordem na natureza da qual seria parte integrante. No entanto, a Natureza é feita de desordens, irregularidades, transformações, variações e diversidade. Não oferece uma harmonia. E nós, humanos, também não nos definimos como seres estáticos, permanentes. Como dizia Montaigne, no final do

Renascimento, nós, humanos, somos seres de agitação constante, sendo essa nossa condição. Natureza e o humano são governados pela ordem e desordem, pelo movimento. Nesse sentido, não há na Natureza algo em que nos guiar para conduzir nossas ações. É a própria condição humana o lugar da experiência da escolha, da liberdade. Mais adiante, será então em Sartre que a experiência humana, sua existência, ganhará primazia sobre a definição do ser humano inscrita na ideia de uma natureza humana.

Jean-Paul Sartre foi bastante influenciado pela fenomenologia de Edmund Husserl. A Fenomenologia é uma das vertentes mais importantes da Filosofia Contemporânea que toma como ponto de partida as vivências da consciência subjetiva para compreender o conhecimento. Uma característica essencial do modo de pensar filosófico contemporâneo é a não aceitação dos fundamentos metafísicos e formais da tradição clássica e moderna anterior da Filosofia acerca do conhecimento.

Husserl identificou haver certo desequilíbrio na forma filosófica moderna, alinhada com o projeto iluminista, de compreender a relação entre as coisas e o sujeito. Por causa do excesso da projeção do sujeito sobre as coisas, o mundo perdera em objetividade. Desejava Husserl, como ele mesmo dizia, “voltar às coisas mesmas”. Empenhado numa filosofia de caráter rigoroso, Husserl desenvolveu uma abordagem de pensamento que recuperasse a realidade das coisas. Definia assim a consciência como “unidade de vivências intencionais”, sendo a consciência sempre “consciência de alguma coisa”. Não é possível, portanto, definir consciência fora dessa relação, pois implica uma intenção de se direcionar a algo, visar às coisas. Assim, não é preciso mais anular o objeto em detrimento do sujeito, bem como não há necessidade de anular

o sujeito para dar ênfase ao objeto. Espontaneamente, a consciência acolhe o objeto como um conteúdo objetivo do pensamento e a si mesma como ato psíquico do conhecer. “Husserl propõe que a consciência seja definida como intencionalidade ou movimento intencional pelo qual o sujeito visa o mundo e capta as coisas ‘em si mesmas’, sem absorvê-las no ato de representação”. (SILVA, 2011, p. 123)

Sartre havia se dedicado inteiramente à fenomenologia e, investido desse propósito, produziu novos desdobramentos que o levaram a uma afirmação: de que a consciência, no final das contas, é vazio, nada. Como será então que nos descobrimos? Nas coisas. Para Sartre, o ser de um fenômeno insiste, não se reduzindo ao conhecimento que tenho dele, mas é “*algo que não sou*”. A radicalidade da filosofia existencialista de Sartre está em provocar que nos lancemos em direção para fora de nós mesmos, num movimento para fora, em busca de alguma coisa a fim de nos tornarmos algo, pois a consciência é, em si mesma, nada. Então, como traduz bem o título de sua obra “O Ser e O Nada” (1997), o “Ser” é o “ser em si” e o “Nada” é consciência - aquele “Eu” cartesiano. A consciência depende do “em si”, mesmo negada. O “para si” reside no “vir a ser”, mas deixaria de ser “para si”, se se transformasse em “em si”. Por essa razão, a consciência sempre é um movimento, um lançar-se em direção de si mesmo, mas que nunca se alcança. Existir é processo, é vir a ser.

Antes mesmo de Sartre, a perspectiva da filosofia da existência já era desenvolvida por outro filósofo do século XIX, o dinamarquês Søren Kierkegaard (1813-1855). Kierkegaard explorou a problemática da existência humana dissociada da especulação acerca de Deus e das origens da realidade, preocupando-se com o indivíduo em si e sua angústia diante da vida, vinculada a questões de natureza religiosa. Outro filósofo

também ocupado com a questão da existência, porém com uma perspectiva distinta de Kierkegaard no tocante à angústia, foi Martin Heidegger (1889-1976), também muito influenciado por Husserl. Para Heidegger, a existência – o *Dasein* (“ser-aí”), que é existente e consciente de que irá morrer, se angustia e, por essa razão, é possibilidade de ser no tempo.

Sartre aprofunda o Existencialismo numa perspectiva de engajamento político por toda a sua vida, dedicando-se como intelectual e ativista às causas dos trabalhadores proletários, participando dos movimentos estudantis e em posição radicalmente contrária ao capitalismo e seu regime de opressão. A liberdade foi a questão fundamental de toda a filosofia e literatura sartriana.

O “Existencialismo é um Humanismo” (1970) de Jean Paul-Sartre é derivado de uma conferência feita pelo filósofo em Paris, em 1946, em resposta às críticas a ele feitas durante a Segunda Guerra Mundial. Essas críticas estão relacionadas a ideia de que sua visão era burguesa, atea e a-histórica. Em contrapartida, Sartre afirma o seguinte: “é que concebemos o existencialismo como uma doutrina que torna a vida humana possível e que, por outro lado, declara que toda verdade e toda ação implicam um meio e uma subjetividade humana” (SARTRE, 1970, p. 5). Associa-se o existencialista a alguém com um ponto de vista negativista, pois acredita-se que toda ação, se não está fundamentada em alguma tradição ou em experiências antes comprovadas, é romântica, pode fracassar, como se precisasse sempre de uma solidez para ousar. Viraria “anarquia”. Porém, argumenta Sartre (1970), que justamente porque o existencialismo deixa uma possibilidade de escolha para o ser humano é que deixa as pessoas tão amedrontadas. Isso não é um traço de pessimismo. Pelo contrário, é uma posição otimista. O que é o

existencialismo? Pauta-se na seguinte afirmação: “A existência precede a essência, ou, se se preferir, que é necessário partir da subjetividade”. (SARTRE, 1970, p. 8)

Na tradição cristã e até mesmo em tradições humanistas oriundas dos filósofos do iluminismo, como Kant, Diderot e Voltaire, está presente o postulado de que o homem é uma essência, possui uma natureza humana e que é encontrada em todos os homens. Sendo assim, é uma ideia que repousa na universalidade de que, qualquer que seja o ser humano, é dotado das características essenciais que o definem como humano. Desse modo, “a essência do homem precede a existência histórica, que encontramos na Natureza” (SARTRE, 1970, p. 10). De outra parte, afirmar que a existência precede a essência significa dizer que, primeiramente, somos nada e, ao surgirmos no mundo, vamos posteriormente nos definindo a partir de nossas ações. Então, o primeiro princípio do existencialismo é “O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo” (SARTRE, 1970, p. 10). Aí se encontra a sua subjetividade, que lhe dá dignidade, pois distinto de uma coisa, de um “musgo”, sendo ele, o humano, um projeto, alguém que se projeta para o futuro. Não é determinado previamente por uma inteligibilidade prescrita por algo ou alguém acima dele.

O projeto não significa querer, compreendendo o “quero” uma decisão que é posterior à ação que já tomamos, como por exemplo, se casar, escrever uma obra, fazer uma faculdade, ter um filho. Essas são manifestações não simplesmente de uma vontade, mas de uma escolha, assume-se algo, com responsabilidade total de sua existência, de sua forma de existir. Para Sartre (1970), quando escolhemos a nós mesmos, estamos a traçar certa imagem de homem que consideramos, segundo o nosso juízo, carregado de valor e que tenha validade para todos.

Engajamos outras pessoas, uma humanidade inteira. Sartre (1970) dá alguns exemplos: ao casar, por exemplo, não me engajo apenas eu mesmo nessa escolha, mas todos, porque afirmo um sentido para a monogamia. Se faço adesão a um sindicato, também estou me afirmando e afirmando uma humanidade no sentido da luta por suas categorias.

Saber que a própria escolha envolve toda uma humanidade vem acompanhada de um sentimento de angústia, porém, é impossível não senti-la. Se me pergunto, continua Sartre: “o que aconteceria se todos fizessem como eu?” (SARTRE, 1970, p. 14), é porque a ação tomada é acompanhada de uma responsabilidade com estatuto de universalidade. Todos experimentamos a solidão e o desamparo quando, de forma muito única e singular, tomamos decisões. Não há como escapar dessa angústia que constitui cada ação humana. O desamparo ao qual se referia Heidegger é justamente esse e que o existencialista assume radicalmente: de que não há uma razão inscrita no céu, não há um Deus necessário e nem valores *a priori* como fundamento de nossas ações. Inspirado no que foi escrito por Dostoievski, de que “se Deus não existisse, tudo seria permitido”, Sartre lança o ponto de partida do existencialismo: “De fato, tudo é permitido se Deus não existe e, por conseguinte, o homem está desamparado porque não encontra nele próprio nem fora dele nada a que se agarrar. Para começar, não encontra desculpas” (SARTRE, 1970, p. 18). Em decorrência disso, não podemos admitir que haja algum determinismo pautado no critério da exigência de uma natureza humana pronta e acabada, assim como não há valores prontos que legitimem e justifiquem nossas ações morais. Por essa razão, argumenta Sartre, não temos no que nos amparar. Não há desculpas. Então, conclui:

É o que posso expressar dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado, porque não se criou a si mesmo, e como, no entanto, é livre, uma vez que foi lançado no mundo, é responsável por tudo o que faz. (...). Pensa, portanto, que o homem, sem apoio e sem ajuda, está condenado a inventar o homem a cada instante (SARTRE, 1970, p. 18 e 19).

Não é o valor de um sentimento ou alguma moral que guiam e autorizam nossas ações, mas é cada ato praticado que irá construindo certos sentimentos dentro de nós mesmos, assim como nossos valores. Não há, então, amor que não seja o que se constrói amando, por exemplo. Porém, é preciso reconhecer que nosso agir não é movido pela esperança, mas podemos seguir e fazer o melhor que podemos. O desamparo não leva ao quietismo, mas ao engajamento. Não há certeza de que meus colegas de partido, do bairro, da faculdade, do movimento social do qual faço parte irão seguir o mesmo que eu. Não há ilusões. Mas a realidade é justamente ação e o homem é o seu projeto, “só existe na medida em que se realiza; não é nada além do conjunto de seus atos, nada mais que sua vida”. (SARTRE, 1970, p. 27)

A liberdade é sempre situada, ou seja, ninguém vive no vácuo e sem liberdade. E, por mais que o contexto em que alguém vive seja determinado, ainda se é livre. Toda situação é marcada pela facticidade e pela presença dos outros. Fomos lançados nesse mundo constituído por uma história física e acontecimentos sociais. Não é possível alterar o passado, pois esses fatos não dependem de nós. Vivo, por exemplo, numa família que segue certa doutrina. Isso é um fato, mas não implica que eu não seja livre para seguir ou não a mesma doutrina. Além da facticidade, há outros sujeitos com os quais me defronto quando tomo decisões, pois também me defronto com as suas liberdades e me deparo com conflitos. Ou seja, a alteridade afeta a minha liberdade. Descobrimos assim que

vivemos na intersubjetividade, o que torna possível o autoconhecimento e a própria existência.

Uma vez que, segundo os contemporâneos, é dito o homem em termos de “condição humana” e não “natureza humana”, é porque, para Sartre, as situações históricas mudam conforme cada sujeito exerce sua liberdade situado, numa tensão entre sua liberdade subjetiva e o momento histórico no qual existe, e dentro do qual se projeta, como tentativa de transpor os obstáculos postos, negando ou se adaptando aos mesmos. Para Sartre, é somente então nessa tensão, nessa dialética que podemos encontrar a relação entre o sentido de uma existência indissociado do sentido da história, porque nos constituímos ao fazermos história e, ao mesmo tempo, somos constituídos porque a história nos fez. A liberdade é, portanto, para Sartre o fundamento de todos os valores e para a qual as ações humanas se voltam – a liberdade em si mesma. (SARTRE, 1970)

Em função de uma situação concreta, desejo me libertar e esse engajamento me leva a querer a minha liberdade e a dos outros. A ação é que constitui minha moral, que se dá na invenção do homem, não conforme um modelo pré-concebido de Humanidade que conduz ao humanismo fechado, mas no que ele chama de “Humanismo Existencialista”, segundo o qual é o homem que legisla acerca de suas decisões. As suas escolhas são norteadas pela busca de um propósito que o ultrapassa, mas onde encontra certa libertação, uma realização como ser humano.

Consciência é se superar, ir além de si mesmo, transcender-se. E a realidade humana? É projeto, puro movimento, liberdade. O sujeito é liberdade. Dessa forma, sempre optamos, mesmo quando nada fazemos. Nós somos livres para tentarmos sempre nos libertarmos. O sujeito não

é reflexo das condições materiais, porque pode sempre se lançar em direção a algo, sem perder de vista que é um projeto existencial na história. É sempre esse processo, essa busca. Como nossa consciência é vazia, é pela experiência das coisas e na intencionalidade que nos projetamos às coisas, inventando-nos e reinventando-nos continuamente. Assim, não coincidimos nunca com algo em nós anterior, porque não temos uma essência, e estamos condenados a sermos livres. Estou situado em meu corpo, mas ainda assim ele não interfere no absoluto de minha liberdade.

CORPO QUE LIBERTA

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), também filósofo pertencente à corrente da Fenomenologia, foi contemporâneo de Sartre. Porém, de maneira distinta do primeiro, não compreende a consciência em sua negatividade para pensar a liberdade, mas é na experiência do corpo que a liberdade pode ser pensada. Merleau-Ponty foi radicalmente influenciado por Husserl. Logo no início de sua obra “Fenomenologia da Percepção”, publicada em 1945 (1999), Merleau-Ponty afirma o seguinte:

A fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade". É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma "ciência exata", mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo "vividos". É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é... (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1).

Merleau-Ponty procura mostrar que a redução fenomenológica de Husserl não nos direciona a um “puro transcendental”, mas nos recoloca na nossa condição de existência condicionada à necessidade dos fatos, ou seja, à facticidade e no sentido de que consideremos sempre nossa existência a partir de um mundo como presença incontornável. Para Merleau-Ponty, a experiência corporal é que torna possível a expressão criadora, envolvendo todo o seu ser no movimento de adesão ao incerto e sem determinação. Há um corpo que convida a experiência sensível e emergência de sentidos, pois para esse pensador, não é a alma, como pensava Descartes, que é o sujeito da percepção, e sim o corpo. (MERLEAU-PONTY, 2013)

Em outra obra, diz Merleau-Ponty: “o homem não é um espírito e um corpo, mas um espírito com um corpo, que só alcança a verdade das coisas porque seu corpo está como que cravado nelas” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 17 e 18). Recusando as cisões entre corpo e alma, consciência e mundo, sujeito e objeto exercitadas na tradição filosófica e científica até então, Merleau-Ponty, por intermédio de sua reflexão, repõe essa forma sensível que temos de nos relacionarmos com o mundo no seu devido lugar, ou seja, como algo que é anterior às ideias, já que a percepção é forma direta e imediata de chegar até as coisas. Merleau-Ponty deseja resgatar essa nossa unidade mais originária com o mundo.

A tentativa de encontrar explicações para os fenômenos que nos rodeiam não é um esforço em vão, no entanto, como bem argumenta Merleau-Ponty, é importante verificar se, no caso da ciência, “oferece ou oferecerá uma representação do mundo que seja completa, que se baste, que se feche de alguma maneira sobre si mesma, de tal forma que não tenhamos mais nenhuma questão válida a colocar além dela” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 5 e 6). Os desafios de nossa vida concreta e

nossas experiências sensíveis ilimitadas impõem-nos uma compreensão de que não há um saber absoluto que os delimite e os abarque totalmente. Cabe-nos, então, admitir com consciência e verdadeiramente as imprecisões, incertezas e incompletudes de nossa vida, que é natureza e ao mesmo tempo situada historicamente.

Conforme argumenta Silva (2017), em concordância com Merleau-Ponty, se desejamos retornar à origem de nosso conhecimento, que é uma das maiores motivações da filosofia, precisamos voltar às nossas percepções, que estão em nossa vida “pré-reflexiva” e que nos dariam a revelação das coisas como se fôssem pela primeira vez, conduzindo-nos a uma verdade mais originária porque oriunda de uma experiência mais autêntica.

A liberdade em Merleau-Ponty se vincula à transcendência como movimento pelo qual nossa existência transforma situações da vida numa espécie de ultrapassagem, mas sem abandonar completamente a tensão que a sustenta (MERLEAU-PONTY, 1999). Estamos entranhados numa relação de coexistência com outros corpos. Por essa razão, o homem é sempre “ser em” porque completamente atado ao mundo e esse, por sua vez, não é o “ser em si”, como pensava Sartre, porque se oferece ao homem como abertura e transcendência.

A liberdade, segundo Merleau-Ponty (1999), é uma exigência de que nossas decisões em cada instante sejam compreendidas como atos que não se configuram num “mundo fechado”, porque trazem consigo saberes adquiridos que se entranham no tempo que está porvir e que resguardam algo que insiste do que passou. Quando sentimos que nosso espírito está propenso para determinadas ações das quais extraímos benefícios, nos inclinamos a continuar na caminhada.

A liberdade se define por sua ambiguidade. “Nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 608), pois somos demandados a responder a um mundo já formado e, sob o segundo aspecto, estamos numa condição de abertura a possíveis infundáveis. Mas, isso não acontece ora de um jeito, ora de outro, porque não há escolha e determinismo absolutos. A liberdade é sempre situada, pois no seu sentido sempre está posta a ordem da temporalidade. É no tempo que pensamos o ser e dentro do qual se dão as tensões entre a abertura e a situação, a Natureza e a consciência, “pois o tempo não é um processo real, uma sucessão efetiva que eu me limitaria a registrar. Ele nasce de minha relação com as coisas. Nas próprias coisas, o porvir e o passado estão em uma espécie de preexistência e de sobrevivência eternas”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 551)

A matéria oferece uma unidade de sentido e significação. Merleau-Ponty apresenta um interesse peculiar pelas patologias, porque justamente nas situações em que nosso corpo adoece que nos reinventamos, dando algum sentido àquilo que nos faz sofrer, perecer.

Observou-se com profundidade que a dor e a fadiga nunca podem ser consideradas como causas que “agem” sobre minha liberdade, e que, se sinto dor ou fadiga em um momento dado, elas não vêm do exterior, elas sempre têm um sentido, elas exprimem minha atitude em relação ao mundo. A dor me faz ceder e dizer aquilo que eu deveria calar, a fadiga me faz interromper minha viagem, nós todos conhecemos este momento em que decidimos não mais suportar a dor ou a fadiga e em que, instantaneamente, elas se tornam com efeito insuportáveis. (...) Sou livre em relação à fadiga na exata medida em que o sou em relação ao meu ser no mundo, livre para prosseguir meu caminho sob a condição de transformá-lo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 591 – grifo meu).

No tempo, como bem mostra Merleau-Ponty, fazemos a nossa história de humanos, nessa passagem entre a Natureza e os sentidos. Estamos inseridos em contextos já constituídos, mas não totalmente, que se oferecem para nós como abertura a um infinito de possibilidades. Tanto Sartre quanto Merleau-Ponty nos sugerem perseguir uma liberdade que emerge de nossa disposição para nos abirmos ao mundo, de lançarmo-nos a esse mundo como lugar de invenção e reinvenção de nós mesmos, um lugar sobre e entre o qual incidimos com nossos próprios gestos, corpos, nossas ações, palavras, nossos silêncios, enfim, mundo que habitamos como linguagem.

OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA LINGUAGEM

Somos linguagem de modo que, pelas palavras, agimos sobre o mundo afetando os outros e sendo afetados por outrem, como argumenta Larrosa (2014). O nosso pensamento, continua, não se move apenas como ato de inteligir, mas por meio das palavras. Um bom exemplo disso é que podemos constatar na experiência cotidiana é quando nos dispomos a expor em palavras algo sobre nós, a vida ou os acontecimentos e, simultaneamente, percebemos que desse modo o pensamento vai ganhando certa ordenação, concatenação, sentido, ou seja, o pensar acontece no ato de verbalizar, de escrever, de usar as palavras, de se expressar. Um terceiro aspecto observado por Larrosa é que pensar é também dar sentido ou também pensar sobre a falta de sentido. Aristóteles, recorda Larrosa (2014), definia o humano como “vivo dotado de palavra”, acima da ideia de “animal dotado de razão”. As palavras importam, e muito. “E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas

palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras”. (LARROSA, 2014, p. 18)

Quando expressamos o que pensamos, sentimos, desejamos, constituímos realidades, de modo que pelas palavras imprimimos nossa própria existencialidade, a qual é única e concreta. Por essa razão, quando alguém proíbe a liberdade de qualquer outro diferente de si de se expressar, o outro sente na própria pele o que significa ver desrespeitada sua própria razão de ser, de existir e de estar no mundo. Além disso, a relação entre linguagem e realidade traz outros desdobramentos importantes. Recordemos dos anos de chumbo da ditadura militar no Brasil, marcados por violências físicas e simbólicas horrendas. Aparatos discursivos e legais foram utilizados pelo Estado para reprimir as palavras que não convinham àqueles que estavam no poder através da censura. Desse modo, aparentemente para o grande público a realidade se mostrava como ausente de conflitos, divergências e contradições, causando a impressão de que a palavra de uns que era veiculada nas grandes mídias era a palavra a ser escutada e reproduzida como correspondência do real.

Em detrimento disso, lutar pelo direito de se manifestar politicamente e fazer uso, para tanto, dos variados meios de comunicação para se fazer ouvir, significava lutar pela liberdade de se expressar, narrar o mundo e, mais amplamente, afirmar a liberdade como fundamento da condição humana e que, entre os oprimidos, por sua posição de classe social, gênero, raça, cultura, era cerceada continuamente, na realidade. E ainda é. Porém, considerando tempos mais recentes, grupos privilegiados, assim como os opressores do período ditatorial e detentores de poderes e privilégios, ironicamente reclamam por sua “liberdade de

expressão”, não no sentido anteriormente apontado, mas para produzir por meio de opiniões próprias uma aparência de veracidade e autenticidade que inverte os acontecimentos e discrimina os valores e os direitos de outros grupos diferentes de si, porque fundamentalmente são uma ameaça para a manutenção da exploração, desigualdade e injustiça produzida por essas mesmas elites privilegiadas.

Da leitura dos textos dos discentes que participaram da disciplina *“Diversidade: os paradoxos da escola e da sociedade contemporânea na prática docente”*, podemos ter uma ideia do que significam, como resistência à imposição da opressão, as reivindicações de movimentos sociais em defesa de sua palavra, como demonstrado nessas passagens. Em nome dessa palavra que é expressão da legitimação de suas formas diversas de existir no mundo, cabe investigar e problematizar as outras palavras que justamente deslegitimam esse direito com discriminação e preconceito. Por essa razão, é essencial a busca de formas que regulem no âmbito de nossa convivência social nossas palavras de modo que não ofendam, oprimam e discriminem ninguém.

Salutar a explicação que o termo “politicamente correto” emerge nos anos 60 e 70 nos Estados Unidos no seio de movimentos sociais que lutavam contra opressão de gênero, raça, cultura, etc. Ao mesmo tempo, esses grupos reivindicavam políticas públicas, representatividade e espaços em seus lugares de fala. Destas reivindicações surgiram grupos contrários que sentiram que seus lugares privilegiados estavam sendo ameaçados e se utilizaram da inversão da posição de vítima, proclamando seu estado de ser livre, através da chamada liberdade de expressão. (Camila Caserta Lapenta e Silva)

Portanto, é válido pensar que o politicamente correto não é algo a ser combatido, muito menos é inimigo da liberdade de expressão, porém busca a

responsabilidade por aquilo que é expressado, em qual contexto é utilizado e por quê. Quando pensamos que discurso é poder, e a linguagem é um importante norteador das estruturas sociais, percebemos o quão importante é pensar sobre aquilo que se fala. A nova geração não é a geração do “mimimi” como muitos a caracterizam, mas é uma geração que questiona construções sociais e históricas e que busca construir novos discursos. Opor-se a isso é também opor-se a divisão igualitária do poder social, a visão de todos como pessoas de direitos e a participação política e sociais de grupos marginalizados. (Ariane Marta de Lima Silva)

O “politicamente correto” diz sobre o ato de não ferir, discriminar e oprimir o outro com palavras, atitudes, expressões e opiniões dotadas de carga pejorativa e preconceituosa que possam atingir as diferentes classes sociais, de gênero, raciais, culturais, religiosas, linguísticas, etc. (Gabrielly Silva de Mendonça)

Nesse sentido, me parece salutar e necessário que sejamos sempre vigilantes no uso de nossas expressões linguísticas para preservar o respeito mútuo. Ao mesmo tempo, como muitos argumentam, não devemos transformar a vigilância em policiamento em relação ao que os outros dizem. Acrescento, no entanto, que o “politicamente correto” serve como um dispositivo imprescindível para fazer frente à utilização de expressões que são claramente depreciativas ferindo modos de ser, de ver o mundo, de viver e que, sabemos, são justamente as existências que, historicamente, foram e ainda vêm sistematicamente sendo negadas, silenciadas, violadas em suas liberdades – pobres, negros, negras, indígenas, LGBTQs. E ainda poderíamos ampliar essa lista para os “sem terra”, mendigos, os “esfarrapados do mundo”, como bem se referia Paulo Freire. Palavras cujos excessos de depreciação operam como armas de violência que diminuem a potência de muitas vidas.

Do ponto de vista político, moral e ideológico, há muitas coisas que não são toleráveis, porque se constituem em sofrimentos alheios, injustiças, opressões e ameaças à liberdade, paz e sobrevivência de uma sociedade. Mas, há também aquilo que ameaça a própria tolerância de modo a oferecer um perigo real. Por essa razão, a rigor, tolerância tem relação com aquilo que julgamos ter o direito de impedir. É válido tolerar até que saibamos amar e respeitar (COMTE-SPONVILLE, 2016).

Podemos, por outro lado, identificar em nosso cotidiano os limites impostos pela linguagem, uma vez que nunca temos certeza se, de fato, há uma compreensão daquilo que se diz e se escuta. Além disso, as palavras dizem sempre mais ou menos do que gostaríamos de expressar, de forma que na linguagem repousa também a polissemia. Outro aspecto relevante é que toda experiência é sempre única, irrepetível, condicionada ao campo das incertezas, ambiguidades e ruídos presente no “entre” de nossas relações. Retorno a Larrosa para dar visibilidade a algumas de suas ponderações que merecem ser aqui pensadas no que tange às possibilidades oferecidas pela linguagem e, em especial, quando nos convoca a “*uma língua para conversação*”, um dos capítulos que integram o seu livro “Tremores: escritos sobre experiência” (LARROSA, 2014), trazendo um valor inestimável à educação.

A princípio, Larrosa (2014) observa que, em geral, as redes de comunicação dos espaços acadêmicos têm funcionado segundo uma língua dessubjetivada, portanto, neutra e sem sujeito, e que se volta a um ouvinte ou leitor abstrato e nada pessoal. Desse modo, essa língua sem ninguém e que não se volta para ninguém, primordialmente, não possibilita o “entre”. Os aparatos de produção, controle e legitimação do conhecimento também funcionam para produzir, controlar e legitimar determinadas linguagens, por meio de regras linguísticas. Assim, para

fazer parte de uma comunidade acadêmica, é preciso interiorizar sua língua. Caso contrário, não fazendo parte das regras, fica excluído.

De algumas décadas para cá, têm sido duas as linguagens mais presentes no campo educacional: a da técnica e a da crítica. Assim continua Larrosa (2014), há aqueles que vão, segundo o olhar positivista, operar na educação como sujeitos técnicos, guiados pela eficácia, objetividade e demais critérios dessa perspectiva, trabalhar tecnologias pedagógicas e, ao mesmo tempo, no campo da relação entre teoria e prática. Mas, há também os sujeitos críticos a operar política e criticamente por meio de reflexões e práticas educativas correspondentes a essas reflexões de natureza política. O campo da pedagogia é então habitado nos últimos tempos por essa separação entre os “técnicos” e os “críticos”. Entre as duas línguas, atuam todas aquelas relativas ao senso comum pedagógico. Os vocabulários e gramáticas presentes nessas linguagens já estão determinados e fixados, em geral, produzindo a sensação de que não haveria mais o que ser conhecido porque “já está dito”, “já pensado”, ousando se considerar como conjunto de enunciados, cujos conteúdos e formas teriam correspondência com certa realidade e verdade.

Larrosa (2014) coloca em questão justamente essa realidade que se afastou da experiência, cujo caráter é sempre situacional, concreto, confuso e da ordem da singularidade. Nessa direção, aponta para algo que seja a experiência de si na linguagem e com os outros, onde seja possível ainda a pergunta, onde se admite não haver respostas, mas dúvidas e perplexidades. “Necessitamos de uma linguagem para a experiência, para poder elaborar (com outros) o sentido ou a falta de sentido de nossa experiência, a sua, a minha, a de cada um, a de qualquer um”. (LARROSA, 2014, p. 68)

Pressupõe-se com essa forma de habitar a linguagem assumir algo que também é próprio da experiência, que é singular assim como o real: ainda não captado por identificações e representações, incompreensível, único, imprevisível e, portanto, algo que nos surpreende. “A experiência tem a ver com o não-saber, com o limite do que sabemos. Na experiência sempre existe algo de ‘não sei o que me acontece’, por isso não pode se resolver em dogmatismo. A experiência tem a ver com o não-dizer, com o limite do dizer” (LARROSA, 2014, p. 69). Larrosa propõe, assim, uma “linguagem para a conversação”, sugerindo relações de horizontalidade, oralidade e experiência, porque não há ninguém superior ou inferior, melhor ou pior nesse processo, nem há predileção da escrita sobre a fala quando se remete à oralidade, mas sim espaço para a emergência da voz como “marca da subjetividade”. Convoca-nos a fazer a experiência da linguagem por meio da escuta, da fala, da leitura, da escrita de cada um, em sua singularidade de forma que, nessa experiência compartilhada na educação, algo nos aconteça.

Experiência é diferença, heterogeneidade, pluralidade, heterologia. Não busca a semelhança no diálogo, mas a alteridade, a diferença, escuta da singularidade de cada um. Experiência é imprevisibilidade, incerteza. Portanto, não se prevê e se antecipa por meio da linguagem. Essa convocação de Larrosa (2014) oferece um horizonte de encontros possíveis nas relações humanas porque expõe a fragilidade dos discursos, ideias, posicionamentos assumidos e cristalizados; dá visibilidade às incompreensões mútuas; abre caminho, principalmente, para a escuta de si e do outro não no que comungamos por identificação, mas em nossos estranhamentos mútuos, nas diferenças, naquilo que nos singulariza e, ao mesmo tempo, ainda que não percebamos, no mistério que nos une. É um convite à experiência na linguagem que abre para a

invenção de sentidos nessa ordem da contingência. Na mesma sintonia, são muito bem-vindas as palavras de Skliar (2014) quando diz:

Se a razão jurídica se configura com antecipação e em oposição às linguagens da convivência, sua vitalidade ficaria subordinada e sepultada a um amontoado de algumas poucas fórmulas prescritivas, excepcionais e obrigatórias. Entretanto, o saber experimental da relação parece dizer outra coisa bem diferente: que sua contingência original está cimentada na vulnerabilidade, no conflito, na fragilidade, no desencontro, na perturbação, na alteração, na interrupção, no finito, na hospitalidade, no intocável, na hostilidade, no outro, no seu mistério, na irredutibilidade (SKLIAR, 2014, p. 223).

A RELEVÂNCIA DA ESCUTA

Não à toa o direito número 21, da lista de Direitos Humanos Básicos afirma exatamente isso: que todos temos o “direito de ser escutado e de ser levado a sério”. Assim, exercer a escuta atenta e empática pode ser um bom caminho para a mudança de paradigmas na sociedade que não quer ouvir. Ocorre, porém, ao que parece, que é muito bonito falar da famigerada empatia, mas pô-la em prática, não é tão praticado assim. (José Angelo Fiorot Junior)

Todos nós sustentamos a exigência de que nossos direitos humanos mais básicos sejam respeitados e, nessa direção, estão presentes as expectativas de que a liberdade da palavra se realize efetivamente, o que significa ser, de fato, “levado a sério” pelos outros, ou seja, não ser simplesmente ouvido, mas verdadeiramente escutado, reconhecido. Escutar é, portanto, uma atitude de se dispor a prestar atenção ao outro e aos seus modos de expressão e existência.

“Como escutar os outros?” é a questão que provocou o encontro entre um psicanalista e um palhaço que têm na escuta uma prática

cotidiana para lidar com as pessoas e de maneira transformadora. O livro “O Palhaço e o Psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas” (2019), de Christian Dunker e Cláudio Thebas, resulta desse encontro pela arte da escuta. “Freud, pai da psicanálise, dizia que ela é a arte de transformar o sofrimento neurótico em miséria ordinária; e um bobo da corte, pai de todos os palhaços, poderia dizer que a arte do palhaço é transformar a miséria ordinária em preciosa experiência de vida. (DUNKER e THEBAS, 2019, p. 24 e 25)

Uma escuta qualificada, como vem demonstrado pelos autores no percurso dessa obra conjunta, requer aprendizado de técnicas e exercícios. Mas, além disso, em se guiar pelo princípio da abertura e da experimentação. Os autores compartilham uma série de elementos importantes provenientes desse aprendizado da arte da escuta por meio de seus testemunhos e experiências. Procuram sintetizar em quatro palavras, sem a intenção de oferecer um guia de regras comportamentais de escuta, uma composição de “disposições básicas para uma boa escuta” que chamam de “*quatro ‘agás’ da escuta*”: - a hospitalidade; o hospital; - o hospício; e, - o hospedeiro.

1.*Hospitalidade*: acolher o que o outro diz na sua linguagem e no seu tempo próprio.

2.*Hospital*: cuidar do que se disse, como se cuida da relação entre os que se encontram debilitados.

3.*Hospício*: permitir ser quem se é, abrindo-se ao estrangeiro, em nós e no outro, com todas as incoerências e contradições.

4.*Hospedeiro*: carregar, compartilhar e transmitir a experiência vivida (DUNKER e THEBAS, 2019, p. 97).

O que dá unidade a esses modos de escutar é a experiência da empatia, que implica não apenas se afetar pontualmente por algo que o outro diz, sente, expressa, faz, mas em reconhecê-lo porque incorpora uma diferença própria que nos transforma. Se na simpatia experimenta-se o “sentir junto” por identificações e que, de modo ampliado, vira “nós”, na empatia pode haver transformações porque vivemos o percurso do reconhecimento do outro e pela abertura ao que não se sabe, ao estrangeiro, ao diferente de si mesmo.

Diante da progressiva diminuição da escuta presente na mesma proporção em que falas se repetem e se organizam no fluxo do funcionamento do nosso cotidiano, os autores insistem que, para eles, enquanto psicanalista e palhaço, a escuta somente se desenrola a partir de uma atitude inicial importante: a renúncia ao exercício do poder. A escuta se constitui, portanto, conforme argumentam, um “ato político, porque ela suspende os lugares constituídos para colocar todo centro e poder nas palavras que estão efetivamente sendo ditas, independentemente de quem as está pronunciando” (DUNKER e THEBAS, 2019, p. 96).

Há em torno dessas disposições elencadas pelos autores a valorização do acolhimento da vulnerabilidade e seu compartilhamento como possibilidade de se construir conexões. O diálogo se torna possível quando se experimenta a própria insuficiência dos saberes não apenas acessando a fala, como o silêncio e o vazio, acolhendo concordâncias e divergências, proximidade e distanciamento (DUNKER e THEBAS, 2019).

Essa escuta se realiza como a experiência já sugerida por Larrosa (2014) e com a qual os autores também se identificam, destacando a dimensão do cuidado como seu aliado, cujo gesto comporta considerar que, na abertura e indeterminação, o processo da experiência não será em vão. Além disso, requer cuidar para que o controle como excesso de

palavras ceda ao espaço vazio - aquele silêncio de fundo - seja resguardado, pois condição para que a escuta aconteça.

Falávamos do reconhecimento e sobre esse ponto é bem esclarecedora a passagem em que Dunker e Thebas (2019) se remetem ao desafio do nosso tempo, qual seja, “como escutar, realmente, o outro quando ele aparece no contexto da diferença de classe, de gênero ou de raça” (DUNKER e THEBAS, 2019, p. 218). Para tanto, como argumentam, se faz necessário evitar regras e colocar em prática uma escuta que contemple abrir mão de uma moralidade linguística que atribui aos outros serem “como nós”; recolher não só o conteúdo como a forma com que o outro necessita e deseja ser reconhecido; desapegar-se de convicções e suposições formadas de classe, gênero e raça, pois tornam menos efetiva a capacidade de escuta do outro, com sua história, sofrimento e singularidade, da ordem da unicidade, porém, também expressão de um coletivo. Não é quem escuta que produz com sua linguagem representações de reconhecimento, mas quem é escutado.

A escuta é acolhida do outro em sua fala e no seu tempo, permitindo-se à experiência de ser afetado, portanto, aceitando estar vulnerável ao encontro. Nesta relação empática, há padecimentos porque se sofre com o sofrimento que o outro experimenta e para o qual não há nomeação. Compartilhar dessa diferença é se engajar coletivamente para mudar as coisas de verdade. Só assim, como bem colocam Dunker e Thebas (2019), o reconhecimento dessas diferenças será real.

Convite à experiência da escuta

A escrita desse texto foi sustentada pela intenção de desencadear uma atenção mais específica à complexidade de se pensar a liberdade de expressão como uma das modalidades essenciais da liberdade, essa que pulsa como demanda inalienável da condição humana. Pelas escolhas,

chegamos muitas vezes a romper com determinismos antes nem questionados e, desse modo, vamos esculpindo a nós mesmos e construindo sentidos para nossa própria existência. Também percebemos corporalmente que o mundo insiste como matéria e torna possível nascimentos e renascimentos. Encontramos assim sentidos que nos libertam. Nesse processo, nos constituímos como linguagem, produzindo discursos e línguas com suas gramáticas e vocabulários que produzem encontros, mas também muitos, muitos desencontros, a ponto de produzir e suportar violências que oprimem sentidos de existência.

Certamente o recorte aqui realizado nesse texto foi bem reduzido e lacunar em relação ao que é investigado pelos autores referidos, mas pudemos dar visibilidade à relevância de se fazer a experiência de habitar o terreno muitas vezes difícil, mas necessário, de não haver palavras para exprimir o que não se sabe em torno de questões que implicam a diversidade humana e, no seu interior, a diferença, em seu pensar, falar, ser, existir, silenciar. Habitar o “entre” referido por Larrosa na educação implica na escuta que, muito mais do que um dispositivo, se configura como uma atitude a ser exercitada e cultivada na linguagem para um início de conversa.

REFERÊNCIAS

- COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno Tratado das Grandes Virtudes**. Tradução de Eduardo Brandão. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.
- DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O Palhaço e o Psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas, 1948**. Organização e notas de Stéphanie Ménasé. Tradução de Fábio Landa e Eva Landa. Revisão da tradução: Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Tradução de Rita Correia Guedes. Les Editions Nagel: Paris, 1970.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada** - Ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: RJ: Vozes, 1997.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **O Conhecimento de Si**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2011.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Merleau-Ponty: Filosofia e Percepção**. Youtube, 14 de março de 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=eZs-4fLUJ9c>. Acesso em 24/09/21.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a Linguagem**: educar. Tradução de Giane Lessa. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

A INOVAÇÃO DO ENSINO E A DESIGUALDADE EDUCACIONAL: UMA CONTRADIÇÃO EM CRESCIMENTO

Gabrielly Silva de Mendonça

É inegável que o ensino híbrido e a educação remota já faziam parte da realidade do ensino superior brasileiro, no cenário pré-pandemia. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2019), divulgado pelo INEP, em outubro de 2020, 76% do total de estudantes de ensino superior no Brasil estavam matriculados na rede privada e, destes, a taxa de opção pelo ensino EaD entre os calouros foi de 50,8%. Os dados mostram, ainda, que a educação à distância “[...] tem ganhado cada vez mais espaço na educação superior, enquanto o ensino presencial tem reduzido as matrículas ano a ano.” (TOKARNIA, 2020a).

Conjuntamente a isso, o INEP também publicou os dados referentes ao desempenho dos estudantes de ensino superior, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2019. Os resultados evidenciaram uma realidade já prevista: os estudantes que se formam em cursos presenciais apresentam melhor desempenho em relação aos que se formam em cursos à distância, sendo que 20,7% dos cursos presenciais obtiveram conceito 4 e 6,3%, conceito 5, contra 10,7% dos cursos à distância, os quais obtiveram o conceito 4 e 6%, o conceito 5. Além disso, mais da metade dos cursos à distância, considerando tanto as universidades públicas quanto as privadas, ficaram abaixo da média, ou seja, obtiveram conceito 2 (46%) ou 1 (5,3%) (TOKARNIA, 2020b).

Esse fato, por si só, já é preocupante e, com a realidade pandêmica em que estamos vivendo, essa preocupação só se expande. A educação básica, pública e privada, se viu obrigada a se reinventar e a implementar o ensino remoto, em suas metodologias e práticas pedagógicas. É certo que muitas delas, as da rede privada, principalmente, já faziam uso das metodologias ativas e das tecnologias, na educação. Porém, a perspectiva é que essa realidade não volte ao modelo tradicional pré-pandêmico, em um cenário pós-pandemia, mas que as tecnologias sejam cada vez mais utilizadas no processo de ensino e aprendizagem das escolas (PINHEIRO, 2020).

Isso nos traz diversas questões a serem consideradas, como a importância da socialização no desenvolvimento infantil e na apropriação do conhecimento, a exaustão de educadores em face do emprego excessivo da tela, a intensificação do uso da tela por crianças e jovens, entre muitos outros fatores preocupantes e passíveis de discussão que essa nova perspectiva nos traz. Talvez a mais evidente delas seja a questão da desigualdade socioeconômica do nosso país e o *gap* educacional que essa realidade aprofundará. A utilização de tecnologias e a implementação do ensino remoto, na educação básica brasileira, durante a pandemia, não aconteceram de forma adequada e democrática, na nossa sociedade. O que se viu foi um despreparo da rede pública em relação a recursos e capacitação técnica de educadores para o ensino à distância, além de uma grande parcela de alunos da rede pública sendo privada do acesso às aulas e às atividades remotas, pela falta de instrumentos, ambiente e condições adequadas a tal.

De acordo com pesquisa realizada pelo Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa, em conjunto com o Centro de Pesquisa Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (2020), apesar

de 82% das redes municipais que participaram da investigação alegarem que estão mantendo as atividades de ensino, de maneira remota, 61% informaram que não ofereceram nenhum treinamento ou formação em práticas pedagógicas da educação à distância aos seus professores (AGÊNCIA BRASIL, 2020). Com a economia em atual crise e a desigualdade socioeconômica em franco crescimento, a realidade que espera os estudantes no cenário pós-pandemia é a de um aprofundamento ainda maior dessa desigualdade.

Fala-se muito na necessidade de inovação da educação, em direção a um alinhamento aos interesses da geração digital. E eu concordo que, se utilizadas corretamente, as tecnologias podem ser grandes aliadas e ferramentas poderosas, no processo de ensino-aprendizagem de alunos provenientes de uma geração já nascida no meio digital. Porém, enquanto vivermos em um país com altos índices de desigualdade socioeconômica, essa inovação só servirá para aprofundar o distanciamento educacional entre as escolas da rede privada, as quais terão facilidade em trabalhar com as tecnologias e com o meio digital como ferramenta de ensino, e as da rede pública, que ainda lutam por investimento, recursos e reconhecimento.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Ensino a distância: 61% das redes municipais não preparam professores. **Agência Brasil**, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/ensino-distancia-61-das-redes-municipais-nao-preparam-professores>. Acesso em: 25. abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019: Resultados**, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 25 abr. 2021.

EQUIPE INSTITUTO RUI BARBOSA. Estudo mapeia iniciativas de redes de ensino durante a pandemia. **Instituto Rui Barbosa**, 2020. Disponível em: <https://irbcontas.org.br/estudo-mapeia-iniciativas-de-educacao-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 25. abr. 2021.

PINHEIRO, R. Como será a educação pós-pandemia?. **Direcional Escolas**, v. 16, n. 159, p. 20-24, 2020. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/revistas/edicao-159-junho-e-julho-2020/>. Acesso em: 25 abr. 2021.

TOKARNIA, M. Censo mostra que ensino a distância ganha espaço no ensino superior. **Agência Brasil**, 2020a. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-10/censo-mostra-que-ensino-distancia-ganha-espaco-no-ensino-superior>. Acesso em: 25 abr. 2021.

TOKARNIA, M. Universidades federais e cursos presenciais têm melhor desempenho. **Agência Brasil**, 2020b. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-10/universidades-federais-e-cursos-presenciais-tem-melhor-desempenho>. Acesso em: 25 abr. 2021.

33

EMPATIA PARA ENTENDER OS DIREITOS HUMANOS BÁSICOS

José Angelo Fiorot Junior

Segundo Caballo (2003), todos os seres humanos possuem direitos humanos básicos, expressos em uma lista que, para o autor, deve conter, no mínimo, vinte e três itens, transcritos a seguir:

1. O direito de manter sua dignidade e respeito se comportando de forma habilidosa ou assertiva – inclusive se outra pessoa se sente ferida – con-
tanto que não viole os direitos humanos básicos de outros.
2. O direito de ser tratado com respeito e dignidade.
3. O direito de dizer não a pedidos sem ter que se sentir culpado ou egoísta.
4. O direito de experimentar e expressar seus próprios sentimentos.
5. O direito de parar e pensar antes de atuar.
6. O direito de mudar de opinião.
7. O direito de pedir o que quer (dando-se conta de que a outra pessoa tem
o direito de dizer que não).
8. O direito de fazer menos do que é humanamente capaz de fazer.
9. O direito de ser independente.
10. O direito de decidir o que fazer com o próprio corpo, tempo e proprie-
dade.

11. O direito de pedir informação.
12. O direito de cometer enganos – e ser responsável por eles.
13. O direito de se sentir bem consigo.
14. O direito de ter suas próprias necessidades e que essas necessidades sejam tão importantes quanto as dos outros. Além disso, ter o direito de pedir (não exigir) aos outros que correspondam a suas necessidades e de decidir se satisfará as necessidades dos outros.
15. O direito de ter opiniões e as expressar.
16. O direito de decidir se satisfaz as expectativas das outras pessoas e comportar-se seguindo seus interesses – sempre que não viole o direito dos outros.
17. O direito de falar sobre o problema com a pessoa envolvida e esclarecê-lo, em casos em que os direitos não estejam claros.
18. O direito de obter aquilo pelo que pagou.
19. O direito de escolher não se comportar da maneira assertiva ou socialmente habilidosa.
20. O direito de ter direitos e defendê-los.
21. O direito de ser escutado e de ser levado a sério.
22. O direito de estar sozinho quando assim o escolher.
23. O direito de fazer algo contanto que não viole os direitos de alguma outra pessoa.

(CABALLO, 2003, p. 60).

Uma citação longa, para abrir um texto de breve reflexão sobre uma temática espinhosa e que nem deveria ser: politicamente correto, respeito ao próximo ou restrição à liberdade de expressão?

Essa questão se responde por um simples fato: se eu tenho direitos, o outro também os tem em igual proporção e, portanto, se eu penso que ultrapassaram esses direitos, me ofenderam, me lesaram ou se se comportaram comigo de forma que não me agradaram, o mesmo vale para quaisquer outras pessoas e, nesse caso, se eu for o emissor de comportamentos duvidosos, serei responsabilizado e chamado a responder por meus atos.

Dessa forma, quanto mais e mais passos a sociedade dá rumo a um pleno conhecimento acerca dos direitos humanos básicos, mais vozes são ouvidas e, naturalmente, muitos ruídos que sempre foram silenciados pela repressão ecoam e incomodam.

É sabido, pela história, que muitos momentos se tornam propícios à manifestação de comportamentos, falas e atitudes que, antes, eram velados e proibidos. A humanidade já passou por momentos nos quais “bruxas” foram queimadas, o Renascimento eclodiu para colocar fim à Idade Média, os ideais propagados pela Revolução Francesa derrubaram a monarquia etc.

Atualmente, uma das vertentes desse contexto é a grande luta no intuito de dar voz a minorias, sempre encurraladas em cantos e armários, para que não sofressem e morressem, como sempre aconteceu. Não raro, vemos notícias de pessoas que sucumbem diante da intolerância, seja sobre qual aspecto for. A linguagem politicamente correta não é uma instituição, mas integra recomendações que partem dos pressupostos da defesa dos direitos humanos (ZANARDI, 2016) e veio para

provocar as pessoas, no sentido de se tornarem seres humanos verdadeiramente empáticos e preocupados com o bem-estar coletivo.

Contudo, é mister assinalar que a mudança de linguagem de palavras, tidas como agressivas, por expressões de mesmo sentido, porém, com conotação amenizada, não é o suficiente e apenas agrava a situação. De fato, isso não muda cenário algum e não promove a empatia, pois mantém no cerne das questões o preconceito e as ideias que sempre prevaleceram na sociedade. A propósito, por onde anda a empatia, que tanto se pronuncia ultimamente?

Carl Rogers, citado por Rosenberg (2006), ofereceu uma descrição sobre como se sentia, quando agiam empaticamente com ele:

Quando [...] alguém realmente o escuta sem julgá-lo, sem tentar assumir a responsabilidade por você, sem tentar moldá-lo, é muito bom [...] Quando sinto que fui ouvido e escutado, consigo perceber meu mundo de uma maneira nova e ir em frente. É espantoso como problemas que parecem insolúveis se tornam solúveis quando alguém escuta. Como confusões que parecem irremediáveis viram riachos relativamente claros correndo, quando se é escutado. (ROGERS, in ROSENBERG, 2006, p. 159).

Não à toa, o direito número 21, da lista de Direitos Humanos Básicos, afirma exatamente isso: que todos temos o “[...] direito de ser escutado e de ser levado a sério.” Assim, exercer a escuta atenta e empática pode ser um bom caminho para a mudança de paradigmas na sociedade que não quer ouvir. Ocorre, porém, ao que parece, que é muito bonito falar da famigerada empatia, mas a pôr em prática não é tão praticado assim.

Finalmente, reconhece-se a urgência em promover programas de formação para todos, visando à mudança de paradigma sobre a questão do politicamente correto. O próprio MEC, em sua nova Base Nacional

Comum Curricular (BRASIL, 2018), sinaliza a necessidade urgente de trabalhar as questões das habilidades socioemocionais, nos alunos da rede básica. É uma grande oportunidade para promover a educação que pode ser salutar para as relações, de modo a dar vez, voz e agir cada vez mais empaticamente com as pessoas, visto que, nesses programas de formação, são considerados aspectos importantes, como a comunicação, a expressão de sentimentos positivos e negativos, o estabelecimento de regras e limites (COGNETTI; BOLSONI-SILVA, 2019) e muitos outros comportamentos, sempre assertivos, os quais têm grande potencial para mudar as interações e superar esse debate, integrando todos os cidadãos em uma sociedade que sabe reconhecer e respeitar os direitos de todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CABALLO, V. E. Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais. São Paulo: Santos, 2003.
- COGNETTI, N. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. **Cartilha informativa**: habilidades sociais educativas para professores. São Carlos: Suprema, 2019.
- ROSENBERG, M. B. **Comunicação não violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.
- ZANARDI, R. C. A palavra na produção de sentidos: uma reflexão discursiva sobre a linguagem politicamente correta. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DE DISCURSO, 4., 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2016. p.1-16. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/0bea23_cc0d9952bc3e4af0bdbf9acc99f4cab1.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2016.

34

ESTAMOS AQUI! O POLITICAMENTE CORRETO E O LOCUSILENCIADOR

Camila Caserta Lapenta e Silva

A discussão em torno do politicamente correto vem permeada da regulação do que deve ou não ser expressado pela linguagem e seus meios de disseminação e até onde a liberdade pode ser limitada na sociedade.

Apesar de a liberdade ser uma vivência pessoal, a sensação de liberdade é vinculada aos contextos social, político, econômico e cultural, modificando-se no tempo e no espaço. Nesse contexto, a liberdade só existe por regras e ordenamentos. Dessa forma, o sujeito público nunca é totalmente livre, ou seja, não existe liberdade plena em sociedade, já que esta vem acompanhada de limites e restrições.

Para Sartre (2005), o homem só é homem pela sua condição de ser livre. Pela filosofia sartriana, a liberdade é o poder de escolha. É a intencionalidade e a consciência das ações que o tornam responsável pelo tipo de homem que deseja ser, ou seja, liberdade é o Ser da consciência. Destacamos que mesmo a liberdade de pensamento não é totalmente livre, já que nossas escolhas nem sempre são autônomas, mas influenciadas pelo meio.

A liberdade de pensamento não é passível de limitações exteriores, se estas não forem expressas, porém, há a regulação da liberdade de manifestação do pensamento, nos termos da lei (BRASIL, 1988).

O problema é que as leis não abarcam todas as demandas sociais e, quando a manifestação do pensamento exclui, fere, mata, oprime o

outro, por determinados motivos, como sua cor de pele, sua religião, sua orientação sexual, sua condição econômica, suas características físicas e de gênero, precisamos de outros mecanismos para a regulação do que se manifesta.

Essa regulação pode vir da própria sociedade, em aceitar ou não o que é posto. Em sociedades mais desenvolvidas moralmente, onde os princípios de direitos humanos já estão mais enraizados, os mecanismos sociais de regulação *podem* ser mais eficazes. Contudo, em um país tão desigual como o Brasil, o que se aceita nas expressões de comunicação ainda é uma luta merecedora de amplitude e profundidade do debate.

Ocorre que a regulação social da manifestação de pensamento se transformou, para os críticos do politicamente correto, em mecanismo político de argumentações invertidas, ao dizer que há cerceamento da liberdade de expressão, que é uma das bases da democracia moderna.

É salutar a explicação de que o termo “politicamente correto” emerge, nos anos 1960 e 1970, nos Estados Unidos (RAMOS, 2017), no seio de movimentos sociais que lutavam contra opressão de gênero, raça, cultura etc. Ao mesmo tempo, esses grupos reivindicavam políticas públicas, representatividade e espaços em seus lugares de fala. Dessas reivindicações nasceram grupos contrários, que sentiram que seus lugares privilegiados estavam sendo ameaçados, de modo que se utilizaram da inversão da posição de vítima, proclamando seu estado de ser livre, através da chamada liberdade de expressão.

Morato e Bentes (2017), em termos linguísticos, refletem que o termo “politicamente correto” estaria dirigido a uma constante reflexividade permeada pelo indicador da necessidade de observação de

princípios cooperativos essenciais às normas culturais e sociopolíticas de convivência desejável nas democracias modernas.

Não reforçamos os exageros na luta pelo politicamente correto, todavia, direcionamos a busca de uma sociedade que dê voz e visibilidade para os grupos que historicamente e culturalmente foram prejudicados, levando a nossa sociedade a níveis alarmantes de certos crimes, como feminicídio e mortes violentas de jovens negros, fazendo-se necessário o estabelecimento de debates públicos sobre as formas de opressão que estão presentes na sociedade, para a constante evolução, tanto linguística como de políticas públicas, de combate à opressão de pessoas ou grupos.

Se o politicamente correto é capaz de combater situações e práticas que naturalizam e silenciam as discriminações, há a necessidade de protocolos linguísticos e comportamentais de caráter emancipatório, republicano, empoderador e inclusivo. Ao vivermos em uma sociedade mais pluralista, diversa, justa e igualitária, estaremos mais próximos de um mundo menos chato.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- FERES JÚNIOR, J. Esquerda, direita e o politicamente correto: breve estudo comparado. *Revista USP*, v. 115, p. 51-66, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i115p51-66>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- LINDGREN-ALVES, J. A. Metamorfoses dos direitos humanos. *Revista USP*, v. 115, p. 29-40, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i115p29-40>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MORATO, E.; BENTES, A. C. “O mundo tá chato”: algumas notas sobre a dimensão sociocognitiva do politicamente correto na linguagem. *Revista USP*, v. 115, p. 11-28, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i115p11-28>. Acesso em: 15 ago. 2021.

RAMOS, S. de S. O politicamente correto e a topologia da exclusão. *Revista USP*, v. 115, p. 41-50, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i115p41-50>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SARTRE, J-P. *O Ser e o Nada*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

POLITICAMENTE CORRETO E LIBERDADE DE EXPRESSÃO: FORMAS DE REFLETIR SOBRE O PODER E O DISCURSO

Ariane Marta de Lima Silva

O termo “politicamente correto” teve sua primeira aparição em escritas públicas no ano de 1793, em um documento da Suprema Corte dos Estados Unidos, e, desde então, foi utilizado em diversos contextos e com diversos significados. Nos últimos anos, o emprego do termo foi ligado a um possível exagero de grupos minoritários em relação à reflexão referente a terminologias usadas em diálogos, textos e mídias, em geral, relacionadas a falas e expressões estigmatizadas, as quais possivelmente poderiam reforçar estruturas machistas, racistas, homofóbicas, entre outras. A expressão “politicamente correto” também fez parte do discurso de posse do atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, presente na seguinte fala: “Me coloco diante de toda nação, neste dia, como o dia em que o povo começou a se libertar do socialismo, se libertar da inversão de valores, do gigantismo estatal e do politicamente correto.”

Assim como Jair Bolsonaro, podemos indicar outros indivíduos que são críticos do “movimento” politicamente correto, como Danilo Gentili, Silvio Santos e Olavo de Carvalho, os quais justificam sua oposição com o fato de o movimento estar ligado a ideologias de esquerda e tentativas de coibir a liberdade de expressão. Todos os nomes citados acima já foram acusados de realizar piadas ou comentários discriminatórios, ou que desrespeitam, de alguma forma, grupos minoritários. Afinal, até

onde o sujeito pode se expressar? A liberdade de expressão não é um direito constitucional? Qual o grande perigo do politicamente correto?

A exigência do politicamente correto, nos discursos e textos produzidos, partiu de grupos denominados socioacêntricos, ou seja, aqueles segmentos com pouca representação social e política. A necessidade surgiu do desejo de combater o fortalecimento de estruturas de repressão endossadas por discursos de cunho discriminatório, e, no contexto midiático, mudar a condição de coisificados para cidadãos (FERREIRA, 2012),

As obras de Monteiro Lobato foram recentemente criticadas por reforçarem estereótipos racistas, principalmente relacionados à personagem da tia Anastácia, sendo indicada a revisão de sua aplicação no currículo escolar do Ensino Fundamental. Feres Júnior, Nascimento e Eisenberg (2013) discutem, em seu estudo sobre a decisão do governo pela utilização dos livros de forma mediada, com notas explicativas e treinamento dos professores para explicitar as discussões sobre o assunto, pontuando o papel da mídia na discussão dessa decisão e chegando a negar o racismo das obras. Para os autores, as lutas e movimentos sociais sempre se dão em torno e por meio da linguagem e causam não somente sua transformação, mas também a transformação da cultura e das instituições de uma sociedade. Além disso, salientam a importância do estabelecimento e revisão de critérios para a produção do currículo escolar, pois, se não há critérios, por que banir do currículo escolar certos temas, como a pedofilia, o tratamento humilhante das mulheres, a tortura sádica de animais, sacrifícios humanos etc.?

Um setor que muitas vezes é censurado por seus discursos discriminatórios é a comédia/humor, a qual se vale de estruturas de opressão como forma de ridicularizar situações, discussões e movimentos de

resistência. Quando o humor recorrer à realidade como forma de crítica, tocando em pontos sensíveis à discussão social, é possível que exista uma utilidade para a sociedade em geral. Quando está a favor de preconceitos historicamente construídos, ele deve ser repensado e reavaliado, visto que o humor é temporal e plural. O racismo recreativo, por exemplo, utiliza-se dessa área para propagar o preconceito racial, reproduzindo estigmas sociais que legitimam uma estrutura social discriminatória e hostilizando essas minorias (MOREIRA, 2018). Aproveitamos como exemplo a fala do presidente Jair Bolsonaro, o qual, de forma descontraída e com tom de piada, falou para mais de 300 pessoas sobre as comunidades quilombolas: "Eu fui num quilombo. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais."

Neves (2014) defende que não existe discurso ideologicamente neutro, porque, pela linguagem, se fazem sentir, a partir da visão do enunciador, as convicções e as crenças, e, a partir da visão do enunciatário, a aceitação ou a refutação do que foi enunciado. Assim, o "politicamente incorreto", por exemplo, é fruto de um contexto histórico-cultural e, especialmente, do lugar de inserção dos cidadãos, de sorte que cada enunciador responde por isso, em suas escolhas de uso. Segundo a autora, os cidadãos devem exigir dos seus representantes a produção de discursos que sejam adequados ao interesse coletivo, visto que hão de instituir os caminhos do regramento de nossa vida em sociedade.

Portanto, é válido pensar que o politicamente correto não é algo a ser combatido, muito menos é inimigo da liberdade de expressão, porém, busca a responsabilidade por aquilo que é expressado, em qual contexto é utilizado e por quê. Quando pensamos que discurso é poder,

e a linguagem é um importante norteador das estruturas sociais, percebemos o quão importante é pensar sobre aquilo que se fala. A nova geração não é a geração do “mimimi”, como muitos a caracterizam, mas é uma geração que questiona construções sociais e históricas e que procura construir novos discursos. Opor-se a isso é também opor-se à divisão igualitária do poder social, à visão de todos como pessoas de direitos e à participação política e social de grupos marginalizados.

REFERÊNCIAS

- FERES JÚNIOR, J.; NASCIMENTO, L. F.; EISENBERG, Z. W. Monteiro Lobato e o politicamente correto. **Rev. de Ciências Sociais – DADOS**, v. 56, n. 1, p. 69-108, 2013.
- FERREIRA, R. A. Etnomidialogia e a interface com o politicamente correto. **Revista Extraprensa (USP)**, v. 06, n. 1, 2012.
- MOREIRA, A. **O que é racismo recreativo**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- NEVES, M. H. de M. Do “politicamente correto” ao incorretamente polido. **Rev. D.E.L.T.A.**, v. 30, n. 1, p. 137-160, 2014.

VIII

ATIVIDADE DISPARADORA: AVERSÃO. DESCRÉDITO. ÓDIO. INDIFERENÇA. INTOLERÂNCIA.

Carina Alexandra Rondini

Same Love¹

When I was in the 3rd grade I thought that I was gay 'cause I could draw,

My uncle was and I kept my room straight

I told my mom, tears rushing down my face, she's like,

"Ben, you've loved girls since before pre-K"

Trippin', yeah, I guess she had a point, didn't she?

A bunch of stereotypes all in my head

I remember doing the math like "Yeah, I'm good a little league"

A pre-conceived idea of what it all meant

For those who like the same sex had the characteristics

The right-wing conservatives think its a decision

And you can be cured with some treatment and religion

Man-made, rewiring of a pre-disposition. Playing God

Ahh nah, here we go

America the brave

Still fears what we don't know and God loves all his children it's somehow forgotten

But we paraphrase a book written 3, 500 hundred years ago

I don't know

And I can't change

Even if I tried

Even if I wanted to

And I can't change

Even if I tried

Even if I wanted to

¹ Macklemore & Ryan Lewis. *Same Love feat. Mary Lambert* (Official Video). Disponível em: https://youtu.be/hlVBg7_08n0. Acesso em: 20 maio 2021.

My love, my love, my love

She keeps me warm

[...]

If I was gay I would think hip-hop hates me

Have you read the Youtube comments lately

"Man that's gay" Gets dropped on the daily

We've become so numb to what we're sayin'

Our culture founded from oppression

Yeah, we don't have acceptance for 'em

Call each other faggots behind the keys of a message board

A word routed in hate, yet our genre still ignores it

Gay is synonymous with the lesser

It's the same hate that's caused wars from religion

Gender to skin color the complexion of your pigment

The same fight that lead people to walk-outs and sit-ins,

It's human rights for everybody

There is no difference

Live on! And be yourself!

When I was in church, they taught me something else

If you preach hate at the service Those words aren't anointed

And that Holy Water, that you soak in is then poisoned

When everyone else Is more comfortable remaining voiceless

Rather than fighting for humans, that have had their rights stolen

I might not be the same But that's not important

No freedom 'til we're equal

Damn right I support it

[...]

We press play Don't press pause

Progress, march on!

With a veil over our eyes

We turn our back on the cause

'Till the day That my uncles can be united by law

Their kids are walkin' around the hallway

Plagued by pain in their heart

A world so hateful, some would rather die than be who they are
 And a certificate on paper
 Isn't gonna solve it all, but it's a damn good place to start
No law's gonna change us
We have to change us. Whatever God you believe in
We come from the same one
Strip away the fear
Underneath it's all the same love
 About time that we raised up
 And I can't change
 [...]

No último dia 19/05/2021, tivemos a alegria de publicar um livro,² fruto de um curso de formação continuada docente, a respeito de temas “caros e difíceis” aos contextos escolar e social: 1) Direitos Humanos; 2) Gênero e sexualidades; 3) Eu, o outro e as fobias; 4) Diversidades e igualdade. Ora,

[...] o livro se apresenta em seis capítulos, que não reivindicam uma leitura sequencial. Todavia, propositalmente, o livro começa e termina com textos de Módulos Temáticos (“Eu, o outro e as fobias” e “Diversidades e igualdade”), os quais suscitaram debates acalorados nos eventos e nas oficinas, sendo também temas que implicaram as baixas de professores inscritos no curso. Adiciona-se o fato de serem temas que midiaticamente nos fazem estarrecer diariamente, ditando que, para que a Diferença seja “celebrada”, nos falta muito.” (RONDINI *et al.*, 2021, p. 17).

Convido você a ler as seguintes partes do livro: apresentação e Capítulo 1 e/ou Capítulo 2.

² Para baixar o livro gratuitamente, acesse: <https://www.editorafi.com/155escolar>

***I am beautiful*³ no matter what they say⁴, paradoxalmente uma verdade nos contextos escolar e social?**

³ Leia-se essa palavra em seu sentido mais amplo (admirável, digno, respeitável, notável, agradável...).

⁴ Christina Aguilera. *Beautiful* (Official Video). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eAfyFTzZDMM>. Acesso em: 20 maio 2021.

36

SEXUALIDADE, GÊNERO E OS PADRÕES DEFINIDORES DE NORMALIDADE: REFLEXÕES SOBRE O PRECONCEITO DIANTE DAS DIVERSIDADES SEXUAIS

Ana Cláudia Bortolozzi

INTRODUÇÃO

Os disparadores apresentados para a redação deste capítulo suscitaram em mim as seguintes questões: 1ª) as minorias, aquelas que são marginalizadas pela sociedade por comportamentos considerados desviantes precisam lutar pelo seu espaço na busca de equidade social. A classe privilegiada, que corresponde aos padrões, por exemplo: pessoas brancas, magras, heterossexuais, ricas, ocidentais, etc. já vivem em situação privilegiada. As demais vivem com uma herança histórica de desigualdade e estão sempre em desvantagens.

Em 2º lugar, a ameaça de mudança do *status quo*, isto é, da sociedade normativa como ela se organiza em função das pessoas privilegiadas assusta quem está em situação de poder. Assusta o machista, o racista, e demais preconceituosos, por isso, há tanta resistência em mudar uma situação de “conforto” ao opressor.

Em último lugar, falamos do preconceituoso, que tem crenças baseadas em princípios pessoais, de senso comum e sem argumentos racionais. A pessoa preconceituosa acredita naquilo que quer, e os discursos racionais não conseguem mudar as suas crenças fantasiosas que

são difíceis de serem colocadas à prova apenas em diálogos; é preciso investir em processos contínuos de educação.

Diante dessas questões, propus a redação deste texto, elaborando o entrelaçamento dos temas sexualidade, gênero e os padrões definidores de normalidade para evidenciar o preconceito nas ações de discriminação, intolerância, ódio, descrédito, aversão, indiferença diante das sexualidades dissidentes.

DIVERSIDADE, SEXUALIDADE E GÊNERO

Basta olharmos ao redor para termos noção de diversidade, todavia, nem sempre estamos cientes dela, ou a reconhecemos em tantos aspectos como ela aparece. A **diversidade**, segundo Silva (2013) é social, cultural, política, sexual, econômica, jurídica, ambiental, racial, biológica, religiosa, de raça, étnica, de preferências, etc. Ela se revela na sociedade, a partir de comportamentos que ocorrem em vários aspectos da vida e se expressa nas diferentes crenças, valores e discursos sobre sexualidade e gênero.

Sexualidade aqui é entendida como um conceito social, um fenômeno humano, construído historicamente e representado culturalmente de diferentes modos. Guimarães (2005, p.11) vai ao encontro dessa concepção definindo sexualidade como resultado de processos sociais, culturais e históricos e explica que a sexualidade é “menos fruto do determinismo natural e mais o resultado dos processos sócio culturais e históricos, que produzem as dimensões simbólicas, base da subjetividade”.

Na mesma direção, Bozon (2004) argumenta que a sexualidade é uma expressão do corpo apreendida por meio da cultura; por isso,

mesmo que ela exista “organicamente” esse existir depende de representações sociais, a partir do contexto onde se vive.

A sexualidade humana não é um dado da natureza. Construída socialmente pelo contexto cultural em que está inscrita, essa sexualidade extrai sua importância política daquilo que contribui, em retorno, para estruturar as relações culturais das quais depende, na medida em que ‘incorpora’ e representa. (BOZON, 2004, p.14; p.151).

Além de se configurar como um fenômeno social e histórico, a sexualidade é um conjunto de comportamentos, tais como práticas sexuais, expressão da identidade de gênero, orientação sexual, feminilidades, masculinidades, conjugalidades, afetividades, sentimentos de amor, paixão, desejos, etc. todos julgados e representados por uma determinada cultura. Ora, mas quem é a sociedade que julga nossa sexualidade se não nós seres sociais e humanos que fazemos parte dela? A partir de que princípios a julgamos? Em que balisamos tais julgamentos: Médicos? Morais? Religiosos? Funcionais? Jurídicos? O que é normal em sexualidade e o que seria desviante? Para quem? Para que fazemos esse julgamento?

A busca por saber se o que sentimos, desejamos e fazemos “é normal” existe entre as pessoas cotidianamente e, muitas vezes, elas recorrem a essa resposta aos cientistas e profissionais da saúde, como psicólogos. Dissemos outrora (MAIA, 2008) que nos dois casos, o conceito de normalidade está baseado em um princípio ideológico de normalidade, nem sempre explícito ou claro. O julgamento sobre o outro e sobre o que o outro faz é carregado de moralidade e atribui às pessoas estigmas e estereótipos- conceitos que discutiremos mais adiante.

E também comentamos que julgamos o comportamento, mas também a pessoa, assim,

A partir desse modelo ideológico de normalidade julgamos e classificamos comportamentos observáveis e relatados entre as pessoas [...] esse julgamento sobrepõe a mera classificação comportamental para englobar todo um julgamento moral daquele que age de uma determinada forma. [...] Diante de um comportamento estigmatizado, toda a pessoa torna-se estigmatizada, e é julgada moralmente como “desajustada”, “desviante”, “pervertida”, etc. É isso que ocorre quando identificamos uma pessoa por ser homossexual, ou deficiente, dando ênfase a somente um aspecto da sua vida, como se isso definisse completamente o caráter da sua vida e a postura ética da pessoa em questão (MAIA, 2008, p. 68).

Então, quais seriam as práticas no conjunto amplo da sexualidade, que são julgadas como “normais” na nossa sociedade? Podemos agrupá-las em conjuntos: comportamentos relacionados à resposta sexual funcional (Como ter desejo, com quem, quando, de que jeito fazer sexo, quando? Como deve ser esse sexo, quantos orgasmos, qual é o tamanho do pênis ideal, etc.); às conjugualidades (como deve ser o casal e o casamento? Monogâmico ou Poligâmico?) Aos padrões de estética (como deve ser o corpo ideal? Magro, branco, alto?), às configurações familiares (a família tradicional é aquela apenas formada por pai, mãe e filhos biológicos? As demais são “desestruturadas” ou “menos famílias” como as novas configurações de famílias reconstruídas. As mães solteiras, pais e mães de famílias homoafetivas, por adoção, etc.), ao padrão de orientação sexual (heterossexualidade compulsória, pois seria “desvio” ser homossexual, bissexual, assexual, pansexual, transexual, etc.?). E explicamos outrora,

Na resposta sexual os modelos ideais de satisfação sexual impõem às pessoas ideais como: o desejo sexual intenso, a excitação plena (ereção peniana e lubrificação vaginal) e a obtenção de orgasmos, sendo esses mais plenos quando forem múltiplos ou oriundos do Ponto G. Na família feliz, o ideal modelo de um casal amoroso e sexualmente satisfeito, inclui ter filhos, principalmente uma menina e um menino, sendo esse o primogênito, e a monogamia como promessa de felicidade eterna [...] A estética ideal está relacionada à beleza vinculada nas imagens de um corpo magro, de pele branca, dos cabelos dourados, de estatura alta, do atleta, veloz e competidor, vendido em modelos midiáticos diversos. [...] O amor romântico, na mesma direção, é concebido como um padrão heterossexual em que se conjuga a possibilidade de vínculos que sejam eternos e baseados na “entrega” e “doação” ao outro, sem querer “nada em troca”. No entanto, é notório que na sociedade vigente constroem-se vínculos amorosos, em geral, sob o modelo das relações de troca (de afeto, de recompensas, de pactos) e de dominação e de posse. Essas concepções sociais constituem, em geral, o conceito de sexualidade que seria considerado “sadio” e “normal” (MAIA, 2011, p.30)

E concluímos, então,

[...] A partir dessas regras calcadas em padrões sociais e culturais aprendemos o que seria normal em sexualidade e passamos a desejar corresponder ou atingir esses padrões acreditando que com eles obteremos prazer e felicidade; no entanto, esses padrões são ideológicos, isto é, existem em função de concepções e interesses de grupos dominantes e, além disso, são inatingíveis, porque são construídos como exageros e ilusórios (MAIA, 2011, p.31).

Esses padrões relacionados à sexualidade, como estética, desempenho sexual, gênero, conjugalidades, etc., se expressam e se reproduzem nas diversas instâncias sociais como os meios de comunicação (literatura, cinema, músicas, televisão, internet), nos discursos da família, da igreja, das escolas, e devem ser pensadas em suas interseccionalidades:

gênero, raça, etnia, cultura, nível educacional e econômico, dentre outros aspectos (STOLLER, 1998; MAIA, 2011).

Para que tais padrões se estabeleçam e se mantenham, há de considerar que vivemos em relações de poder, isto é, os que vivem a normalidade e julgam os “anormais” têm uma relação de poder sobre eles/as. Ressaltamos que a “normalidade” não está no conceito de “maioria” pela “quantidade”, mas sim de “maioria” pela normalização social e política - é apenas uma questão ideológica, não numérica.

O argumento do poder nas relações humanas tem voz em Foucault (2002) que nos diz que a norma social tem a pretensão ao poder, procura qualificar as pessoas que se encaixam no padrão “normal” e corrigir as pessoas que não se encontram nele; isto é, traz ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. O autor propõe que a sexualidade - a representação do corpo, gênero, práticas sexuais diversas e desejo, é construída a partir do conjunto de instituições sociais, culturais, históricas e discursivas mediadas pelo dispositivo saber-poder e é histórica na medida em que em cada época as sociedades se organizam a partir de diferentes normas para controlar e vigiar aquilo que considera ser “certo” e “normal”.

Foucault (1926-1984) foi um filósofo e psicólogo francês e sua obra tem grande contribuição neste debate. Em 1954 publicou *Doença Mental e Psicologia* e depois, em 1961, *História da Loucura na Era Clássica*. Seus estudos voltavam para as questões da loucura, as instituições prisionais, colégios, etc. e o conceito de saber-poder para o controle social por meio dessas instituições, ficou evidenciado em seus escritos. Em 1975 publicou *Vigiar e Punir* e na década de 80 tivemos acesso aos três livros da Coleção “História da Sexualidade” (*História da sexualidade: a vontade de saber* - vol. 1, *O uso dos prazeres* - vol. 2 e *O cuidado de si* - vol. 3), quando

analisou o exercício do poder sobre a sociedade pelo discurso da sexualidade. Morreu em Paris, França, em 1984, em decorrência da Aids.

A partir da leitura foucaultiana, podemos então dizer que a sexualidade não é algo “natural”, mas um dispositivo histórico em que um conjunto de discursos e de práticas sobre o sexo, por meio de relações de poder, estabelecem julgamentos e controles nas diferentes instâncias sociais. É o que chamamos de “saber-poder-controle” e o sexo colocado em discurso - o que se faz e o que se diz que faz - nas instâncias sociais - famílias, escolas, hospitais, etc. O que antes se confessava aos padres (nas igrejas), passou a ser confessado aos médicos e o controle moral e pela culpa, passou a ocorrer pelo controle do que seria “normal” e pela saúde. No ocidente, especialmente, Foucault (1988) ressaltou a figura de médicos, psicólogos, educadores, como representantes da “ciência sexual” grande e ainda atual meio de agenciar o controle do que é normal ou não, com respaldo “científico” que nomeia, classifica, hierarquiza, normatiza aqueles que são “saudáveis” e “normais” daqueles que são “excluídos” ou “anormais” ou “doentes” e que devem ser “tratados”.

César explica melhor que Foucault

[...] demonstrou a criação e o desenvolvimento de uma maquinaria de controle do sexo dos indivíduos, por meio da definição dos lugares específicos, das falas e das práticas do sexo. Foram demonstradas as demarcações em torno das práticas sexuais que, mediante um controle rígido, gerado pelos saberes institucionalizados como a medicina, a psiquiatria, a pedagogia e psicologia, demarcaram os territórios e as subjetividades, entre a legitimidade e a anormalidade. Em um processo de estabelecimento de fronteiras, a sexualidade foi o instrumento dessa separação que, por sua vez, criou as delimitações entre uma prática sexual bem-educada e as outras, que deveriam ocupar um lugar indefinido, ou demarcado pela exclusão. O sexo bem-educado ou normatizado, isto é, as práticas heterossexuais, monogâmicas,

consolidadas pelo matrimônio e reprodutivas, eram assistidas pelos olhares e ouvidos atentos de médicos e psiquiatras, que podiam até mesmo prescrever mais sexo a intensificação do prazer. As práticas outras deveriam ocupar o lugar das margens e também serem esquadrihadas por médicos e terapeutas para produzirem saberes e definirem as configurações desses outros da sexualidade, o homossexual, a histórica, o onanista, etc. (CÉSAR, 2014, p. 22).

Silva (2013, p. 21) conclui que a sexualidade é uma “construção de valores ‘modernos’, de condutas éticas, de um processo contínuo da percepção de quem somos em condições históricas, culturais e de inter-relações humanas específicas, portanto, contextualizadas”.

Na mesma direção da sexualidade, **gênero** também é uma condição social e contextualizada, pela qual nos identificamos como homem ou mulher, a partir de representações valorizadas socialmente, em determinados momentos históricos. Na direção oposta de uma visão essencialista e naturalizante e de caráter biológico, gênero não é ser homem ou mulher apenas pelas características físicas que diferencia os corpos, mas sim um conjunto de características sociais, políticas, psicológicas, jurídicas e econômicas atribuídas às pessoas de forma diferenciada em função do “sexo” biológico que configuram padrões de “masculinidade”, “feminilidade”, dentre outros.

Os aspectos socioculturais se referem a construções sociais de gênero [...] e podem variar ao longo da história e entre as culturas. A própria ideia de gênero, que estabelece diferenças a partir de características corporais e genitais, é uma construção humana que determina a forma com a qual a pessoa interpreta e vive no mundo. [...] Os referenciais de gênero constroem ideais de homens e mulheres e as vivências subjetivas. O gênero é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado, que se refere aos domínios estruturais e ideológicos implicados nas relações entre os sexos. O gênero é

um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma de significar as relações de poder (HERCOWITZ; MORIKAWA; CIASCA; LOPES JÚNIOR, 2021, p. 39)

Para Dinis (2008), as discussões sobre gênero nas pesquisas apareceram mais recentemente, a partir da década de 70 nos Estados Unidos, com temas contra o sexismo, machismo e homofobia. No Brasil, na década de noventa, no campo da Educação, foi a obra de Louro, *“Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista”* (1997) que impulsionou vários estudos em uma visão cultural e ampliada de gênero e as discussões sobre esse tema nas escolas e na educação de crianças, na formação de professores, nas questões da homofobia, etc.

Muitos/as autores/as começaram a denunciar os efeitos nefastos das questões de gênero na escolarização de crianças e adolescentes, especialmente naqueles que manifestavam uma sexualidade que não correspondia aos padrões considerados “normais” em uma escola que vigia, controla e normatiza os corpos sexuados. (JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 1997; PASTANA; BORTOLOZZI, 2020; MAIA; MAIA, 2009). Os padrões de gênero aparecem nas escolas de várias formas,

- ✓ Reprodução de opiniões, piadas, crenças, estereótipos, enfim, de discursos que reproduzem ou naturalizam as desigualdades de gêneros;
- ✓ Ausência de reflexão sobre as características que constituem a identidade masculina ou feminina que existe e se constrói, continuamente, em cada educador e em cada aluno;
- ✓ Naturalização das diferenças de gênero, acompanhada pela avaliação desigual do desempenho e das habilidades dos alunos, segundo os preconceitos existentes sobre essas diferenças;

- ✓ Constante vigília sobre os supostos desvios nos corpos, condutas e identidades dos alunos, visando enquadrar a todos nos padrões heteronormativos;
- ✓ Adoção de materiais didáticos ou a elaboração do currículo escolar sem considerar os vieses de gênero presentes em ambos;
- ✓ Ausência de discussão sobre a ocorrência de situações violentas que envolvem discriminação a partir dos gêneros. (MAIA; MAIA, 2009, p. 18).

Louro (2000) comenta que os comportamentos discriminatórios em relação àqueles que não correspondem aos padrões heteronormativos admitidos na cultura em que vivem, são comuns na sociedade e também na escola, e podem ser percebidos se atentarmos às piadas, gozações, apelidos, gestos, rótulos, levando a situações de exclusão. Louro (2007, p. 44) explica que a escola acaba por padronizar e nortear suas ações como se houvesse

[...] apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. [...] Em coerência com essa lógica, em nossas escolas, as ciências e os mapas, as questões matemáticas, as narrativas históricas ou os textos literários relevantes sempre assumem tal identidade como referência. A contínua afirmação e reafirmação desse lugar privilegiado nos faz acreditar em sua universalidade e permanência; nos ajuda a esquecer seu caráter construído e nos leva a lhe conceder a aparência de natural.

Louro (2008) continua a explicar que a diferença de “minoría” existe quando é tomado como referência um padrão de identidade historicamente construído e essa discriminação é aprendida, a “diferença

é produzida através de discursivos e culturais”. A diferença é ensinada” (p. 22).

Quanto à diferença, é possível dizer que ela seja um atributo que só faz sentido ou só pode se constituir em uma relação. A diferença não pré-existe nos corpos dos indivíduos para ser simplesmente reconhecida; em vez disso, ela é atribuída a um sujeito (ou a um corpo, uma prática, ou seja, lá o que for) quando relacionamos esse sujeito (ou esse corpo ou essa prática) a um outro que é tomado como referência. Portanto, se a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída, historicamente, como a posição-de-sujeito ou a identidade referência, segue-se que serão “diferentes”. Todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem. A posição “normal” é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem (LOURO, 2008, p. 22).

E se a diferença é ensinada, o respeito e a convivência na e com a diversidade também pode ser para evitar o preconceito que, infelizmente, ainda é comum na nossa sociedade e que iremos discutir, adiante.

HETERONORMATIVIDADE, ESTIGMA E PRECONCEITO: O CAMINHO PARA A HOMOFOBIA

Ciasca, Hercowitz e Lopes Junior (2021) argumentam que as práticas sexuais têm diferentes significados nas culturas, mas tendem a seguir um padrão, o que na nossa cultura se traduz em um modelo “cis-gênero, heterocentrado, falocentrado, capacitista, etarista, monogâmico e que privilegia determinados tipos de prazer” (p. 13). Ou seja, nossa sexualidade e até mesmo nossas práticas sexuais e a busca

pelo prazer são norteadas pelos modelos do que seja considerado “normal”. Para os autores,

Heterocisnormatividade é uma estrutura social que impõe um padrão heterossexual (pessoa que tem atração pelo gênero “oposto”) e cisgênero (pessoa que se identifica com o gênero designado ao nascimento_ na definição do que seria permitido e autorizado ao ser humano. Nessa norma, quem nasce com pênis é designado do sexo/gênero masculino, deve se identificar como homem, seguir os papéis e maneiras de se vestir e de se comportar conforme o esperado para homens em uma determinada sociedade, e ter atração sexual por mulheres. A mesma lógica se impõe a quem nasce com vulva (será do sexo/gênero feminino, deverá se comportar como mulher e ter atração por homens (CIASCA; HERCOWITZ; LOPES JUNIOR, 2021, p. 13).

Assim, a **Heteronormatividade** é o nome que damos para a maneira pela qual a sociedade entende que a heterossexualidade seja “a” norma a partir da qual se classificam as sexualidades (LOURO, 2009; JUNQUEIRA, 2009; NARDI, 2017) e a heterossexualidade compulsória é o nome que damos a forma compulsória das sociedades de organizarem como se todas as pessoas fossem, à priori, heterossexuais (NARDI, 2017).

Louro (2009) explica bem o conceito de heteronormatividade em seu capítulo “*Heteronormatividade e Homofobia*” e argumenta que a primazia da heterossexualidade só existiu como referência depois que se instituiu a “homossexualidade” como algo diverso do “normal”, de maneira que a homossexualidade depende da heterossexualidade para existir e o mesmo procede a pessoa que diga “eu sou heterossexual”, pois “um homem ou uma mulher acabam invariavelmente por ter de recorrer a algumas características ou marcas atribuídas ao homossexual, na medida em que ele ou ela precisam afirmar também o que é” (p. 89). E

precisa haver um contínuo investimento para garantir o privilégio da heterossexualidade de ter o *status* de normalidade e naturalidade. Louro diz que

Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/ gênero oposto ao seu. Esse alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) dá sustentação ao processo de *heteronormatividade*, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais [...] O processo de reiteração da heterossexualidade adquire consistência (e também invisibilidade) exatamente porque é empreendido de forma continuada e constante (muitas vezes, sutil) pelas mais diversas instâncias sociais (LOURO, 2009. p. 90).

Além desse modo de olhar o mundo pela heterossexualidade, é preciso considerar outros marcadores sociais que entrelaçam a pessoa e os diferentes significados atribuídos também histórica e culturalmente: os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe, de geração, etc.) (LOURO, 1997). Todas as condições acabam por se tornar condições estigmatizantes.

O **estigma** é um conceito criado por Goffman (1980) explicado em sua obra *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, publicado em 1963. Goffman se apropria do termo criado pelos gregos para os sinais feitos com cortes ou fogo nos corpos das pessoas criminosas ou traidoras para ressaltar moralmente o caráter dessas pessoas ou evidenciar socialmente que algo muito ruim elas tinham feito e pudessem ser evitadas publicamente. O autor aplica o termo como “um sinal visível de uma falha oculta, iniquidade ou torpeza moral

proporcionando ao indivíduo um sinal de aflição ou um motivo de vergonha” (p. 13). Schilling e Miyashiro (2008, p. 249) explicam que

Com base nessa definição, é possível concluir que a pessoa portadora desse traço é facilmente identificável como menos desejável, inferior, ruim e perigosa. O conceito indica, portanto, a inferioridade do caráter ou fraqueza moral do indivíduo que porta essa marca, designação atribuída pelos demais membros da sociedade, funcionando como elemento que predetermina a conduta do sujeito. Na dinâmica das relações sociais, quando mantemos contato com um indivíduo, formulamos hipóteses a respeito do seu caráter, da sua conduta, das suas preferências. Tendo como base essa premissa, é possível pensar que, quando um indivíduo assume uma identidade diante de um determinado grupo social ou desempenha um papel, solicita de seus observadores que acreditem na impressão sustentada perante eles.

Neste sentido, podemos pensar que somada a uma condição estigmatizante de ser homossexual ou transexual ou que desvie da heterossexualidade, há também características sociais da identidade que possam tornar a pessoa homossexual ainda mais estigmatizada socialmente, por exemplo, ser homossexual e também uma pessoa com deficiência, mulher, negra, pobre, obesa, etc.

Discriminar alguém por sua classe social, cor, religião ou orientação sexual leva ao preconceito contra o "pobre", o "preto", o "macumbeiro", a “entendida”, a “mulher da vida” e o "gay", todos sinônimos de estigmas sociais (Goffman, 1980) que estão cercados de relações que envolvem não apenas aspectos econômicos ou de "raça", entre "ricos" e "pobres", entre "heteros" ou "homos", como também situações históricas de segregação e desrespeito com o "diferente", fora dos "padrões tradicionais" da Sociedade Ocidental (SILVA, 2013, p. 17).

Outro conceito em geral usado como estigma são os estereótipos. **Estereótipos** são características, imagens, opiniões preconcebidas sobre determinadas pessoas, condições e/ou situações. Os estereótipos são utilizados para definir pessoas ou grupos de pessoas na sociedade. É uma generalização (simplificação) que relaciona atributos gerais a características coletivas como idade, raça, profissão, comportamentos, orientação sexual, etc. Geralmente os estereótipos representam preconceitos, por exemplo, “loira é burra”, “baiano é preguiçoso”, “gordo é engraçado”, “gay é efeminado”, “sexóloga é promíscua”, etc.

Para Silva (2013), diante do desrespeito e de ações de discriminações à diversidade, manifesta-se o **preconceito**, que é dinâmico e envolve as relações de poder. Trata-se de uma opinião desfavorável que não é baseada em dados objetivos, mas em sentimentos hostis motivados por julgamentos ou generalizações. Ainda segundo essa autora, o preconceito não se baseia em fundamentos lógicos, por isso a pessoa preconceituosa despreza as opiniões contrárias, os argumentos racionais e não flexibiliza as ideias.

O preconceito pode se manifestar por atitudes ou julgamentos a partir de valores e opiniões direcionadas à classe social, à cultura, à religião, à etnia, à cor da pele ou à orientação sexual, à deficiência, etc., ou seja, perante pessoas ou comportamentos e pode se manifestar por ações explícitas, como exclusão e agressão, ou ações implícitas, tais como piadas, gestos, olhares, discriminações em situações de seleção de emprego, etc. (SILVA, 2013).

E já comentamos que os preconceitos são aprendidos e no dia a dia das escolas as cenas são gritantes de situações de reprodução de discriminação. Vejamos:

“Vadia!”, “bicha!”, “baleia!”, “macaco!”, “crente!”, “macumbeira!”, “aleijada!”, “retardado!”, “pé-rapado!”: se observarmos o pátio da escola no momento do intervalo, dificilmente não nos depararemos com interações que envolvem provocações, xingamentos e ofensas. As palavras usadas com frequência demonstram como é necessário nos atentarmos para como a discriminação de classe; a discriminação racial e étnica; a discriminação religiosa; por padrões estéticos; por padrões de gênero e sexualidade e por deficiências físicas e intelectuais indicam como não é possível transformarmos concepções preconceituosas e práticas discriminatórias sem considerarmos como as diferenças são representadas, como algumas características são consideradas como inferiores em um modelo hierárquico que gera muitas estigmatizações e exclusões (PASTANA; BORTOLOZZI, 2020, p. 50).

Em geral, as atitudes de discriminação, ódio, intolerância, raiva, hostilidade, configuram, no conjunto das representações, o **preconceito** contra grupos de pessoas ou suas crenças, ou seus comportamentos ... - o julgamento aqui é que os “diferentes” são ruins, piores do que quem está a julgá-los. Várias são as atitudes de discriminação por preconceito social, racial, sexual, religioso, etc.

Rios (2009) define preconceito como as

percepções mentais negativas em face de indivíduos e de grupos socialmente inferiorizados, bem como as representações sociais conectadas a tais percepções. Já o termo discriminação designa a materialização, no plano concreto das relações sociais, de atitudes arbitrárias, comissivas ou omissivas, relacionadas ao preconceito, que produzem violação de direitos dos indivíduos e dos grupos. O primeiro termo é utilizado largamente nos estudos acadêmicos, principalmente na psicologia e muitas vezes nas ciências sociais; o segundo, mais difundido no vocabulário jurídico (RIOS, 2009, p. 54).

O preconceito contra homossexuais chama-se **Homofobia**. Nardi (2017) explica que esse conceito foi criado por Weiberg para enfatizar que o “problema” era o preconceito contra a homossexualidade e não a orientação sexual em si. Segundo o autor, o “termo assume um sentido genérico referindo-se a toda forma de preconceito e discriminação contra a população LGBT” (p. 20) e é também um termo equivocado, pois não existe em si um medo, uma “fobia” contra homossexuais, mas um “preconceito de origem social” (p. 20).

Na homofobia, existe um ódio, uma aversão às pessoas homossexuais, bissexuais ou às sexualidades dissidentes e esses sentimentos aparecem desde a infância quando há traços nas crianças que levam as pessoas a julgarem-na com supostos comportamentos homossexuais, nas escolas ou em outras instituições, quando há discriminações e exclusões, etc. Mais do que “o” comportamento, julga-se “a” pessoa e as consequências para as pessoas discriminadas são várias: quadros depressivos, ansiedade, evasão escolar, e até mesmo suicídio.

Segundo Schilling e Miyashiro (2008) a homofobia manifesta-se de diferentes formas: explícita, com agressão, insultos e violência e implícita, com negação da existência, indiferença, desprezo e ódio e, muitas vezes, é até mesmo internalizada – a própria pessoa não aceita seus desejos homoeróticos.

Por isso é tão importante não ignorar as práticas homofóbicas nos diferentes contextos sociais, como a escola, para reverter tal violência de gênero.

É fundamental considerar também como as próprias pessoas discriminadas muitas vezes assimilam os modelos em que são situadas como desviantes, como inferiores, o que leva a sofrimentos muito intensos, sensações de culpa, cobrança e humilhação. O aprendizado de padrões discriminatórios

está presente em quem sofre e em quem pratica a violência, assim como em quem assiste, quem presencia. Por isso, é muito importante o diálogo sobre como as diferenças têm sido convertidas em hierarquias, sobre a necessidade do reconhecimento e da valorização das múltiplas identidades, das múltiplas formas de ser, de agir, de sentir. Silenciar sobre as práticas de violência como se fossem apenas uma “brincadeira”, como se deixar de falar sobre elas fosse uma estratégia para “esperar passar” apenas contribui para alimentar as situações de discriminação e exclusão que precisamos transformar (PASTANA; BORTOLOZZI, 2020, p. 50).

Schilling e Miyashiro (2008) argumentam que o princípio da sociedade inclusiva prevê o acolhimento de todas as pessoas, em quaisquer condições de sua diversidade. Levantam uma polêmica ao pensarmos em inclusão quando questionam se e como consideramos quem são os excluídos e os “diferentes”. Diferentes de quem? Quem faz a “norma”, para saber quem deve ser os incluídos que estão excluídos?

O desviante da norma é o excêntrico, em hábitos, comportamentos – também em funcionalidades (pessoas com deficiências), ou outros marcadores sociais que os estigmatizam pela diferença e os levam às situações de desvantagem social. Mas, se partimos da hipótese de que há excluídos que devem ser incluídos, é porque temos um modelo de normalidade em que tais pessoas não fazem parte que tal pensamento por si só vai contra o próprio princípio de inclusão.

Assim, Schilling e Miyashiro (2008, p. 247) perguntam: “Estaríamos, na escola inclusiva, preparados para lidar com as ambiguidades, ambivalências, indefinições, ‘diferenças’, sem, contudo, estigmatizar, delimitar espaços, estabelecer fronteiras fixadas de forma concreta ou imaginária?” (p. 247) e fazemos outra pergunta: Vivemos em uma sociedade inclusiva de fato, que respeita os direitos humanos e sexuais, principalmente quando nos referimos às diversidades sexuais?

Acreditamos que para combater a homofobia na escola é preciso que os/as professores/as estejam bem preparados/as e sejam eles/as a fonte do diálogo constante da educação contra o preconceito. Professores/as devem estar atentos aos materiais sexistas, às práticas que discriminam, aos preconceitos velados ou não, às violências que ocorrem cotidianamente na escola e intervirem. Professores/as são agentes de educação sexual; devem se posicionar contra a homofobia na escola de qualquer parte, entre seus alunos/as, entre familiares e escolares, etc. Por isso insistimos (BORTOLOZZI; VILAÇA, 2020) na necessidade de haver formação para todos os educadores/as nas escolas inclusivas.

Os textos que entrelaçam essa temática complementam esta discussão. **Renata Araújo dos Santos** problematiza em *A homofobia na escola*, as opiniões e o despreparo dos/as professores/as sobre o tema da homossexualidade e a homofobia entre os alunos. **Bianca Longhitano** em *A Espera pela heterossexualidade* traz um depoimento pessoal para defender a importância da educação e da educação sexual no caminho do combate contra heteronormatividade imposta na escola e na sociedade como um todo. Também na primeira pessoa, **Adriana Vazzoler-Mendonça** em seu texto *Normose: a necessidade patológica de ser normal* ressalta a importância da superação do conceito de normalidade, a partir do livro de Weil, Leloup e Crema (2003) “*Normose: a patologia da normalidade*” que argumenta o mal que faz impor um padrão de normalidade a todos. E finalmente, **Débora de Aro Navega** faz considerações sobre a educação em sexualidade como uma forma de *Educação para a cidadania e a promoção de direitos sexuais*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este capítulo, pretendemos fazer alguns apontamentos, a partir dos autores Silva (2013), Louro (1997, 2000, 2007, 2008, 2009), Dinis (2008) e César (2014).

Em primeiro lugar, destacamos que, infelizmente, apesar dos avanços e das lutas sociais em prol dos direitos das “minorias”, devemos considerar que o contexto nunca foi totalmente favorável ou realmente inclusivo a toda diversidade, ainda mais considerando as interseccionalidades possíveis: geração, raça/etnia, deficiência, classe social-econômica, etc.

Em segundo lugar, ao invés de se estudar “a” pessoa homossexual, bissexual, assexual, transexual, etc, buscando as “causas” de suas condições diversas de existências (em relação a um padrão dito “normal”), deveríamos nos preocupar com as políticas públicas, a legislação, garantia dos direitos, modos reais de efetiva inclusão das minorias sexuais e de gênero em um contexto mais amplo.

Em terceiro lugar, devemos inserir as discussões sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual em vários cursos de formação nas áreas das ciências humanas e da saúde, sobretudo nos cursos de licenciatura e de formação de professores/as em todos os níveis. Professores/as que atuarão na educação infantil e no ensino de adolescentes devem ser preparados para atuarem da educação sexual de crianças e jovens.

Professores/as e pesquisadores/as em cursos superiores, de diversas formações devem ter minimamente esse conhecimento, pois atuarão em campos profissionais diversos e o conhecimento na área é fundamental. Na pós-graduação, alunos/as deveriam receber formação

na área, ajustando suas pesquisas em propostas inclusivas, que respeitem as minorias, cujos protocolos de coleta de dados respeitem a diversidade sexual.

Até hoje, por exemplo, com tantos Grupos de Pesquisas no Brasil na área de sexualidade e gênero, os órgãos de fomentos de pesquisas, como a Fundação do Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP/São Paulo) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/Brasil) não têm uma área específica para os estudos sobre sexualidade, educação sexual e/ou gênero e isso sugere um preconceito até mesmo na área acadêmica e científica.

Falamos da homofobia, mas há transfobia e outras expressões de ódio e intolerância com as diversidades sexuais e se somada a ela houver outros estigmas o preconceito é ainda maior. Reconhecer esse fenômeno na nossa sociedade e saber olhar para isso no cotidiano onde atuamos, prestando atenção na heteronormatividade, na linguagem que usamos, na acessibilidade, na educação menos sexista, etc., pode ser um bom começo para diminuir as expressões de ódio, indiferença, intolerância e aversão na luta por uma sociedade menos preconceituosa e mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BORTOLOZZI, Ana Cláudia; VILAÇA, Teresa. **Educação Sexual Inclusiva e a formação de professores(as)**. São Paulo: Cultura Acadêmica/Unesp, 2020. Extraído de: <https://www.culturaacademica.com.br/catalogo/educacao-sexual-inclusiva-e-a-formacao-de-professoras/>. Acesso em: 13. Ago. 2021.
- BOZON, Michel. **Sociologia da Sexualidade**. (MENEZES, Maria de Lourdes, Trad). Rio de Janeiro> FGV, 2004.

- CÉSAR, Maria Rita de Assis. Escolarização da sexualidade: apontamentos para uma reflexão. In SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Claudio. (org.) **Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia**. Matinhos: UFPR Litoral, 2014. p. 17-30
- CIASCA, Saulo Vito; HERCOWITZ, Andrea; LOPES JUNIOR, Ademir. Definições da Sexualidade Humana. In: CIASCA, S.V.; HERCOWITZ, A.; LOPES JR, ADEMIR (Eds). **Saúde LGBTQIA+ práticas de cuidado transdisciplinar**. Santana do Parnaíba, SP: Manole, 2021. (p.12-17)
- DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, maio/ago, p. 477-492, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I** — a vontade de saber. (ALBUQUERQUE, Maria Thereza, trad.). Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais** (BRANDÃO, Eduardo, trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.
- GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na escola: mito e realidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- HERCOWITZ, Andréa; MORIKAWA, Márcia; CIASCA, Saulo Vito; LOPES JÚNIOR, Ademir. Desenvolvimento da Identidade de gênero. In: CIASCA, S.V.; HERCOWITZ, A.; LOPES JR, ADEMIR (Eds). **Saúde LGBTQIA+ práticas de cuidado transdisciplinar**. Santana do Parnaíba, SP: Manole, 2021. (p.38-43)
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 13- 52. Coleção Educação para Todos, vol. 32)
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G.L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. E. E. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 85 – 96. (Cadernos Educação Básica – 4).

LOURO, G.L. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade** – um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 41–52.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), maio/ago, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 85- 94. Coleção Educação para Todos, vol. 32)

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. A Educação Sexual repressiva: padrões definidores de normalidade. In: SOUZA, C.B.G.; RIBEIRO, P.R.M. (org.). **Sexualidade, Diversidades e Culturas Escolares**: contribuições iberoamericanas para estudos da educação, gênero e valores. (Série Temas em Educação Escolar, no9). Araraquara, SP: FCLar; UNESP; Alcalá de Henares, UAL, 2008., p. 67-83.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Inclusão e Sexualidade na voz de pessoas com deficiência física. Curitiba, PR: Ed Juruá, 2011.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; MAIA, Ari Fernando. Educação para as questões de gênero e diversidade sexual. In: MORAES, Mara Sueli Simão; MARANHE, Elisandra André (org.). **Coleção UNESP-SECAD-UAB**: Educação de temas Específicos. São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Extensão, Faculdade de Ciências, 2009, v.4, p.41-70

NARDI, Henrique Caetano. Relações de Gênero e Diversidade Sexual: compreendendo o contexto sociopolítico contemporâneo. In NARDI, HC.; SILVEIRA, R.S. MACHADO, P.S. **Diversidade Sexual, Relações de Gênero e Políticas Públicas** (Org.) Porto Alegre: ed Sulina, 2017.

PASTANA, Marcela; Bortolozzi, Ana Cláudia. Intersecções de gênero na adolescência. In: BORTOLOZZI, Ana Cláudia. **Educação Sexual com e para adolescentes**: aspectos teóricos e práticos. Araraquara: Padu Aragon, 2020, p. 41-63.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. (org). **Diversidade**

Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 53- 84. Coleção Educação para Todos, vol. 32)

SCHILLING, Flávia; MIYASHIRO, Sandra Galdino. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 243-254, maio/ago. 2008.

SILVA, da. Arian Kelly Leandra. Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social. **Rev. NUFEN [online]**. v.5, n.1, Jan-Jul, p.12-25, 2013.

STOLLER, Robert. **Observando a Imaginação Erótica**. Tradução de Raul Fiker e Márcia Epstein Fiker. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

HOMOFOBIA NAS ESCOLAS

Renata Araújo dos Santos

Não é de hoje que presenciamos, na televisão e nos jornais, a violência contra alguns grupos de pessoas que são estigmatizadas por certas condições diversas, tais como raça ou gênero e, mais especificamente, por orientações sexuais, como a homossexualidade. Essas situações de violência, as quais podem ser verbais ou físicas, são exercidas em ações de discriminação ou expressões de preconceito.

Apesar dos avanços pela luta dos direitos à diversidade sexual, a violência contra homossexuais e transexuais, motivada por preconceitos contra a orientação sexual não heteronormativa, é alarmante; se muitos casos são destaque na mídia, muitos, contudo, não são visibilizados, retratando um quadro infeliz de homofobia.

Define-se “homofobia” como “[...] ódio direcionado aos homossexuais, geralmente demonstrado através de violência física ou verbal” (HOMOFOBIA, 2021), e se incluem nesses atos homofóbicos fazer xingamentos, piadas, dar apelidos e, principalmente, emitir ações de violência física.

No dia 17 de maio de 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou a homossexualidade da lista de doença, data a qual ficou marcada como Dia Internacional contra a Homofobia. Em 22 de março de 1999, o Conselho Federal de Psicologia (CFO) proibiu tratamentos de reversão sexual, por também entender que a homossexualidade não é uma

patologia. Apesar desses fatos, a homofobia ainda é um problema latente da sociedade brasileira.

Segundo Bezerra (2020), obtiveram-se muitos avanços no combate ao preconceito contra homossexuais, porém, o preconceito sobre a homossexualidade ainda é observado dentro do convívio familiar ou escolar e nas relações de trabalho.

Quando a homofobia existe no âmbito familiar, é muito difícil para o(a)s filho(a)s lidarem com seu desenvolvimento e a própria aceitação de sua orientação sexual, pois mesmo a família não acolhe, não aceita e ainda exclui, gerando sofrimento intenso. Esse fenômeno, infelizmente, é bem comum, conforme Schulman (2010), o que ela chamou de “homofobia familiar”, que deveria ser tratada pela comunidade e pelo Estado, porque essa primeira violência e preconceito retratam a ação preconceituosa que a pessoa irá enfrentar, na sociedade:

Existem duas experiências que a maioria dos homossexuais compartilha. Uma é a de “assumir-se”, processo de interrogação pessoal em oposição à expectativa social, que não tem quaisquer paralelos na vida heterossexual. A segunda experiência comum é que fomos, cada um de nós, em algum momento de nossas vidas, inferiorizados por nossas famílias simplesmente, mas especificamente, por causa de nossa homossexualidade. Essa experiência é, por sua vez, espelhada pelo sistema legal e pelas estruturas sociais dominantes, através das quais as pessoas gays devem viver, assim como nas artes e nas indústrias de entretenimento, as quais selecionam e controlam nossas representações. Como consequência, a exclusão familiar e a inferiorização é comumente estendida pelo comportamento com o qual as pessoas gays tratam umas as outras. Reforçadas, portanto, por um jogo de espelhos (SCHULMAN, 2010, p.69)

Rogério Diniz Junqueira (2009), no capítulo “Homofobia nas escolas: um problema de todos”, discorre acerca de quando a homofobia

existe na escola, seja em piadas, agressões ou mesmo no silenciamento, ou seja, nas várias formas de sua manifestação, quando o padrão heterossexual vigente coloca tudo e todos que são diferentes no contexto do desvio e passíveis de serem discriminados. Em suas palavras:

Essa invisibilidade a que estão submetidas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais comporta a sua exclusão enquanto tais do espaço público e, por isso, configura-se como uma das mais esmagadoras formas de opressão. É inquietante notar que alguém que não pode existir, ser visto, ouvido, conhecido, reconhecido, considerado, respeitado e tampouco amado pode ser odiado. A tendência já detectada em pesquisas consagradas segundo as quais a escola se nega a perceber e a reconhecer as diferenças de públicos, mostrando-se “indiferente ao diferente”, encontra, no caso de estudantes homossexuais, bissexuais ou transgêneros, sua expressão mais incontestável. Professores/as costumam dirigir-se a seus grupos de estudantes como se jamais houvesse ali um gay, uma lésbica, um/a bissexual ou alguém que esteja se interrogando acerca de sua identidade sexual ou de gênero. Impera, nesse caso, o princípio da heterossexualidade presumida, que faz crer que não haja homossexuais em um determinado ambiente (ou, se houver, deverá ser “coisa passageira”, que “se resolverá quando ele/ela encontrar a pessoa certa”). A presunção de heterossexualidade enseja o silenciamento e a invisibilidade das pessoas homossexuais e, ao mesmo tempo, dificulta enormemente a expressão e o reconhecimento das homossexualidades como maneiras legítimas de se viver e se expressar afetiva e sexualmente. (JUNQUEIRA, 2009, p. 41-42).

O fato é que ser submetido à homofobia pode deixar marcas nas vítimas por toda a vida, e essas consequências podem ser físicas e psicológicas, como baixa autoestima, insegurança, medo, timidez, depressão etc.

Uma pesquisa sobre o “Perfil dos Professores Brasileiros”, realizada pela UNESCO, professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio,

contemplando algumas de suas características sociais, econômicas e profissionais, a partir de questionários respondidos por 5.000 docentes de escolas públicas e privadas das 27 Unidades da Federação, revelou, entre outras coisas, que, para 59,7% deles, é intolerável que uma pessoa tenha relações homossexuais, enquanto 21,2% deles não gostariam de ter vizinhos homossexuais (UNESCO, 2004, p. 144, 146).

Enfim, podemos perceber que o papel da escola é propiciar um espaço para o diálogo e reflexão que retratem a diversidade sexual, direitos humanos e, assim, a homofobia. Porém, estariam os professores aptos para essa tarefa? O(a)s professor(a)s têm formação em educação sexual, para lidar com a tarefa de educar em direitos humanos e no respeito à diversidade, em toda sua plenitude? E quando são o(a)s professor(a)s a visibilidade da diversidade? Gays, transgêneros? Professores da educação infantil homens? São ele(a)s também respeitado(a)s ou sofrem igualmente preconceitos e violências?

Estamos preparado(a)s para viver a diversidade sexual, na sociedade inclusiva? Ou ainda mantemos nossos valores conservadores e reproduzimos uma homofobia internalizada?

REFERÊNCIAS

ANTUNES, P. P. S. **Homofobia internalizada: o preconceito do homossexual contra si mesmo**. 2016. 433 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BEZERRA, J. L. Uma médica bissexual conta como a discriminação, presente inclusive nas clínicas e nos hospitais, compromete a saúde dessa população. **Revista Veja**. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/blog/com-a-palavra/preconceito-contra-lgbtqia-ainda-e-problema-na-saude>. Acesso em: 12 jun. 2021.

HOMOFOBIA. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em: 11/06/2021.

JUNQUEIRA, R. D. **Homofobia nas escolas: um problema de todos**. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-52.

SCHULMAN, S. Homofobia familiar: uma experiência em busca de reconhecimento. Trad. de F. B. M. Fernandes. **Revista Bagoas**, v. 4 , n. 05, p. 67-78, 2010.

38

A ESPERA PELA HETEROSSEXUALIDADE

Bianca Longhitano

Entrei em uma escola nova no primeiro ano do Ensino Médio. Dentro de seis meses, a escola inteira tomava a mim e a minha melhor amiga como um casal lésbico, pois éramos muito afetuosas, gostávamos de andar de mãos dadas. O nosso afeto era tão interpretado como romântico que um amigo próximo, o qual sabia que não éramos um casal, apostava com outras pessoas da escola sobre a nossa sexualidade, vindo nos confrontar depois e, quando falávamos que éramos apenas amigas, ele fazia uns trocados.

Hoje em dia, ainda gostamos de andar de mãos dadas e de nos abraçar muito, e já nos acostumamos a sermos lidas como casal, apesar de não o sermos. As questões que isso suscita em mim atualmente são diversas. Por que o afeto é sempre sentido como romântico? Por que importa tanto a sexualidade alheia? Por que qualquer “vacilo” é lido como “dica” de uma homossexualidade? Por que isso é tão relevante, no contexto escolar? O que estamos ensinando sobre sexualidade e afeto para nossas crianças?

Claro que um mero texto de três páginas não é capaz de elucidar todas essas questões, mas é possível arranhar a superfície de um assunto bastante amplo e complexo. Primeiramente, é importante lembrarmos que o modo de viver a sexualidade é construído historicamente e é a partir da prática de uma “cultura sexual” que diversas diferenças e identidades são produzidas (SIMÕES; VOSS, 2017). Assim, o

“certo” e o “errado”, em termos de sexualidade, são pautados por valores culturalmente construídos (BORGES *et al.*, 2013). A homofobia, de forma geral, tem como um aspecto central a misoginia, manifestada por meio de piadas, pornografias, violências (BORGES *et al.*, 2013) de maneira que, assim como ser homem detém um nível de poder social, ser heterossexual também detém poder – e ambas as coisas são intimamente conectadas.

Dessa forma, a instituição homem hétero procura e presume indivíduos iguais ou mais semelhantes possíveis, de sorte a estabelecer a heterossexualidade como norma, através de uma série de comportamentos “de macho”, os quais culturalmente renegam o afeto entre o mesmo gênero, para reafirmar tanto a masculinidade quanto a heterossexualidade. Esse conjunto de normas constrói o que chamamos de heteronormatividade (BORGES *et al.*, 2013).

A escola tem um papel central na manutenção de padrões sociais. É um dos principais desencadeadores da exclusão, por intermédio de uma violência velada ou não, sendo que a própria presença de pessoas LGBTQIA+ desestabilizam a norma da instituição (SIMÕES; VOSS, 2017). A escola é bastante regulatória e normativa, tanto para gênero quanto para sexualidade (MEYER *apud* SANTOS *et al.*, 2017).

Nas últimas décadas, muitos avanços foram alcançados para a população LGBTQIA+. Eu, que comecei o Ensino Médio há exatos 10 anos, não presenciei nem sofri violência explícita LGBTQIAfóbica em minha escola particular, católica e majoritariamente branca. Ainda assim, era esperada uma certa performance de heterossexualidade, como podemos ver pelo alvoroço causado por mim e minha amiga, que apenas andávamos de mãos dadas.

Santos *et al.* (2017) trazem um conceito muito interessante para pensarmos sobre isso. Os autores falam sobre um *bullying* heteronormativo, uma forma de *bullying* indireta derivada desse ambiente heteronormativo escolar. Desse modo, sofre violência quem não se porta como heterossexual. Por ser um subtipo de *bullying* menos reconhecido, os educadores tendem a ignorá-lo ou a não percebê-lo. Isto é um problema, pois cerceia as possibilidades de moldar identidades, afetos, relacionamentos, e de deixar a criança se expressar livremente, além de pressionar pessoas LGBTQIA+ a se esconderem e performarem o que é considerado norma. Não poder agir da forma como você deseja, nesse contexto, é bastante violento, pois sua identidade parece “errada” e tem que ser mantida “no armário”. E não é por acaso que apenas pessoas LGBTQIA+ tenham que sair do armário. A heterossexualidade é um pressuposto sobre todos, a ser quebrado apenas quando é enunciado o contrário.

Claro que a população LGBTQIA+ tem denunciado o caráter homofóbico e heteronormativo da escola, apontando o preconceito, a discriminação, a violência em relações interpessoais, a negligência na prevenção e eliminação da LGBTQIAfobia, e o silenciamento de tópicos relativos à diversidade sexual, em nível curricular (JUNQUEIRA *apud* SANTOS *et al.*, 2017).

Mudando a escola, mudamos as gerações futuras e, portanto, a sociedade. A forma de fazer isso é por meio da educação sexual. Borges *et al.* (2013) nos lembram da importância de tratar o assunto cotidianamente, através das mais diversas mídias, de sorte a normatizar o que é diferente da norma, além de atentar para o exercício da empatia perante essa população historicamente marginalizada.

Como acontece com muita frequência, a escola e a educação são a chave para um futuro mais tolerante, mais empático e menos normativo, possibilitando muitas identidades distintas e a superação de paradigmas antigos e indesejáveis. A pluralidade de identidades e comportamentos acrescenta, na criação de uma sociedade mais evoluída, pois, quanto mais diferente somos, mais diferentemente contribuimos para o crescimento de nossa comunidade.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Z. N.; PERURENA, F. C. V.; PASSAMANI, G. R; BULSING, M. Patriarcado, heteronormatividade e misoginia em debate: pontos e contrapontos para o combate à homofobia nas escolas. **Latitude**, v. 07, n. 1, p. 61-76, 2013.
- SANTOS, H. M; SILVA, S. M.; MENEZES, I. Para uma visão completa do *bullying* homofóbico: desocultando o cotidiano da homofobia nas escolas. **Ex æquo**, n. 36, p. 117-132, 2017.
- SIMÕES, A. G. S.; VOSS, D. M. S. Identidades LGBT: problematizando a docência na escola. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – SIEPE, 9., 21-23 nov. 2017, Santana do Livramento. **Anais [...]**. Santana do Livramento: Universidade Federal do Pampa, 2017.

39

NORMOSE: A NECESSIDADE PATOLÓGICA DE SER NORMAL

Adriana Vazzoler-Mendonça

No outono, as tardes em minha cidade têm céus multicoloridos – e parece que hoje, quando é comemorado o Dia dos Namorados do comércio e quando estou escrevendo sobre homofobia, o pôr do sol é ainda mais especial. Sem internet, recorro aos meus arquivos do computador, guardados ao longo de anos de interesses múltiplos, e aos livros físicos que ainda estão por aqui, sobreviventes da última mudança de casa.

A homofobia, a qual tem sido expressa pelo comportamento de rejeitar as pessoas homossexuais e o conceito da homossexualidade, de forma desrespeitosa e, muitas vezes, violenta e criminosa, tem em si “fobia”, que significa “medo” em grego. Isso sugere que as reações contrárias às pessoas homossexuais têm sua origem no medo que o agressor sente, sendo, portanto, uma motivação intrínseca. Mas, por que a condição sexual de alguns suscitaria medo em outros?

Weil, Leloup e Crema (2003) escreveram o livro *Normose*: a patologia da normalidade, para alertar o grande público e os profissionais em geral sobre a urgente necessidade de superar as anomalias mentais e emocionais decorrentes da busca pela normalidade. Em termos sociológicos, as normas – ou o que é considerado normal – surgem quando há consenso em um determinado grupo em relação a uma opinião, atitude ou maneira de atuar. Para os autores, a normose seria uma doença caracterizada pela busca do cumprimento da norma por meios “[...] que provocam sofrimento, doença e morte.” (p.22).

Os perigos da ameaça global chamada normose se tornam mais ameaçadores, quando é o comportamento normótico que passa a ser normal, quando os grupos sociais não se importam mais com comportamentos atípicos, a exemplo da violência contra qualquer população minorizada, como a homossexual, tema deste escrito.

O medo da homossexualidade ou dos homossexuais, para esses pesquisadores, tem a ver, de forma simplificada, com o medo de si próprio, medo da possibilidade de não ser quem se crê ser, medo da liberdade, medo de ter outros comportamentos, outros resultados, conforme as infinitas possibilidades que as pessoas diferentes da norma estão mostrando. O medo do incerto – do aberto, do impreciso, do desconhecido – provoca angústia em alguns indivíduos, que seria a neurose; por sua vez, o medo que provoca terror e pânico seria a psicose.

Sendo uma reação de funcionamento patológico, não se pode esperar que conversas sensatas acabem com a homofobia. Campanhas, palestras, *lives*, produção científica, leis, nada disso ressoa em mentes paralisadas pelo medo. Weil, Leloup e Crema (2003) propõem o autocohecimento e o autodesenvolvimento em busca da plenitude do ser como antídoto para quaisquer medos.

Todavia, a aversão e a intolerância pelas formas de relacionamentos diferentes da norma não se limitam à homossexualidade. Há os assexuais, os quais são pessoas que têm ausência total, parcial, condicional ou circunstancial de atração sexual (COLETIVO ABRACE, 2018), mas que podem ter atração por pessoas para namorar, casar, constituir família. Estes também sofrem preconceitos gerados por mitos, como o de que são doentes, estão com “frescura” ou teriam problemas espirituais, porque o normal do ser humano é gostar de sexo (BRIGEIRO, 2013).

Há também as pessoas que não são monogâmicas por ideologia, abrindo-se para relações livres, múltiplas, responsáveis e consensuais. A psicanalista e escritora Regina Navarro Lins defende que nós temos capacidade para amar muitas pessoas simultaneamente (PILÃO, 2018), porém, as pessoas adeptas desse pensamento e estilo de vida têm igualmente sofrido reações fóbicas, desde os anos 1990.

Assim, pode fazer sentido, para tantos, a necessidade de reprimir e suprimir qualquer ideia ou atitude que fuja à norma. De fato, pode ser assustadora a possibilidade de ser feliz com escolhas de vida tão diferentes, e isso invalidaria seus anos e anos de empenho em se adaptar à norma, à espera da recompensa da auto realização em vida ou do céu, após a morte. Por isso, a normose é considerada uma doença que, como tal, faz mal primeiro a quem a produz e, depois, às gerações futuras, as quais desde já estão sendo privadas do desenvolvimento e evolução das sociedades onde virão a nascer.

REFERÊNCIAS

- BRIGEIRO, Mauro. A emergência da assexualidade: notas sobre política sexual, *ethos* científico e o desinteresse pelo sexo. *Sexualidad, Salud y Sociedad* [on-line], Rio de Janeiro, n. 14, pp. 253-283, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-64872013000200012>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- COLETIVO ABRACE. **Visibilidade Assexual**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://goo.gl/Y86uuY>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- PILÃO, Antonio Cerdeira. “Ninguém deveria se preocupar se o parceiro transa com outra pessoa”: uma análise da militância não-monogâmica de Regina Navarro Lins. *Tempo da Ciência*, [S.L.], v. 24, n. 48, mar. 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/18963/12504>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- WEIL, Pierre; LELOUP, Jean-Yves; CREMA, Roberto. **Normose**: a patologia da normalidade. Campinas, SP: Verus, 2003.

40

SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E A PROMOÇÃO DE DIREITOS SEXUAIS

Débora de Aro Navega

A educação para a cidadania, na escola, pressupõe que ela esteja “[...] a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária - uma sociedade regida pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todas e todos.” (TEIXEIRA FILHO; CAVALEIRO, 2021, p. 20). Sim, fazemos parte de um grupo que mantém tal projeto de sociedade como utopia a ser perseguida, tanto na escola quanto em outras instituições públicas e privadas.

Nós nos unimos a Teixeira Filho e Cavaleiro (2021), na afirmação da necessidade de incluir a igualdade de gênero e o respeito às diferentes orientações e identidades sexuais – as quais denominaremos aqui diversidade sexual – na promoção da cidadania e dos direitos sexuais, por meio da educação escolar. Os direitos sexuais são parte dos direitos humanos e incluem o direito à liberdade, autonomia, saúde, segurança, privacidade, igualdade, informação, educação e expressão, no campo da sexualidade (WHO, 2017).

Entendemos que a diversidade sexual está imbricada com o gênero, na medida em que as normas sociais que prescrevem como ser feminina ou masculino abarcam as expectativas de conformidade ao sexo designado ao nascer e à heterossexualidade.

Está claro que os estereótipos de gênero e os preconceitos contra a diversidade sexual ferem direitos sexuais, prejudicam a saúde física e mental das pessoas, chegando até a provocar mortes. Assim, muito nos

indigna e entristece o fato de que parte da sociedade parece ter um projeto distinto, no qual imperam a inobservância aos direitos humanos e a exaltação do ódio e da violência. Nesse contexto, graves questões éticas caem no vazio e argumentos científicos ou lógicos são invalidados por meras opiniões e crenças. Não à toa, chegamos ao ponto de ter de explicar que preconceito não é uma questão de opinião e de ter de defender a bandeira de que “vidas importam”. Contudo, por mais difícil que seja a conjuntura, não podemos nos silenciar e precisamos encontrar meios de tentar sensibilizar as comunidades escolares em geral para essas questões.

O exercício de refletir sobre estereótipos, admitir e superar preconceitos exige uma postura de abertura genuína e, por isso, um ponto de partida no planejamento de intervenções profícuas de promoção do respeito à diversidade sexual seria o diagnóstico das condições prévias, das crenças, das opiniões e das práticas (in)existentes, enfim, do “clima” institucional para o trabalho.

A Organização Pan-Americana de Saúde (2021) sugere a seguinte classificação para a análise da perspectiva de gênero, em programas de saúde: de um lado, estariam programas que reforçam desigualdades ou são insensíveis à questão. De outro, estariam programas que planejam a redução das iniquidades e os que são transformadores. No meio termo, teríamos programas sensíveis às questões, mas que não as abordam. Explicita-se que os programas transformadores são os que atuam diretamente para modificar as relações, normas ou papéis prejudiciais. Estes são aplicáveis somente em um momento posterior à sensibilização da comunidade e instalação de planejamentos estratégicos específicos com boa aceitação, pois, caso contrário, corre-se o risco de as intervenções serem rechaçadas.

Nessa direção, Costa (2012) propõe uma metodologia de diagnóstico da adesão das escolas à educação em sexualidade, nos seguintes patamares: 1) Rejeição, 2) Adesão passiva sem inserção curricular, 3) Adesão ativa com aceite de orientações preventivas e 4) Adesão criativa com objetivos de promoção da cidadania e de vivências satisfatórias da sexualidade. Costa (2012) aplicou a metodologia de avaliação em sete escolas públicas de um município do estado do Paraná, das quais cinco foram classificadas no patamar de adesão passiva e duas no de adesão ativa. Não podemos afirmar que esse achado seja generalizável para as demais escolas brasileiras, porém, supondo que sim, cabe a reflexão de como abordar a temática, de modo a fomentar uma progressão contínua que culmine, futuramente, na “adesão criativa” à educação em sexualidade/para a cidadania, sem retrocessos ao patamar de rejeição.

Acreditamos que intervenções educativas sobre a temática gênero e diversidade sexual poderiam ter sua aceitação favorecida, se abordadas sob a perspectiva da educação para a cidadania, assim como pela adoção de uma determinada vertente teórica histórico-cultural como referencial. Segundo Rogoff (2005), o pensamento baseado em categorias excludentes (ou biológica ou cultural) seria improdutivo e uma falsa dicotomia, pois ambos os processos operam de forma articulada, no desenvolvimento humano, o que inclui o gênero. Ou seja, seria possível contrapor o determinismo biológico, sem negar que aspectos biológicos participem da formação humana e, ao mesmo tempo, focar na aprendizagem social dos papéis de gênero, na sua revisão e transformação cultural, por meio das decisões sobre a quais deles desejamos (ou não) dar continuidade.

Por fim, se as informações sutis sobre gênero, no cotidiano das crianças, costumam ser introjetadas como naturais, desde muito cedo,

seria benéfico que educadores/as, equipe escolar – desde o ensino infantil – e familiares cuidassem para não reforçar estereótipos de gênero e desigualdades, atuando assim de maneira preventiva contra a instalação de preconceitos e fomentando o respeito e a valorização da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- COSTA, P. C. F. **Os Patamares de Adesão das Escolas à Educação Sexual**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Curso Virtual de Autoaprendizaje de Género y Salud: Conocimiento, Análisis**, 2021. Disponível em: <https://www.campusvirtualsp.org/pt-br/node/23511>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- TEIXEIRA FILHO, F. S.; CAVALEIRO, M. C. Eu, o outro e as fobias no contexto escolar: da teoria à prática. In: RONDINI, C. A. et al. (org.). **Educação, Sexualidades e Direitos Humanos no Contexto Escolar** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 19-44.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Sexual health and its linkages to reproductive health: an operational approach**, 2017. Disponível em: https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/sh-linkages-rh/en/. Acesso em: 01 fev. 2021.

IX

ATIVIDADE DISPARADORA: DICOTOMIA. INCLUSÃO. EXCLUSÃO. DISTINÇÕES. COPRESENÇA.

Carina Alexandra Rondini

“VIDAS CINZAS é um falso documentário sobre a atual crise social, política e econômica no Brasil, onde o **governo corta as cores** do Rio de Janeiro, deixando a cidade em preto e branco.”¹ (c2021, *on-line*)

De Toda Cor²

[...]

Que o mundo é sortido

Toda vida soube

Quantas vezes

Quantos versos de mim minh'alma houve

Árvore, tronco, maré, tufão, capim, madrugada, aurora, Sol a pino e poente

Tudo carrega seus tons, seu carmim

O vício, o hábito, o monge

O que dentro de nós se esconde

O amor, o amor, o amor

A gente é que é pequeno

E a estrelinha é que é grande

Só que ela tá bem longe

Sei quase nada meu senhor

Só que sou pétala, espinho, flor

Só que sou fogo, cheiro, tato, platéia e ator

Água, terra, calmaria e fervor

Sou homem, mulher

¹ Disponível em: <https://youtu.be/wGp26Hzoga4> . Acesso em: 18 maio 2021.

² LUCIANO, Renato. *De Toda Cor* (Clipes Oficiais). Disponível em: <https://youtu.be/FTU5NYUxZ14> . Acesso em: 21 maio 2021.

Igual e diferente de fato

Sou mamífero, sortudo, sortido, mutante, colorido, surpreendente, medroso e estupe-
fato

Sou ser humano, sou inexato

Passarinho de toda cor

Gente de toda cor

Amarelo, rosa e azul

Me aceita como eu sou

Eu sou amarelo claro

Sou meio errado pra lhe dar com amor

No mundo tem tantas cores

São tantos sabores

Me aceita como eu sou

[...]

“Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical, porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. [...]. Essa negação radical de co-presença fundamenta a afirmação da diferença radical que deste lado da linha separa o verdadeiro do falso, o legal e o ilegal. O outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, assim como seus autores, e sem uma localização territorial fixa.”³

³ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2021.

“A gente busca espelhos porque viver é solitário. Busca simetrias porque a vida é torta. A simetria acalma. Talvez acalme porque nós mesmos somos simétricos. Uma linha imaginária, dos pés à cabeça, nos divide em duas partes iguais. Buscamos o que já somos? Esquecemos que essa simetria nunca é perfeita. Para o bom observador, sempre haverá uma perna mais curta, um olho mais caído, uma narina mais aberta... Certo é que nossa mente busca simetria nas pinturas, nas catedrais e nas notas musicais. Entre passado e futuro, entre os óculos do John e o olhar do Paul, entre Beatles e Stones, nas cores da barba e do cabelo, assim no céu como na terra, assim na serra como no litoral. Entre mãe e pai, pai e filho, num par de filhos, a gente idealiza simetrias que não existem. Buscamos fatos que se repitam, uma ordem, um sentido, um padrão, um padrão, um padrão... um padrão que não há. O mundo é ímpar, não dá pra dividi-lo em duas metades iguais.”⁴

Qual é a negação de copresença, a ausência de cores que você vê nesse mundo ímpar, que não se divide em duas metades iguais por direito?

⁴ GESSINGER, Humberto. *Nas entrelinhas do horizonte*. Caxias do Sul: BelasLetras, 2012. Disponível em: <https://br.99ebooks.net/download/nas-entrelinhas-do-horizonte-2/>. Acesso em: 19 maio 2021.

41

DISTOPIA E ESPERANÇA: PENSAR A IGUALDADE NA DIFERENÇA E A HOSPITALIDADE DO OUTRO

William de Goes Ribeiro

“Não há nada que o homem tema mais do que o contato com o desconhecido. Queremos ver o que vai nos tocar, queremos poder reconhecer ou em todo o caso, classificar”.

Elias Canetti

“A ascensão dos privilegiados, não apenas nos campos de concentração, mas em todas as sociedades humanas, é um fenômeno angustiante mas fatal: eles só estão ausentes nas utopias. É dever do homem justo guerrear todo o privilégio não merecido, mas não deve esquecer que é uma guerra sem fim”.

Primo Levi

“Se você procurar bem, você acaba encontrando não a explicação (duvidosa) da vida, mas a poesia (inexplicável) da vida”.

Carlos Drummond de Andrade

“A criação é um pássaro de voo que jamais voará em linha reta”.

Andrés Wood

DE ESTRANGEIRO PARA ESTRANGEIROS

Um trabalho escrito pode ser muitas coisas, ou melhor, pode adquirir múltiplos sentidos, inclusive sem que o *autor*, aquele que assina o texto, tenha controle sobre o processo. De todo modo, estas palavras

respondem a um convite¹ e se tornam uma composição de um outro convite para pensar questões educacionais re-levantes. Mais do que buscar uma compreensão, espero que esta proposta também possa ser um modo de des-estabilizar: ao destacar perguntas, jeitos de pensar, de ver e de sentir, ou seja, enunciações que podem fazer sentido a partir de um contexto de hospitalidade (e de hostilidade) do outro² no discurso pedagógico.

Este texto coloca em jogo escritas e leituras de mestrandos e doutorandos, incentivadas por processos formativos, se constituindo como espaço-tempo de “lugares de escuta”, mas também do confronto de ideias e de “lugares de fala”. Para este estudo, especificamente, uma produção fílmica é o “disparador” proposto, a qual tematiza “a quase ausência”³. É o que temos em mente inicialmente, para lidar com fronteiras imaginadas, as quais sempre hospedam a alteridade no discurso. Quer dizer, constantemente, nos sentimos convocados a lidar com um outro que “não pode ser eu”, que se relaciona com o mundo de “uma forma que não é a minha”, de uma maneira que não é sempre a mesma, única e nem estática e que desconheço *a priori*. Esse outro que também está hospedado (e hostilizado) na escrita, marcado no corpo, nos textos que lemos e na perspectiva de leitura que fazemos.

¹ Agradeço à Carina Rondini pela generosidade na organização do livro, pelo convite e por proporcionar possibilidades para a escrita deste texto.

² Tenho em mente o trabalho de Jacques Derrida, o qual ressalta que uma hospitalidade, digna do nome, aponta para o incondicional e para uma responsabilidade infinita, acolhimento sem precedentes, *justa* para além do direito. Ou seja, recebe antes mesmo de saber o nome, de se perguntar quem é. Difere da tradição condicionada: pelo Estado, pelas leis jurídicas, pela propriedade de um “senhor da casa” ou de “em si mesmo” identitário, ou seja, das formas como lidamos com o outro, já endereçando nossas noções. De forma eloquente, o filósofo magrebino salienta que se trata da hospitalidade fundada na hostilidade ou mesmo *hospitalidade*. A hospitalidade hiperbólica a que se refere é o outro nome para a ética. Para aprofundar o tema, ver: Jacques Derrida (2013), Evando Nascimento (2005) e Carla Rodrigues (2013).

³ Ver: Vidas Cinzas. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wGp26Hzoga4&t=347s>. Acesso em: 27/08/2021.

Portanto, este é - de certo modo - um “texto estrangeiro”, assinado por “alguém” (que simboliza relações e também está simbolizado a partir delas) que não esteve diante dos rostos, dos corpos, isto é, nas formações que deram impulso à produção deste livro. Por isso, e além disso, é também “um hóspede”, um convidado, cujas marcas no corpo o leitor desconhece; igualmente, por sua vez, recebe estrangeiros que os hospeda no discurso, de muitos modos; corpos que, como efeito de relações de poder, de afeto, imaginam e buscam sentido, mobilizando experiências e memórias. *Tudo* é movimentado a partir de temas, de filmes, dos excertos de textos outros, de textos dos outros.

Como recurso e tradição, buscamos diálogos com “referenciais teóricos”. O que nos situa e nos reúne em um certo campo epistemológico - que ao respeitar regras de rigor, não deixa de criar seus rótulos. Afirmando alguns felizes encontros e reencontros, tenho em vista alguns parceiros e nossas com/ di vergências, reconhecendo pensamentos e leituras diversas de pesquisadores, educadores, sociólogos, filósofos, antropólogos que assumem a linguagem e o discurso na constituição do social: Gayatri Spivak, Stuart Hall, Homi Bhabha, Judith Butler, Jacques Derrida, Michel Foucault, Carlos Skliar, Ernesto Laclau, por exemplo.

Tal parceria imaginada entre desconhecidos potencializa o ato de pensar como temos hospedado “os outros” em educação, lidando com fronteiras, no limite dos discursos identitários. Na perspectiva tanto ética quanto política, é preciso levar a sério a *diferença*⁴. Ou seja, trata-se de uma condição *sine qua non*, assim tendo a argumentar, para nos deslocar das “cinzas”. Assim, “as cores nos olhos de uma criança”, de uma certa criança, uma representação simbólica, uma metáfora, uma

⁴ Não vou lidar com a diferença como um conceito, mas como tudo o que antecede todo e qualquer conceito. A vida é diferença!

metonímia, dispara a perturbação, que busco expressar. Mais do que atingir um saber, tenho me deixado afetar por estudiosos pós-estruturalistas, pós-colonialistas e pós-fundacionalistas. Ademais, busco experiências e referências “outras”, permitindo espaços-tempos que me tocam e me potencializam.

Considerando o exposto, saliento que: o discurso pedagógico⁵ debate preconceitos, discriminações, estereótipos; mas nem tanto se debruça sobre os próprios rastros etnocêntricos. Tenho procurado demonstrar que algumas ideias que utilizamos só fazem sentido reduzindo *diferença* à diversidade, em uma perspectiva utópica e linear do tempo. Por contraste, trabalho com “a igualdade na diferença” e a “temporalidade disjuntiva” (HOMI BHABHA, 1998), o que sustenta a singularidade e a multiplicidade. Nessa configuração, assumo o outro como outro absoluto, não objeto epistemológico. Assim, trabalho na dinâmica da constituição do sujeito relacional, como prática, efeito de relações de poder, processo. O *currículo* – como um dispositivo de poder – contextualiza e justifica o empenho. Não se trata de reconhecimento no “já dado”, mas de “uma consciência” sobre as formas de uso da diferença em educação e de uma solidariedade (em tensão) para com a mesma.

CONTEXTO: “O CURRÍCULO” NO BRASIL PÓS-REDEMOCRATIZAÇÃO POLÍTICA

Atravessamos um dos momentos mais difíceis na história da humanidade. No caso do Brasil, a pandemia provocada pelo Covid-19 ressalta a enorme desigualdade, em suas múltiplas camadas, algumas

⁵ Entendo “o discurso pedagógico” de forma não restrita a um campo disciplinar de conhecimento. Como discuto neste texto, entendo-o a partir da retoricidade, nem sempre assumida, na produção de conhecimentos acadêmicos e na relação saber-poder em educação.

sequer imagináveis por mim ou você. Tendo isso em mente, pretendo nesta seção contextualizar a educação e o debate curricular do país, sem pretensão de totalidade, de uma narrativa única; apenas uma tentativa de aproximação, fios condutores para o argumento que busco elucidar.

Assim, destaco que no contexto de outras reformas educacionais em países latino-americanos (JASON BEECH, 2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 passa a buscar uma linguagem globalizada, ao passo que a diferença, de algum modo, é incorporada ao discurso pedagógico, como acontece em outros países (NICHOLAS BURBULES, 2003). De muitas maneiras, incentiva-se o debate educacional a pensar o assunto, provocando calorosos debates que tratam de *inclusão, exclusão, identidades, diversidade, pluralidade e alteridade*.

O *Movimento Negro*, por exemplo, desliza de pautas de acessibilidade para uma agenda diferenciada na qual valores e processos não são mais aceitáveis em termos universalistas; isto é, passando a exigir uma educação outra, confrontando o hegemônico e incluindo questões concernentes à diversidade cultural que constitui a sociedade brasileira (NILMA GOMES, 2012). Guardadas as devidas distinções de contexto, demandas indígenas são evidenciadas para um público mais amplo que até então tinha ignorado a historiografia de tais povos e a relevância deles para o Brasil (GIOVANI SILVA, 2013).

Com as leis 10639/2003 e 11645/2008, não apenas o Estado assume o racismo na sociedade brasileira, como também uma agenda antirracista para as escolas, trabalhando com a história e a cultura afro-brasileira e indígena; o que abre debates e receios entre estudiosos (LUIZ ARNAUT; MÔNICA LOPES, 2005). Questionam os citados pesquisadores: “como se trabalha com aquilo que desconhece?”. Seja para a população negra ou indígena, a referida alteração legal, embora julgada

positiva da perspectiva dos movimentos sociais, também é objeto de preocupação. Se há problemas em relação à visão limitante sobre África e africanos; no que se refere aos indígenas, perpetua-se conceitos que engessam centenas de povos em uma categoria genérica, como “índio”, termo aglutinador que não dá conta das diversas línguas, culturas, artes, ciências. Aliás, povos vistos como “primitivos” no imaginário brasileiro, ligados a uma ideia de “passado atrasado”, a qual reduz a complexidade das culturas que não tem sequer, segundo tal perspectiva, o direito à mudança (JOSÉ FREIRE, 2002).

Ora, agendas inclusivas permanecem em curso, mas esbarram em preconceitos, estereótipos, etnocentrismo, enfim, nas “poucas cores” ou nas “vidas cinzas” de nosso cotidiano e de um Estado que historicamente incentiva a exclusão, privilegiando grupos e subjugando uma complexa população à burguesia e à branquitude. A escola é então uma instituição ambígua, ora aposta, ora vilã. Embates incluem, além disso, a própria academia e a produção de conhecimentos que colaboram com o racismo, impregnados pela objetificação do outro; o que tem mudado, pode-se objetar, sobretudo, quando alguma democratização da universidade passa a gerar mudanças, provocando epistemologias e metodologias engessadas e dicotômicas (pesquisador x pesquisado) que guardam a pretensão de totalidade frente a cultura do outro. Sobre o assunto, Gayatri Spivak (2010) coloca uma questão polêmica sobre o “subalterno não falar”, ressaltando os distintos “lugares de fala” e a organização desigual do trabalho, geralmente não assumidos pelos pesquisadores.

Quiçá pouco se assume também que demandas não são as mesmas, nem estáticas. Mas, o discurso pedagógico hegemôniza sentidos, geralmente, de acordo com apegos à projeção identitária via currículo, cuja

“visão de homem”/“de sociedade” permanece estagnada na mesmidade da perspectiva. Em contraste, povos indígenas - de distintas regiões e tempos - demandam, ou não, a escola e - se o fazem - é de distintos modos (CLARICE COHN, 2016; MANUELA CUNHA, 2017; MARIANA PALADINO, 2010; WILLIAM RIBEIRO, 2020), o mesmo podemos dizer de quilombolas (KALYLA MAROUN, SUELY OLIVEIRA e EDILEIA CARVALHO, 2013; MAROUN e CARVALHO, 2017). Os exemplos sinalizam que o contexto não deve ser ignorado na ilusão de similaridade e - se o que se espera é democrático - há que se inventar (sempre) novos modos de fazer política e produzir conhecimentos na diferença. É claro que não é uma tarefa simples, sobretudo, se levarmos a sério a história de genocídio e epistemicídio a que os distintos povos negros e indígenas sofreram e sofrem no Brasil.

Por sua vez, a temática da inclusão escolar ganha enfoque, a partir de acordos internacionais. Esteve no Brasil, em grande parte da história, amparada em dois sistemas (regular e especial) (MÔNICA DOS SANTOS e MARCOS PAULINO, 2008). Conforme a obra, a inclusão está associada à exclusão de maneira relacional e processual - e tal exclusão não se limita a deficientes, portadores de necessidade educacionais ou a condições “diferenciais de aprendizagem”. Nesse sentido, tínhamos caminhado até o governo atual - ou mais precisamente - até o golpe de 2016 - que resultou na assunção de Michel Temer, para articulação entre relações étnico-raciais, gênero, necessidades educacionais especiais; modalidades educacionais, como educação de jovens e adultos e diversidade cultural. Há entusiastas e críticos. Autores, como Tatiana Luiza Rech (2013), por exemplo, problematizam aspectos relativos à inclusão educacional que configuram uma estratégia biopolítica, atrelada à racionalidade neoliberal.

Como sabemos, a inclusão pode ser pensada por diferentes vieses. Neste texto, ao compreender a inclusão educacional como uma forma econômica de poder, justifico que ela possa ser pensada por meio de um dispositivo de segurança, já que transforma esse ideal tanto numa exigência política quanto numa exigência econômica (p.31).

O tema da diversidade cultural também gera discussões, às vezes, ganhando alargamento para além de raça/etnia, gênero e sexualidade (SANTOS e PAULINO, 2008), incluindo divergências de pensamento, composições políticas que mobilizam desafios para o currículo e para a escola em seu cotidiano (ANA IVENICKI, 2019). Nesse debate, há quem opte por um ou outro nome (multi/ inter/ etc.), com os mais variados argumentos, mas também pela intercambialidade (WILLIAM RIBEIRO, 2016). Conforme estudo recente, tenho assumido particularmente a segunda posição, definindo “o multiculturalismo” como um campo de discussão, proposições e questões a respeito da percepção geral de que não lidamos social e culturalmente com homogeneidade, ou mais afirmativamente, lidamos com o plural e simultaneamente incomensurável.

No conjunto das questões, procuro trabalhar com a ideia de que diferença não é apenas enunciada de forma adjetiva, como o que qualifica o outro geralmente de forma pejorativa, como “o diferente” ou “o desvio”. Tal prática atribui ares de naturalidade à norma, ao comparativo de onde “o outro” estereotipado e imaginado é visto. Muitas vezes em confronto com tal “limitação do olhar”, a diferença abre brechas, no contexto educacional, para a abordagem substantiva. Nesse caso, políticas de identidade ganham espaços-tempos e postam agendas em pauta pelas disputas de poder. A diferença aqui é muitas vezes confundida

com diversidade cultural ou expressão da diversidade (BURBULES, 2003).

Analizando tais aspectos, considerando a multiculturalidade das reformas curriculares no Brasil e em Portugal, Carlinda Leite e Elizabeth Macedo (2010) enfatizam aproximações entre os países, mas também distanciamentos e incomensurabilidade de sentidos. A despeito das reformas serem consideradas globais, interessa ressaltar o tema no caso brasileiro. O referido texto enfatiza que o multiculturalismo e termos correlatos é uma preocupação antiga no Brasil, país marcado pela discriminação, pela escravidão e pela exploração dos povos subalternizados, além dos inúmeros processos migratórios externos e internos.

Nos anos 1930, na esteira da construção de uma brasilidade nos moldes nacionalistas-desenvolvimentistas capitaneados pela industrialização e pelo ideal de progresso europeu, “o outro” já estava em pauta, gerando variados incômodos, hospedado e hostilizado no discurso. A escola é desde já palco para tais debates. Embora tivéssemos um período de aproximação do país com movimentos sociais e incentivos democráticos, entre os anos 1940 e 1960; logo a seguir, houve uma ruptura violenta e drástica provocada pela ditadura e pelo golpe de 1964, com apoio político e militar norte-americano e tudo o mais de antidemocrático. Questões ligadas à igualdade de direitos, mobilizadas internacionalmente a partir de 1948 com a Declaração Universal de Direitos Humanos, não tiveram no período nem condições de amplos debates no Brasil.

Com a abertura política e a redemocratização nos anos 1980, vem à tona as reformas curriculares no bojo da defesa pela universalização do acesso à escola, rompendo com período excludente ditatorial (LEITE e

MACEDO, 2010). Logrando tal êxito, ainda que haja críticas sobre a universalização, a preocupação passa a ser a permanência de um coletivo “diferenciado” na instituição formadora, o qual se insere muito jovem no mundo do trabalho e cuja cultura letrada se restringia à escola. Esse enorme contingente de pessoas e questões sociais passam a ser preocupação do debate em torno da *qualidade da educação*. O discurso é que a escola de qualidade é a que faz uma “boa gestão” da diversidade.

Ainda de acordo com o texto, dada à dimensão territorial do país, no entanto, a ideia de um currículo nacional sempre gerou incômodos com relação à diversidade regional, chamando a atenção para a localização, a recontextualização e as contradições internas entre grupos. A ideia de multiculturalidade, no contexto das reformas dos anos 1980, ganha no país uma especificidade, necessitando de uma “liga simbólica” que a articule em termos nacionais: a *cidadania*. A preocupação é compreender, portanto, em que sentido a cidadania articula “as culturas” [nomeadas e elegíveis] ao nacional. Novamente, o comum é o mais relevante, trazendo uma série de pressupostos sobre a diferença (BURBULES, 2003).

Leite e Macedo (2010) ressaltam que, no caso do Brasil, a cidadania está atrelada à ideia de passado, vendo a pluralidade como “patrimônio nacional”, o que fortalece o imaginário do diverso, do “respeito à diferença”, mas em uma configuração imaginária de comum, ligado à nação. Como dito antes, a escola de qualidade precisa dar conta da diversidade, promovendo “a equidade” por meio da gestão. Articula a diversidade regional à ideia de um comum que subsume a *diferença* na própria ideia de comum. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são utilizados para exemplificar tal imaginário no qual a cidadania multicultural, tanto

respeita limites nacionais, quanto globais, independente do pertencimento dos sujeitos e grupos em questão.

Elizabeth Macedo (2014) então visa a desconstrução do discurso que articula igualdade de condições econômicas ao respeito à diferença. A autora retoma o processo histórico da educação no país, ressaltando que desde o início do século passado há preocupação com diversidade, uma tentativa de as leis atenderem ao comum com partes diversificadas do currículo. Porém, o cunho é de um regionalismo reduzido e de uma diversidade individual amparada no construtivismo da aprendizagem. O enfoque não é cultural. Com a redemocratização dos anos 1980, lembra a pesquisadora, movimentos sociais ganham visibilidade, bem como suas demandas educacionais. No bojo de calorosos debates, acirra-se a crise da modernidade e suas promessas, atingindo a ciência e termos universalistas. O marxismo, hegemônico nos anos 1980, passa a conviver com críticas à ideia de sujeito e aos preceitos universais que o embasam.

No campo educacional, o debate ocupa cada vez mais espaço, bem como no da política curricular. O tema transversal *Pluralidade Cultural* é mais uma vez lembrado pela autora. Isso porque, embora tenha sofrido resistência acadêmica, produz uma série de efeitos que colocaram em curso aspectos ligados à multiculturalidade, assumindo uma sociedade não homogênea. Dadas às condições de vida desigual, a herança marxista e demandas por igualdade coexistem com a crescente reivindicação cultural. À essa altura, nos anos 1990, termos como diversidade, pluralidade e multiculturalismo se articulam à igualdade. A pesquisadora entende isso como problema: articular a promessa da igualdade, jamais cumprida, com a diferença, tendo em vista limitar o seu sentido como diversidade.

Ao analisar sentidos de cultura, currículo e diferença, o texto mencionado oferece uma potente discussão. Cultura tem sido pensada em duas tradições: a constituição de grupos pré-definidos e a construção de significados no cotidiano. Em ambos os casos, há uma simbiose com políticas de currículo, compreendendo tanto a ideia de “conteúdos elencados da tradição” quanto “a cultura a ser ensinada na escola”. Macedo (2014) argumenta que, em tais perspectivas, a diferença é deslocada para a margem. Em alguns casos, com base em um realismo, supostas diferenças dadas que constituem grupos pertencentes a uma cultura; em outros, com a incorporação crítica estruturalista que – embora desloque a questão para a diferença, em termos não apenas biológico, mas histórico e cultural, a diferença se constitui em identidade, reificando a cultura como objeto epistemológico, reduzindo e limitando a diferença.

Ou seja, cultura é enfatizada enquanto “repertório de significados compartilhados” por grupos, gerados por sentimentos de pertencimento que perfaz a “diferença entre” (BURBULES, 2003); de uma forma mais elaborada, mas presa a um sistema de apreensão de uma totalidade estrutural, ou seja, ainda categorizada – que ignora a *diferença como vida*. Trata-se de uma relação impossível o que se espera com a diversidade: tomar uma cultura como um centro, supostamente estável – e um exterior que pode ser apreendido. Diferença se intercambia com diversidade, com uma pluralidade de sentidos que se opõe ao universalismo moderno. O argumento de Macedo (2014), porém, é que a estrutura é descentrada e a diferença instável, não havendo identidade a não ser como ficção e configuração política de uma *diferença entre* que é uma forma limitante e limitadora da diferença.

Assim, cultura em uma perspectiva pós-estrutural é um processo criativo de produção de sentido, uma prática social discursivamente

produzida na qual o significado nunca se completa, sempre enunciação e representação simbólica imaginada em um tempo e espaço que se desloca. Ao ser deslocada, algo é acrescentado, nunca exatamente o mesmo. A cultura não é, portanto, pluralismo de identidades ou diversidade. Em função disso, cabe esclarecer problemas e dilemas ligados à diferença e à educação, como busca fazer Burbules (2003). É claro que mecanismos de regulação “possibilitam o ato comunicativo”. Ou seja, é necessário “falar de si” e de “um outro”, mas ninguém está autorizado “a falar pelo outro”. Isto é, a tentativa de controle atua para limitar a diferença “no conhecido”, mas a diferença sempre irrompe.

Nesse caso, observemos que o colonial atua por intermédio do controle; mas nunca o faz totalmente, seja pela via da “cultura universal”, seja pela via da *diferença entre*, posto que não pode eliminar o outro. No entanto, o *colonizador* e sua agenda institui sentidos que, como disse, não pode ser totalmente controlado, já que se desloca no tempo e espaço. Toda cultura é híbrida e se dá na ambivalência da enunciação que reitera rastros de sentido; é tradução (sem fim, já que imperfeita) e performance criativa. O que chamamos de política é o processo de hegemonização de sentidos. Segundo Macedo (2014), na agenda da diferença não basta a inversão de controle para o colonizado, mas a desconstrução de sentidos tidos como dados, como *diferença entre*, de modo a explicitar a *diferença enquanto tal*, fluxo de sentidos.

No que tange à igualdade/equidade, deslizam dependentes de termos amplos, significantes vazios, ou em disputa, como “qualidade” e “cidadania”. Macedo (2014) argumenta tratar da “falsa promessa”; já que o sistema não pode se estabilizar e operar em uma total inclusão. Sempre haverá “o que fica de fora” e é excluído por questões de anormalidade, como: “o que não aprende”, o “não cidadão” etc. A

articulação igualdade e reconhecimento é dependente da redução da diferença ao conhecido. A autora manifesta posição teórico-política adequada à desconstrução dos sentidos hegemônicos em educação, buscando liberar *a diferença em si* ou *contra*, condição do sujeito e de mobilidade do mundo.

INDO ALÉM DA OBJETIFICAÇÃO DO OUTRO OU DA TENTAÇÃO DA HOSTILIDADE

Nesta seção, a ideia é problematizar sentidos atribuídos à diferença em educação, a forma como temos lidado com a cultura do outro, ao passo que reduzimos a cultura à “cultura” com aspas ou academicamente produzida (MANUELA CUNHA, 2017). O argumento é que tendemos à classificação e à redução da multiplicidade intercultural, convertendo a singularidade à mesmidade ou à reprodução do mesmo através de apegos à similaridade. Se a ideia é “pensar em cor”, precisamos lidar seriamente com o processo de interpelação provocado pela diferença e pelo outro. Não é uma tarefa simples que possa se reduzir em fórmulas prontas.

Como vimos, em virtude de um contexto de disputas, não apenas de redistribuição material, o que é legítimo e compreensível em um país desigual, temos observado variadas formas de reivindicação de reconhecimento cultural, pondo em xeque o universalismo com o qual a escola e a sociedade sempre lidaram no conjunto de ações políticas e de mobilização do Estado. Tal reconhecimento passa pela educação, pleiteando maneiras de considerar a produção de re-existências e a perpetuação de valores distintos dos ocidentais modernos.

Nesse contexto, pudemos acompanhar mudanças significativas em um jogo de forças no país, embora quase sempre desacompanhadas de

políticas públicas que respaldassem a radicalidade da demanda. Mas, se a hospitalidade do outro se intensifica de maneira mais explícita no Brasil e em diversos países, potencializada por políticas de inclusão e de diversidade, interessa pensar como vem se dando tal processo, o que busquei fazer de maneira não exaustiva, algo ainda mais crucial, se considerarmos os desdobramentos autoritários recentes na política. Considerando os limites do texto e o enfoque proposto, espero apontar algumas considerações que julgo serem relevantes.

Silvia Duschatsky e Carlos Skliar (2011) destacam a forma como a alteridade tem sido tratada em educação, considerando debates atinentes à diversidade. Ressaltam que tendemos a considerar o outro como: *a fonte de todo o mal; alguém a ser tolerado; sujeito pleno de um grupo cultural*. Como “a fonte de todo o mal”, desde rejeições explícitas ao que não é espelho a formas mais tácitas de assimilação. Já o segundo eixo aponta para um “politicamente correto” que - de variadas formas - também se coloca como referência etnocêntrica, abrindo apenas precedentes em âmbito particular para que “os outros” existam. Desde que tais outros nomeados não façam reivindicações públicas ou “esbarrem” no poder da norma, podem ser tolerados. Os autores destacam ainda a configuração essencialista a qual se ampara na classificação de um sujeito pleno, desconsiderando o processo através do qual a própria cultura se dá, reivindicando a identidade plena e autêntica - inexistente, por sua vez. Vejamos alguns outros autores que contribuem para pensar (ou perturbar) o que significa tal simplificação, e ainda, como e por que tal redução ocorre.

O antropólogo Arjun Appadurai (2004) propõe uma teoria geral dos processos culturais e globais, explorando a imaginação como característica constitutiva da subjetividade moderna. O pesquisador busca

entender os processos culturais na relação entre sociedades contemporâneas, os quais passaram a ser influenciados por meios de comunicação de massa e intensificados deslocamentos migratórios. Na obra citada, há uma preocupação com a localidade em um mundo globalizado, pensando em como os processos coloniais subscrevem a política contemporânea, dentre outros aspectos. Isto quer enfatizar: como fica a localidade e seus desdobramentos políticos em uma nova dinâmica global no mundo atual?

O estudo mencionado ressalta como os meios de comunicação transformaram o campo da midiatização de massa, oferecendo a constituição de “eus imaginados” que incluem novos recursos e disciplinas, com destaque para a multiplicidade de formas e a maneira rápida como circulam. Já com relação à migração de massa, percebe novos fluxos de imagens, de textos, de narrativas, de sensações que são mediatizadas. A imagem reproduzida torna-se parte da vida cotidiana, gerando espectadores e imagens mais dinâmicas. Mas, a imaginação é também “palco para a ação”, mudando a maneira como nos tornamos *quem somos* a partir dos fluxos.

A questão posta pelo antropólogo não é só a dinâmica cultural, passa pelo seguinte: as pessoas são afetadas pelo midiático, o que transcende o nacional e isso vai produzindo efeitos na subjetivação, se dando através da imaginação, ligado à política através dos novos modos de ser e de viver, como vínculos, interesses, aspirações e vontades que interceptam os do Estado-Nação. Rompendo com a leitura dicotômica (moderno x pós-moderno), a cultura então é vista tanto como *substância* ou *substancializada*, o que significa uma redução de sentidos em processos classificatórios; como a cultura está ligada à forma adjetiva cultural.

Nesse caso, se distingue de objeto, coisa, substância, física ou metafísica.

Em parte, tal forma de pensar recebe a contribuição da antropologia norte-americana que a partir de Ferdinand Saussure incorpora o estruturalismo à linguística. Várias críticas são tecidas à tal abordagem. Mas, Appadurai (2004) destaca que o estruturalismo já aponta algo que nos transporta para o reino das diferenças, para os contrastes. Hoje, em termos acadêmicos, *a ideia de estrutura* está ainda mais sensível ao contexto e focada no contraste, incorporando um pensamento da desconstrução. Ou seja, a estrutura antes centrada em uma origem e determinada por um sistema fechado, passa a ser compreendida como descentrada e sem origem; em outras palavras: a estrutura não deixa de existir, mas passa a ser compreendida como instável, relacional e deslocada constantemente no tempo e espaço.

Dessa perspectiva, a cultura é então um arquivo em aberto, como uma diacrítica de identidade de grupos que está sempre em processo de se formar, nunca dada de antemão. Lidar com a cultura nos leva a pensar de forma contextual, heurística e comparativa. O multiculturalismo quer então uma construção de direitos do Estado-Nação, mas tendendo a substancializar o cultural em políticas de identidade, como vimos. O pesquisador vai propor um esquema para explorar o aspecto disjuntivo da cultura, apontando para formas fluidas e irregulares, não objetivas ou dadas para serem compreendidas com rigidez e binarismos.

Desde os anos 1990, talvez mesmo antes disso, o pensador indobritânico Homi Bhabha considera problemática a redução da diferença à diversidade (Cf. JONATHAN RUTHERFORD, 1990). Bhabha salienta a relação da diversidade cultural com a norma, do modo como tanto o relativismo quanto o universalismo operam por traços comuns. Conforme

Burbules (2003), aceitar a diferença como diversidade é pressupor determinadas regras que se limitam a algum grau de similaridade. Por isso, Bhabha fala de uma tradução filosófica liberal e de uma certa antropologia que manifestam atenção à diversidade, mas que acoplam a diferença à transcendência universal. Nesse sentido, o problema para o pensador são dois: a diferença cultural é contida na diversidade por alguma norma transparente que afirma ser “a cultura boa”; a partir de certos princípios estabelecidos pela hospedagem na cultura hegemônica. Outro problema é que onde o multiculturalismo se instaurou casos de intolerância e fundamentalismos aumentaram.

Levando em consideração a entrevista mencionada, a tradução e o hibridismo são ritmos impuros que buscam a negociação em termos políticos, mesmo na subversão e na insurgência. O que significa que a relação intercultural nunca terá um fim. Ademais, não cabe originalidade ou autenticidade, o que tradução e hibridismo sugerem é o pensar na incomensurabilidade das culturas e na impossibilidade de serem “parte de um todo”, como a ideia de “todos no um da nação”, pleiteados em políticas curriculares autoritárias, como a Base Nacional Curricular Comum (RIBEIRO e RONNIELE de AZEVEDO-LOPES, 2017; RIBEIRO e CLARISSA CRAVEIRO, 2017). Ou seja, culturas são simultaneamente plurais, híbridas e incomensuráveis, sempre resultado de uma tradução impossível (porque nunca concluída ou totalmente correspondente na língua do outro) e necessária na ordem da comunicação.

Nesse caso, o pensamento homogeneizador é tão perigoso quanto simplista para Bhabha - que por contraste - entende que só há culturas porque suas fronteiras não são definíveis, sempre em relação com o outro. Ao negociar uma identidade, busca-se um conjunto de traços reconhecíveis na heterogeneidade. Isso implica numa ambivalência de

sentimentos e valores que jamais estarão dados de antemão, postos sempre nesse espaço liminar da cultura, onde algo começa sempre a se fazer presente, nessa temporalidade disjuntiva que chamou de “terceiro espaço”. Em outras palavras, o pensador indica que a cultura como objeto de conhecimento é uma fantasia e operação de poder, se arquivada em uma tradição fixa e nomeada; a cultura admite também uma dimensão performativa e dinâmica. Ao ser deslocada no tempo e espaço, rastros de sentidos são postos em curso, podendo ser alterados. Eis a diferença entre “a cultura”, com aspas, academicamente definida e nomeada contingencialmente em um contexto; e a cultura sem aspas, na qual a diferença cultural é vivida. Nunca são exatamente a mesma coisa (CUNHA, 2017).

Ao apresentar a obra de Homi Bhabha, Rita Schmidt (2011) destaca o pensamento do indiano como “teoria-compromisso”, representado pela figura de um hífen. Não está dissociado da política, pelo contrário, busca um equalizador entre política cultural e social. Com isso, salienta que Bhabha se descola de certa indiferença que subjaz algumas propostas estruturalistas e pós-estruturalistas. O pensador rejeita o pluralismo celebratório do mercado do espetáculo global e a diversidade liberal conduzida pelo relativismo que reafirma a dominação. A pós-modernidade é trabalhada no pós-colonialismo de maneira específica, na configuração da diferença cultural e da sua temporalidade disjuntiva. A minorização é parte do fluxo indeterminado de relações com o domínio predatório da cultura global e toda a violência que se busca apagar. O pensador faz parte de um grupo de estudiosos que compreendem que a dominação colonial não termina em nossos dias, mas se reformula de outras formas, as quais dependem necessariamente do saber-poder.

Nesse caso, o globalismo busca impor um neocolonialismo no qual os países dominados passam a aceitar a ordem. A cultura é então pensada como parte de um processo complexo no qual tanto é global quanto releitura vernacular, quase sempre, em relações desiguais de poder. Para se posicionar como alternativa ao multiculturalismo, o tempo é uma chave, como a ambivalência. O hibridismo, ou a estrutura não binária, ressurge como a possibilidade de subversão e insurreição diante dos valores culturais que se definem no espaço liminar indeterminado e imprevisível de caráter intersubjetivo.

A autora destaca então o agenciamento e suas formas criativas que em Bhabha não se reduz ao essencialismo, nem vem no bojo empirista. O ator social é parte do processo da significação e se constitui por meio do agenciamento. O performativo é relevante para entender a questão. A identidade é sempre performativa e o contexto como elemento da enunciação que precisa responder ao mundo e às injustiças sofridas. O signo e a estrutura são móveis, deslocadas pela enunciação que tanto retoma quanto abre possibilidades para o novo.

O pós-estruturalismo é então incorporado ao pós-colonialismo, procurando entender alternativas ao movimento binário e colonizador eurocêntrico. Destaque para o trabalho do indiano ao lado de outros pensadores, como Franz Fanon, Stuart Hall, Gayatri Spivak e Edward Said. Nessa configuração de pensamentos, a diferença não é o mesmo que diversidade, não se pauta por uma caracterização de unidades ou similaridades (BURBULES, 2003). Tais procedimentos são percebidos com desconfiança e crítica, sobretudo ao multiculturalismo liberal relativista que assume a normatividade e o essencialismo. Não se trata nem de busca de unidade essencial ordenada nem de apagamentos na ordem igualitária.

Diferença cultural é tanto efeito discursivo quanto estratégia analítica de um estudo que busca aliar o saber à luta política, na medida em que promove um discurso crítico a respeito das relações coloniais - que atravessam inclusive a academia, rejeitando adesão fácil a termos que acomodam a diferença e de certa forma procuram domesticá-la. Em suma, não só incorpora distintas teorias e épocas, como inúmeros textos literários e artísticos. Nesse caso, a estrutura para a identidade é sempre liminar - está sempre a começar, retomando o pensamento à luz do presente estendido em negociação e revisibilidade atenta. Assume a ambivalência sempre como ponto de partida, enfocando as práticas de enunciação com seus jogos de poder.

DISTOPIA E ESPERANÇA NAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

O trabalho empenhado pelos mestrandos e doutorandos que participaram de determinadas experiências formativas é parte deste processo de reflexão e de análise a respeito de vidas cinzas/vidas com cores, mas igualmente referenciais teóricos que amparam as análises. Em uma tentativa de interpretação e de diálogo, traço nesta seção, a partir do que destaco acima, um pensamento ético sobre a hospitalidade do outro; mobilizando como alternativa à hostilidade, a igualdade na diferença e a cultura enquanto prática híbrida e ambivalente de enunciação.

Todo um eixo de debates é movimentado pelos participantes com palavras-chave, como: *dicotomia, inclusão, exclusão, distinções, co-presença*. Ainda que os discentes tenham recorrido a muitas e variadas formas de entrada na discussão proposta, de algum modo, todos tratam de diferença e alteridade. Questões relativas a pessoas com deficiências

e raciais foram as mais evidenciadas, tangenciando debates de gênero e étnico. O que já evidencia certo enquadramento produzido a partir das questões que lhes tocam, afinal, não é possível “caber tudo na fotografia”. Ainda que recurso necessário à comunicação, é nesse ponto que a diferença perde amplitude e é reduzida ao que somos capazes de perceber em um determinado contexto, tornando-se, quase sempre, diversidade ou *diferença entre*, categorizada, conceituada; já condicionada.

Taize de Oliveira discorre sobre padrões e normalidade, deslocando criticamente a perspectiva “do diferente” para “a diferença”, como uma construção social. Em suas palavras: “utilizamos com frequência os conceitos de normalidade, anormalidade e diferenças em nossa sociedade, em especial para abordar sobre o outro que está fora de um padrão, uma expectativa de normalidade”. Entendo então que a sua preocupação é: como a construção se dá? Como o nosso olhar é construído, aderindo a tais padrões de normalidade e simultaneamente de exclusão? Sua atitude teórica, ética e política é com uma inclusão das diferenças rumo a uma sociedade justa, igual e que garanta direitos humanos, conciliando a inclusão e a diversidade.

A discente recorre a um referencial que questiona a marginalização dos corpos, sobretudo, de pessoas com deficiências, provocando o viés biologicista que comumente é aplicado sobre eles, já que acaba por estigmatizar e rotular “corpos marcados pela deficiência” (SILVANA UHMANN e MARIA SIMONE SCHWENGHER, 2021). Com isso, põe em xeque padrões de normalidade, o que é produzido e não naturalizado socialmente. Como vimos antes, desloca-se do olhar “do diferente” para “a diferença”, mas em algum momento parece assumi-la como diversidade, conforme estudos de Appadurai, Bhabha, Burbules e Macedo.

Nesse caso, embora aponte um deslocamento importante, tende a limitar o sentido de diferença à *diferença entre*, o que pode restringir a alteridade à leitura de um sujeito pleno a partir da estrutura. Ou seja, explora mais o caráter de construção, nem tanto o aspecto contextual, relacional e ambivalente da diferença. Texto acolhedor, mas a conversa pode continuar.

Em recente texto, ressalto que a diferença pode deixar de adjetivar indivíduos e grupos para assumir um caráter de identidade (RIBEIRO, 2019). O que me interessa - e imagino que aos autores com os quais trabalho, alguns citados acima, é a desconstrução de conceitos e termos que se reproduzem, deslocando para a negociação de sentidos (ou para a diferença vivida) que é anterior à diversidade (conceitual e categórica). Em outras palavras, nem a diferença servindo como adjetivação do outro - como “o diferente” - e nem a diferença substancializada como mesmidade, categorizada; mas, a diferença como verbo, isto é, como uma prática social jamais apreensível como totalidade (fora de contexto relacional) ou objeto de conhecimento a não ser como exercício de ficção ou imaginação.

Fazendo uso da metáfora do *Vidas Cinzas*, a diferença então está nas cores do olhar da criança enquanto um símbolo e uma poesia - para o ainda não simbolizado, para o que ainda não foi inventado, para outros mundos não experimentados, portanto, vividos; para o novo que ainda não se fez, para o verbo e a ação de um mundo por vir, não no sentido de futuro dado e projetado, mas, no sentido de um “ainda não”, postergado, adiado pelo imponderável e incalculável de um “aqui e agora” de nossas lutas contextuais. Quando se torna “apenas conceito”, recai na armadilha da mesmidade e da objetivação do outro que é o que parece

nos autorizar “a falar pelo outro”. “Eu sei, eu conheço o outro, estou autorizado”.

Reconhecer a diferença na igualdade, nos termos de Bhabha, não nos imobiliza, não trata de relativismo e nem cinismo; pelo contrário, assume a nossa ignorância eterna sobre o outro – que é um mistério e não objeto, substância e categoria; é onde há, tal como no olhar meio turvo de cores da criança, alguma esperança, nas brechas, no cotidiano e na vida. A tarefa da teoria passa a ser a de lidar com o contexto, com as incertezas, com as nossas ambivalências e negociação de mundo, o que implica assumir o hibridismo enquanto um motor de debates e de formas de lidar com as realidades em que vivemos. Tal como destaca **Taciano Luiz Coimbra Domingues**, “é impossível ignorar a alteridade”.

Indubitavelmente, não é possível ignorar a alteridade, mas tal ato não nos impede de constantemente torná-la alvo de enquadramentos normativos que reduzem o outro a espelhos de valores concebidos e hegemônicos. Por contraste, tal mistério que é o outro, nos constitui, alimentando um processo educacional intersubjetivo. O que não é a educação senão um processo (intersubjetivo) a partir do qual nos constituímos no mundo? O sujeito então não é o indivíduo, não é um centro puro e inabalável de onde as decisões partem; mas, o sujeito é a relação, efeito de culturas híbridas, a partir das quais o sentido é sempre contingente.

Isso quer dizer que lidamos com tradições, com discursos hegemônicos, mas que só são possíveis se constantemente deslocados, no tempo e espaço, o que chamamos de tradução (BHABHA, 1998). Trata-se das dimensões pedagógicas e performativas nas palavras do pensador indobritânico. A linguagem então não é uma mera representação do “mundo real” diante de nós; mas, constitui a nossa realidade de maneira

contingente e sobredeterminada. Só podemos nos comunicar a partir de certos enquadramentos, rastros de sentidos reiterados e que só assim podem se manter. É, portanto, legítima a luta mobilizada na e pela diversidade cultural; mas, cabe considerar que se trata já de uma redução da diferença pela similaridade imaginada; a diferença, como vimos, não cabe em conceitos; perturba mais que organiza, atua também na dinâmica da rebeldia e da rejeição ao estabelecido, não simplesmente adesão trivial e confortável.

O Brasil foi inventado por europeus, invasores, colonizadores e exploradores; um país cuja história é pesada, marcada por antigas e novas formas de genocídios e epistemicídios; um país que até hoje se envergonha de seus preciosos bens culturais em detrimento da valorização europeia, tanto estética quanto simbólica; um país governado por oligarquias e tecnocracias; liderado por hipocrisias e por um capitalismo que desde o início demanda racismo, criando e recriando seu poderio bélico contra as populações negra e indígena. Enfim, em um país como o nosso - que não se reconhece como multilíngue, multicultural e plurinacional e desumaniza corpos, inferioriza processos civilizatórios outros e que trata a inclusão com uma forma cruel de assimilação - é claro que também há diversas e variadas estratégias de luta, mobilização política e sobrevivências recriadas cotidianamente.

Nesse sentido, as questões ligadas ao racismo foram as ênfases de **Isabela Moro Nascimento** e **Franciele Ariene Lopes Santana**. Em contraposição à colonização, a primeira define o “racismo como um fenômeno social e histórico, fruto de uma série de práticas que hierarquizam seres humanos em função de sua cor e de outros atributos corporais”. Já a segunda aborda “a invisibilidade seletiva da cor da pele

como comportamento aprendido, utilizando-se de disparadores da literatura e cinema”.

As desigualdades raciais apontadas por ambas remetem à resistência, como efeito de uma relação hierárquica social e histórica; mas também à re-existência diante da luta cotidiana contra as várias formas de racismo que tanto limitam as condições materiais quanto geram sofrimento psíquico para um povo. Uma delas lembra também que “as cores podem ser apagadas” fora do filme, metáfora utilizada para tratar do embranquecimento da população brasileira imbuída do mito da democracia racial. Salientam que há formas de existir fora dos padrões aceitos pela branquitude ou pela configuração hegemônica de padrões.

Em face de tais questões, no discurso pedagógico, talvez tenhamos deslocado com mais facilidade “o outro como fonte de todo mal” para “alguém a ser tolerado”, geralmente, na dinâmica particular com a qual instituições formativas passaram a lidar. Porém, como as autoras discentes lembram, não é suficiente e nem mesmo o desejado; em um Estado racista como o brasileiro, é preciso que se denuncie os privilégios, almejando a luta pela igualdade. Nesse caso, articulam princípios ligados à diferença com a igualdade formal. Caminho legítimo e talvez necessário. Porém, cabe elucidar que há desafios e dilemas em relação à diferença, conforme apontado anteriormente com Burbules (2003), Macedo (2014) e Duschatzky e Skliar (2011).

O contexto envolve constantemente o risco de a diferença estar limitada à diversidade ou à *diferença entre*, pondo em tensão (para a margem) a singularidade e a igualdade na diferença. Dito de outro modo, o risco envolve a cristalização da identidade na política, tomando-a como mesmidade, limitando a alteridade ao enquadramento hegemônico, imaginada fora da relação. Enquanto isso, “fica de fora” a

própria alteridade como princípio ligado ao desconhecido, ao imprevisível, ao incalculável e ao incomensurável. Lembremos que não é possível uma “consciência” da diferença enquanto cálculo ou limitada aos anseios plenamente objetivistas. Isso quer dizer que a política jamais terá um fim.

Conforme Bhabha, cultura não é objeto epistemológico, mas uma prática de enunciação na dinâmica da vida, o que pode trazer ao mundo ocidental algo de mais encantado, ampliando a crítica e desmembrando o anseio desumanizante de categorização genérica. Politicamente, a população negra em seu movimento social organizado reivindica a ressignificação da raça em termos diferenciados - em um contexto de demandas e lutas frente ao racismo. Mas, não quer dizer que se trata de um bloco homogêneo ou que “a cultura negra” esteja dada ou encerrada, mas sempre ressignificada a partir de um contexto que também não é conhecido por ninguém de antemão. Não quer dizer negar demandas “mapeadas”, como a própria luta contra o racismo, mas dar igualmente atenção à singularidade e às lutas pela significação, aliás, enfatizadas pelo trabalho de Frantz Fanon e lembradas por Bhabha. E o que então dizer das centenas de línguas e culturas indígenas que lutam pela reexistência cotidiana a mais de 500 anos no Brasil? O termo “índio” é por si só uma violência, resultado do desencanto colonial.

Sobre o assunto, Daniel Munduruku (2019) salienta que a criança entra na escola com os seus mistérios, suas dúvidas, incertezas, motivada pelas buscas e descobertas, mobilizada pela produção de um mundo mágico e, infelizmente, se depara com fortes traços modernos ocidentais, se des-encanta ao longo da escolarização, perde a magia em uma experiência que lhe oferece “todas as respostas”, que “ensina”, que apaga a busca, lhes obriga a memorizar, “a conhecer o conhecível”,

retirando seu direito à pergunta, como diria Paulo Freire. A escola ocidental moderna, para o indígena, é uma máquina de desencantamento, de retirada da magia.

A escola vai arrancar de nossos corpos o que trazemos de mágico, de desconhecido e, em seu lugar, vai colocar o 'conhecido'. Nesse dia, passamos a nos adequar a um sistema lógico que vai nos ensinar a 'ser alguém'. Nunca mais seremos nós mesmos, seremos sempre alguém buscando alguém. A magia cede lugar a um princípio que escamoteia nosso desejo mais íntimo pela verdade: somos seres originados de uma matéria cósmica. Somos parte do Universo e não seus donos (MUNDURUKU, 2019, p. 65).

Estendendo o pensamento do filósofo para além da identificação étnico-racial, estaríamos todos desencantados? Como pensar em inclusão escolar em uma maquinaria de desencanto, com currículos globalizados, impostos por tecnocratas, políticos preocupados com métrica, resultados, objetivos prévios e estabelecidos? Incluir em quê? Em qual sociedade esperamos incluir? Já não seria tal inclusão uma exclusão da diferença, da singularidade, do outro? Em uma temporalidade tomada como se fosse linear e os termos obscurecidos com ideias de resultados e excelência, sempre excluímos o imponderável, o que não se pode medir e o que não se pode prever (RIBEIRO e AZEVEDO-LOPES, 2017).

É POSSÍVEL ENCANTAR O DISCURSO PEDAGÓGICO?

A palavra “atrapalhar” não aparece por acaso na fala de um ministro da educação, nem na de um presidente da república,

declaradamente, governante da (e pela) maioria⁶. Certas crianças e docentes atrapalham mesmo, já que colocam em relevo a distorção de um jogo. Escancaram políticas equivocadas e princípios idealizados, uma visão política idealizada de escola e de sujeitos, mobilizada por uma articulação global que aponta a clara adesão a redes público-privadas poderosas – as quais ignoram a própria produção acadêmica do país, bem como experiências e narrativas críticas de seus professores. O verbo atrapalhar emerge em um governo que tem a pretensão, entre tantos absurdos – de escarnar e encarnar docentes, convocando-os a trabalhar com “empreendedorismo na escola”, a despeito de seus baixos salários e planos de carreira defasados.

Assim como um grafite lançado nas ruas de Niterói, Rio de Janeiro, políticas no Brasil tendem a ser mobilizadas com base no interesse e jogo político que atende “gente que é tão pobre que só tem dinheiro”. Utilizando as palavras tropicalistas de Tom Zé na música *A briga do edifício Itália com Hilton Hotel*, por quem não tem coração “para mostrar, pois o que bate no peito é máquina de somar”. Por contraste, são as crianças que trazem seu tempo, outras temporalidades, outros mundos. Trata-se de crianças – e o próprio tempo-criança – que nos oferecem alguma cor, rejeitados por quem só quer o cinza. O mundo ocidental moderno é uma maquinaria de produção do cinza, do desencanto, da des-magia, da des-pergunta.

Mas, não é só isso, por dentro da máquina, há luta, cores e encanto. Há festas e frestas entre as quais a sabedoria popular re-existe, com suas variadas formas de ginga, cotidianas. Podemos tratar de historiógrafias outras que nos foram negadas, de lutas e articulações de povos

⁶ Me refiro a falas recentes do atual ministro da educação sobre a inclusão escolar e do presidente da república a respeito dos docentes universitários.

que permanecem e jogam o jogo, agenciando demandas, mais ou menos mapeadas ou novas. Levando em consideração todas as conversas que tive com colegas professores, de ontem e de hoje, percebo que sabem que lidam com o imponderável e o imprevisível. E assim, em parte, rejeitam receitas e prescrições descontextualizadas e fórmulas prontas. Felizmente, a educação não é cálculo. Não se pode vender ou trocar, ainda que se deturpe seu sentido exatamente para isso.

Em função do que procurei expor neste texto, vejo sentido para o que fazemos na academia, a partir de nossas aulas, leituras e produções; mas é preciso sempre rever, visitar o que fazemos e como fazemos. “Se quiser colar pode colar, mas se arrastar, a favela vai cobrar”, nos lembra o rapper Criolo na música *Sucrilhos*. Entendo a partir das sábias palavras que não há mais espaço para a objetivação do outro. A mesma música nos lembra que “Cientista Social, Casas Bahia e tragédia gostam mais de favela do que de Nutella”. Considerando a crítica da/ na diferença, suspendemos “o olhar para o próprio umbigo”, nossas bolhas e pensemos no que temos falhado e no que podemos aprender com a relação ambivalente que nos constitui. Imagino que o nosso discurso também poderá assim estar prenhe de cores.

REFERÊNCIAS

- ARNAUT, Luiz; LOPES, Lopes Mônica. A Ideia de África. In: ARNAUT, Luiz; LOPES, Lopes Mônica. **História da África: uma introdução**. Belo Horizonte: Crisálida, 2005, p. 11-17.
- APPADURAI. Arjun. **Dimensões culturais da globalização**. Lisboa: Editorial Teorema, 2004.
- BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo Sem Fronteiras**, Campinas, v.9, n.2, p.32-50, jul./dez.2009.

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 159-188.
- COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARIO, Pedro de Niemeyer (org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 313- 338.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CUNHA, Maria Carneiro da. (org.). **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Ubu Editora, 2017, p. 304-369.
- DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade/ Jacques Derrida (Entrevistado); Anne Dufourmantelle**. Trad. Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.
- DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semiramis Gorini da Veiga. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 119-138.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre os índios**. Palestra proferida no dia 22 de abril de 2002 no curso de extensão de gestores de cultura dos municípios do Rio de Janeiro, organizado pelo Departamento Cultural. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ribamar.pdf. Acesso em: 6/4/2019.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.** Campinas, v. 33, n. 120, p. 727- 744, 2012.
- IVENICKI, Ana. A escola e seus desafios na contemporaneidade. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 1-8, jan./mar. 2019.
- LEITE, Carlinda; MACEDO, Elizabeth. Multiculturalismo nas reformas no Brasil e em Portugal. In: TURA, Maria de Luordes Rangel; LEITE, Carlinda (orgs.). **Questões de Currículo e Trabalho Docente**. Rio de Janeiro, Quartet, 2010, p. 21-44.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, Cultura e Diferença. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 83-104.

MAROUN, Kalya; OLIVEIRA, Suely Noronha de; CARVALHO, Edileia. **Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil**. 36ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, GT 21 de Educação e Relações Étnico-Raciais, 2013.

MAROUN, Kalya; CARVALHO, Edileia. Experiências de educação quilombola: as relações entre escola e comunidade. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 49, p. 87-102, 31 out. 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi**: ensaios sobre o bem-viver. 2 ed. Lorena, DM Projetos Especiais, 2019.

NASCIMENTO, Evando (org.). **Jacques Derrida: pensar a desconstrução**. Trad. Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

PALADINO, Mariana. Experimentando a diferença – Trajetórias de jovens indígenas Tikuna em escolas de Ensino Médio das cidades da região do Alto Solimões, Amazonas. **Currículo sem Fronteiras**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 160- 181, já./ jun. 2010.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 25-44.

RIBEIRO, William de Goes. **Multiculturalismo e ética/ moral em educação**: a retórica no discurso contra o bullying. Curitiba: CRV, 2016.

RIBEIRO, William de Goes. Pedagogia e Relações Étnico-raciais: lutando contra a mesmice no currículo. In: REQUIÃO, Luciana; MARTON, Silmara Lúcia (orgs.). **Pedagogia e Formação de Professores**: olhares, reflexões e experiências em foco. Jundiaí (SP); Paco Editorial, 2019, p. 211-224.

RIBEIRO, William de Goes. Xe Rohenoi Eju Orendive: rimas, rappers e hibridização cultural de povos indígenas no Brasil. #Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 9, n. 2, p. 1-20, 2020.

- RIBEIRO, William de Goes; AZEVEDO-LOPES, Ronniele de. Conhecimento-investimento e currículo meritocrático: a projeção utópica liberal da “cultura de excelência” à política curricular no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 659-677, set./dez. 2017.
- RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Bastos Clarissa. Precisamos de uma base nacional curricular comum? **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.50, p. 51-69, fev./ mai. 2017.
- RODRIGUES, Carla. **Dois palavras para o feminino**: hospitalidade e responsabilidade: [sobre ética e política em Jacques Derrida]. Rio de Janeiro: Nau, 2013.
- RUTHERFORD, Jonathan. The Third Space: Interview with Homi Bhabha. In: DERS (Hg). **Identity: Community, Culture, Difference**. London: Lawrence and Wishart, p. 207-221, 1990.
- SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, Giovani José da. Ensino de história indígena no Brasil: algumas reflexões a partir de Mato Grosso do Sul. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 133- 154.
- SCHMIDT, Rita Teresinha. O pensamento-compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. In: BHABHA, Homi K. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**: textos seletos/ organização: Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro, Rocco, 2011, p. 13- 61.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- UHMANN, Silvana Matos; SCHWENGHER, Maria Simone Vione. Quando o corpo é marcado pela deficiência: algumas reflexões sobre estereótipos e preconceitos. In: RIBEIRO, William de Goes; OLIVEIRA e SILVA, Rita de Cassia; DESTRO, Denise de Souza (orgs.). **Educação Física e Diferença**: perspectivas e diálogos. Curitiba: CRV, 2021, p. 37-56.

PADRÕES DE NORMALIDADE OU DE EXCLUSÃO?

Taíze de Oliveira

Utilizamos com frequência os conceitos de normalidade, anormalidade e diferença, em nossa sociedade, em especial para abordar sobre o outro que está fora de um padrão, em face de uma expectativa de normalidade. Atualmente, com o *boom* de *influencers*, esse padrão é reforçado e modelado a todo o tempo, pelas redes sociais: padrão a seguir, a copiar, a influenciar e a desvalorizar o que destoa.

Quando pensamos nesses conceitos, em especial o de normalidade, nós nos remetemos à dimensão biológica do que é diferente e do que destoa de um padrão, de uma recorrência. O muito alto, o muito baixo, o muito magro, o muito gordo constituem diferenças que se distanciam de um padrão de normalidade (AMARAL, 1996). A pergunta que faremos será: como são construídos? O que construiu o meu olhar, para perceber e me comportar ante a diferença?

A rotulação diante do que é normal ou não, do que, ao nosso ver, é anormal, é construída socialmente, reforçada igualmente; todavia, podemos refletir sobre essa desconstrução, a partir de nossas práticas e experiências cotidianas: como olhamos para o diferentes? Esses rótulos, em especial de um anormal pejorativo, podem reforçar percepções e autopercepções estigmatizantes, preconceituosas e capacitistas – e é nesse ponto que devemos refletir sobre as influências socioculturais discriminatórias e nosso papel de não reforçar e não reproduzir atitudes que excluem, principalmente por barreiras atitudinais.

Ora para reflexão, podemos indagar: com base em que definimos normalidade? Como construímos esses conceitos e como somos reforçados a acreditar nestes, para definir o que é ou não normal? Em especial, com o tema da inclusão, de maneira ampla, como olhar para a diversidade, sem julgar o que está rotulado de anormal pela sociedade e por nós mesmos?

Nossas concepções, nossos modelos, nossas práticas são fatores decisivos para compreendemos como atuar em face das singularidades, da diversidade e das questões práticas implicadas por elas, sobretudo as barreiras atitudinais. Há alguns constructos de padrões de normalidade, e todos relacionados a barreiras específicas (AMARAL, 1998; GAUDENZI; ORTEGA, 2016; FRANÇA, 2015; CARNAÚBA *et al.*, 2017.). Vejamos alguns deles:

- 1) A normalidade com base na Geometria: normalidade concebida a partir de medidas de um esquadro;
- 2) A normalidade com base na Filosofia: normalidade concebida a partir de repertório e cultura do sujeito que a julga;
- 3) A normalidade com base na Estatística: a partir de medidas estatísticas, como médias, em que a maioria da população se enquadra, criam-se expectativas de normalidade, de sorte que o que está fora, para menos ou para mais, está em padrão anormal;
- 4) A normalidade com base na Medicina: a normalidade em função de padrões biológicos estáveis, antes voltados para quatro elementos (bile amarela, bile negra, fleuma e sangue);
- 5) A normalidade com base na Antropologia: a partir de fatores culturais, como a questão de diversidade de gênero e a sexualidade;

- 6) A normalidade com base na Psicologia: questões relacionadas a fatores psicológicos, lembrando que, em transtornos mentais são associados a fatores sociais e biológicos, o rótulo de normalidade será a partir de concepções sobre equilíbrios e desequilíbrios emocionais e mentais.

Todos esses parâmetros e constructos são ligados a rótulos e podem garantir acesso a direitos, em algumas medidas, enquanto, em outras, enfrentam barreiras atitudinais, que impactarão diretamente na inclusão das diferenças. Entender que a sociedade é plural e que incluir a todos é prerrogativa para uma sociedade mais justa, igual e que promova desenvolvimento a todos é um dos pontos iniciais a se pensar e buscar compreender: modelos sociais foram decisivos para criarmos padrões, em especial padrões de normalidade, mas as consequências destes não são sempre positivas, inclusive para promover direitos humanos. Ora, como então modificamos tais modelos, no nosso dia a dia? É exercício diário.

A discriminação e todas as atitudes preconceituosas, estigmatizantes e incapacitantes contra as pessoas com deficiências, por exemplo, elucidam a falta de acesso à informação, a cultura de exclusão e integração, a qual ainda não aplica a inclusão, e a falta da conscientização do ideal mundo inclusivo e acessível, para as pessoas com deficiências e para toda a população (DIAS, 2006; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; DINIZ, MEDEIROS, SQUINCA, 2007). Dessa forma, estar consciente do processo de construção histórica de paradigmas, modelos e concepções é ferramenta primordial para um contexto acessivo e inclusivo. Vamos construí-lo? Comece por você: quais são suas atitudes capacitistas, preconceituosas, estigmatizantes? Seus padrões são definidos pelo seu histórico, qual o impacto desses padrões de normalidade e como é possível mudá-los? Quais são as atitudes voltadas para padrões dos seus

colegas? Como pode mudá-las, no cotidiano familiar, de trabalho, social? Começemos já a indagar: no que me ajuda agir olhando para esse suposto padrão?

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Aquino, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- CARNAÚBA, R. A.; PELIZZARI, C. C. A. A.; SILVA JÚNIOR, J. U. A. Normalidade x anormalidade: a relatividade dos termos. **CES REVISTA**, Juiz de Fora, v. 31, n. 2, 2017.
- DIAS, E. T. D. M. Preconceito, estereótipo, estigma: chave da exclusão? In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE, V., 2006, Valencia, Espanha. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4086>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009.
- DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, n. 10, p. 2507-2510, out. 2007.
- FRANÇA, T. H. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n. 11, 2015.
- GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciênc. saúde colet.**, v. 21, n. 10, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.16642016>. Acesso em: 10 mar. 2021.

43

ALTERIDADE E EDUCAÇÃO

Taciano Luiz Coimbra Domingues

Em pesquisa realizada em 27 países, com 19.500 participantes, o Brasil aparece em sétimo lugar em relação à intolerância gerada por conflitos políticos e econômicos (G1, 2021). 84,0% dos brasileiros entrevistados relataram perceber uma polarização na nossa população, causada pela dificuldade em aceitar as diferenças de opiniões.

Alteridade é um conceito interessante das Ciências Humanas, para pensar as dificuldades em dar com as diferenças individuais. Molar (2011) assinala que esse termo recebeu vários significados, explicando que, na Psicologia, trata da distinção entre os indivíduos, o não eu; já na Filosofia, é a constituição do outro. Esse pesquisador esclarece que alteridade também carrega a noção de que o indivíduo precisa se comparar fisicamente, psiquicamente e culturalmente com o outro, a fim de conseguir se perceber diferente, individual.

Nós observamos esse movimento, quando estamos mal com nós mesmos. É muito comum, quando estamos com baixa autoestima e comparamos a nossa vida com a de outra pessoa em pior situação, como, por exemplo, um morador de rua ou alguém com alguma deficiência, de sorte que nos sentimos melhor, por não estarmos naquela situação. Determinadas expressões, como “ele que é coitado”, “que dó dele” ou “ainda bem que não é comigo”, são pensadas e, muitas vezes, faladas.

Por mais que existam singularidades entre os indivíduos, inclusive uma separação física através dos corpos, o outro é importante na minha

constituição de indivíduo e guarda grandes similaridades coletivas. Habowski *et al.* (2018) discorrem sobre a aquisição da linguagem. Ninguém nasce sabendo um idioma: ele é ensinado pelo outro, através da interação, do compartilhamento do cotidiano e das experiências pessoais.

Por mais que, depois de crescidos, os significados das palavras ganhem elementos pessoais, para nós, inicialmente outro ser humano nos ensina os sentidos, os empregos das palavras, a sua gramática, os quais, de forma transcendente, são reconhecidos por uma etnia ou nação. Por mais que um morador de rua seja um desconhecido e com uma realidade diferente da nossa, a qual pode suscitar medo, preconceito ou compaixão, ele fala o mesmo idioma e é humano, como nós; portanto, também é afetado por fenômenos existenciais, sente medo, sofre, tem sonhos e desejos.

Contudo, mesmo com a vivência cotidiana que nos evidencia a importância que o outro tem, em nossa construção como seres humanos, inclusive enriquecendo nossas experiências e permitindo a nossa sobrevivência, as diferenças físicas, econômicas, regionais e religiosas são fatores que fomentam grandes problemas sociais e culturais. Como destacado, no primeiro parágrafo desse texto, somos um país de intolerantes, que tende a uma polarização.

Algo gritante sobre isso está marcado na nossa história, na qual, durante quase 400 anos, o Brasil usou africanos como mão de obra escrava. Gomes (2019) reflete que isso foi possível, porque o português não enxergava o africano como um outro ou indivíduo, mas como um objeto, um animal, uma ferramenta de trabalho. Esse delírio coletivo só pode ser explicado por uma negação perversa, que partiu das diferenças fenotípicas e culturais em relação aos europeus.

Maciel (2012) lembra que sempre houve uma busca das classes dominantes em padronizar e homogeneizar a população, de acordo com seus valores e visão de mundo. Todo aquele que não se enquadrava ou fugia do que era considerado “normal” era excluído, abandonado e não visto como indivíduo, ensejando “direitos humanos para humanos direitos”, uma frase muito comum entre os individualistas.

Molar (2021) enfatiza que, por mais que se busque uma homogeneização da população, com o fortalecimento e o crescimento dos movimentos de apropriação das minorias, torna-se impossível ignorar a alteridade. Diante disso, instituições sociais são forçadas a se ater a esse tema: Igreja, Judiciário e mesmo a Escola. Esse autor ressalta que a educação de valores e de conhecimento são importantes para possibilitar uma convivência equilibrada entre as diferenças individuais; do contrário, os conflitos geram intolerância, discriminação e preconceito:

Nessa sociedade de oportunidades fugazes não há mais espaço para a construção de identidades aos moldes tradicionais – de caráter rígido e inegociável (HALL, 1999). As identidades são fluidas, pois a globalização age de maneira paradoxal, ao mesmo tempo uniformizando e diferenciando grupos culturais e indivíduos no panorama social. (MOLAR, 2011, p. 63-64).

REFERÊNCIAS

- GLOBO COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÕES S. A. **G1**, c2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/>. Acesso em: 30 set. 2021.
- GOMES, L. **Escravidão** – do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. V. I. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.
- HABOWKI, A. C. *et al.* A perspectiva da Alteridade na educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 179-197, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/5541>. Acesso em: 30 set. 2021.

MACIEL, M. A. Homossexualidade e Homofobia: reflexões à luz da biopolítica de Foucault e da ética da responsabilidade de Lévinas. **Revista Âmbito Jurídico**, 2012. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-99/homossexualidade-e-homofobia-reflexoes-a-luz-da-biopolitica-de-foucault-e-da-etica-da-responsabilidade-de-levinas/>. Acesso em: 30 set. 2021.

MOLAR, J. O. A Alteridade na educação: noção em construção. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 3, n. 5, ago./dez.2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/493_215.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

O ESCURO DAS CORES, NA PELE AFRODESCENDENTE, HERDEIRA DAS DORES

Isabela Moro Nascimento

O racismo é um fenômeno social e histórico, fruto de uma série de práticas que hierarquizam seres humanos, em função de sua cor e de outros atributos corporais. O discurso que sustenta essas práticas tem origem nas ciências naturais do século XIX e foi aplicado na sociedade, com fins de explicar as desigualdades e diferenças, com base em caracteres físicos e biológicos e, com isso, abstraindo quaisquer características históricas, sociais, econômicas ou culturais (GUIMARÃES, 2011; MUNANGA, 2014). Ao longo do século XX, esse conceito se alia a um ideal cultural, de motivação política, de embranquecimento da população negra e mestiça e, também, ao desenvolvimento técnico e econômico do Brasil (GUIMARÃES, 2011).

As consequências sobre a vida social são múltiplas. Incluem desde a segregação de oportunidades sociais para os indivíduos marcados pela raça e etnia até efeitos psicossociais relacionados à autointerpretação das relações étnico-raciais, com amparo em tais preceitos pseudocientífico. É reconhecido o fato de que a popular “democracia racial” brasileira é um mito e não procede como dado da realidade social brasileira (FERREIRA; CAMARGO, 2011; GUARESCHI *et al.*, 2002; GUIMARÃES, 2011; LIMA, 2008). Na verdade, a categoria analítica “raça”, como operador social, permite demonstrar efeitos mais complexos e suas nas relações sociais (AZEREDO; 2002; CARONE; BENTO, 2014; FARO;

PEREIRA, 2011; FERREIRA; CAMARGO, 2011; LIMA, 2008; LIMA; VALA, 2004; GUARESCHI *et al.*, 2002; ZAMORA, 2012).

Nos diversos contextos nos quais vivem as pessoas negras, sua identidade pode ser permeada pelo preconceito e discriminação racial. Em um sistema de relações sociais baseadas no ideal de branqueamento, o sujeito negro pode assumir uma posição negada para com os seus próprios traços físicos e culturais e uma posição de identificação com o ideal de branco. Nessa direção, a figura social do branco como modelo universal de humanidade, a discriminação e a ofensa e os seus impactos sobre a identidade racial e a autoestima do sujeito negro manifestam-se, ainda mais, como aspectos construtivos do mundo vivido de pessoas negras, no cenário brasileiro, o que, conforme anuncia Munanga (2014), pode levar essas pessoas à alienação e negação da própria natureza, porque introjetou um ideal de branqueamento.

Nessa perspectiva, esse grupo minoritário da população apresenta maior vulnerabilidade quanto ao estresse, aspecto associado a determinados fatores, como altos índices de doença física e mental, pior qualidade de vida e restrição no acesso às tecnologias em saúde (FARO; PEREIRA, 2011). A raça é um dos elementos determinantes na distribuição social do estresse, porque os fatores e efeitos psicossociais do estresse associados ao racismo são acumulados nos contextos sociais dos grupos minoritários e, além disso, há estressores específicos ligados à discriminação, ao preconceito e à segregação racial (FARO; PEREIRA, 2011; FERREIRA; CAMARGO, 2011; LIMA, 2008; LIMA; VALA, 2004).

Os estudos psicológicos sobre o racismo se desenvolveram bastante, ao longo do século XX, no Brasil (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012), ganhando maior relevo e interesse nos últimos anos,

apesar de ainda serem necessários importantes avanços e aprofundamentos, nessa área de pesquisa (SACCO; KOUTO; KOLLER, 2016).

Durante o período da graduação, tive a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa intitulado “O sofrimento ético-político de pessoas vítimas de racismo: resultados a partir da análise de entrevistas”, cujo objetivo era verificar a demanda de psicoterapia, na cidade de Londrina – PR, de pessoas negras vítimas de racismo. Durante as entrevistas, um dos relatos que mais me marcou foi o seguinte:

Como eu contei na Semana da Mulher da PUC, foi quando eu estava começando a ir pra escola, se eu não me engano, é que eu não sei certinhos as séries como é, mas se eu não me engano eu estava no Pré I ou no Pré II, não sei, eu devia ter uns 3, 4 anos por aí, e todas as pessoas da sala me perguntaram por que o meu pé era marrom, por que naquele dia eu tinha ido com um chinelo, aí todas as crianças da sala me olharam e me perguntaram por que o meu pé era marrom e por que eu tinha cor de coco, essas coisas, eu acho que assim, já ouvi esse tipo de coisa várias vezes, mas acho que por eu ser tão nova, e por ser algo que várias pessoas me questionaram e por ser algo tão natural simplesmente por ser a cor da minha pele, eu acho que foi algo que me marcou. (NASCIMENTO; SANTOS, 2019, p. 17).

Outra fala bastante recorrente e marcante foi:

Eu me senti inferior, senti uma vergonha de mim por estar no ambiente, se você for negro e malvestido você é tachado, talvez, como morador de rua ou no pior dos casos como ladrão, por exemplo. Quando você é, por exemplo, um negro de terno, bem-vestido, você é visto como uma alma branca socialmente falando, e isso influencia, sim, nas relações. (NASCIMENTO; SANTOS, 2019, p. 18).

Assim, além de ser um tema de extrema relevância e muito pouco abordado pela Psicologia (ZAMORA, 2012), pode-se afirmar que o

racismo é prejudicial à saúde mental de quem o sofre, pois apresenta impactos negativos, ao longo da vida dessa pessoa (PRIEST, 1991), não apenas na forma como elas reagem, no momento, mas durante suas interações intra e interpessoais.

Para finalizar, deixo para reflexão um trecho da música “Carne” (2002), de Elza Soares:

A carne mais barata do mercado é a carne negra

Que vai de graça pro presídio

E para debaixo do plástico

Que vai de graça pro subemprego

E pros hospitais psiquiátricos.

REFERÊNCIAS

- AZERÊDO, S. M. M. O político, o público e a alteridade como desafios para a Psicologia. **Psicologia: Ciência & Profissão**, v. 22, n. 4, p. 14-23, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/55tmhWNRwnfbYPJcx4LqWpB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/QgDfZFw7cwkkkpYgTqFWjhQ/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- FARO, A.; PEREIRA, M. E. Raça, racismo e saúde: a desigualdade social da distribuição do estresse. **Estudos de Psicologia**, v. 16, n. 3, p. 271-278, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/tNVbv6Bxm9qrXSZdf4SMWxt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/CppZVmLfcpHtFr7WCNPgpGq/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 18 jun. 2021.

GUARESCHI, N.; OLIVEIRA, F. P.; GIANNECHINI, L. G.; COMUNELLO, L. N.; PACHECO, M. L.; NARDINI, M. As relações raciais na construção das identidades. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2., 55-64, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/bGbjHGBY7NGTGxH6QHcVh5j/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2021.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 20, p. 265-271, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36801>. Acesso em: 18 jun. 2021.

LIMA, D. F.; YEHIA, G. Y.; MORATO, H. T. P. Os “sentidos” da escuta fenomenológico-existencial. In: MORATO, H. T. P.; BARRETO, C. L. B. T.; NUNES, A. P. (coord.). **Aconselhamento Psicológico numa Perspectiva Fenomenológica Existencial: uma introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/87122140/6-psicoterapia-da-compreensao-cons-istente-ciente-o-olhar-e-a-atitude-alem-da-in>. Acesso em: 18 jun. 2021.

LIMA, M. E. O.; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/k7hJXVj7sSqf4sPRpPv7QDy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2021.

MUNANGA, K. Prefácio. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002946628>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SACCO, A. M.; COUTO, M. C. P.; KOLLER, S. K. Revisão Sistemática de Estudos da Psicologia Brasileira sobre Preconceito Racial. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 233-250, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000100012. Acesso em: 18 jun. 2021.

SANTOS, A. O.; SCHUCMAN, L. V.; MARTINS, H. V. Breve Histórico do Pensamento Psicológico Brasileiro sobre Relações Étnico-Raciais. **Psicologia: Ciência & Profissão**, v. 32, p. 166-175, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/TtJZrnNBHT88ShMQTLt5wYg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2021.

ZAMORA, M. H. R. N. Desigualdade Racial, Racismo e Seus Efeitos. **Fractal**, Rev. Psicologia, v. 24, n. 3, p. 563-578, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/Qnm4D67j4Ppztvz3tfb4kwx/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2021.

45

INVISIBILIDADE SELETIVA

Franciele Ariene Lopes Santana

É possível que boa parte de nós já tenha ouvido, lido ou estudado sobre o racismo, seu conceito, práticas e mesmo suas raízes. Partindo de disparadores da literatura e do cinema, este texto abordará sobre o aspecto da invisibilidade seletiva da cor da pele, como comportamento aprendido socialmente.

No falso documentário “Vidas Cinzas”, as cores são cortadas da cidade do Rio de Janeiro sob a alegação de que são desnecessárias, já que tudo que se faz com o colorido, também se faz em cinza, sendo, portanto, passível de poupança. É possível compreender a ideia de que o colorido é custoso, um requinte excessivo e desnecessário para o progresso de uma cidade, que necessita de tantos outros investimentos. Oportunamente, sublinha-se que no documentário, nada se fala sobre tom de pele, racismo, ou preconceito, nada obstante, a ideia central fornece bases para tecermos algumas relações com tal a temática.

A padronização da cor, como modo de cortar custos, é o lema do autor do projeto de lei, do falso documentário. Tal iniciativa causa na população certa revolta, manifesta em mobilização das massas que relutam em aceitar que as cores sejam apagadas. O contexto apresentado me fez pensar como que, não metaforicamente, no mundo real, já existe o apagamento de cores, ou melhor dizendo, da cor da pele (que não seja a ‘branca’), melhor dizendo, quanto mais preta, mais é invisível e

também visível. Ambíguo? Neste ponto é possível pensar numa invisibilidade seletiva.

Dito de outro modo, as práticas culturais que são cotidianamente exercidas em sociedade, exercem papel de apagamento da existência de outras cores que não sejam aquela que foi eleita como bela, bem valorada, que detém o direito e poder sobre as demais cores, entretanto, nos comportamos para apagar quando o que está em voga é o direito de ir e vir. Explico. Pouco se vê pessoas de pele preta na alta gestão ou em postos de trabalhos valorizados e apesar dessa dívida histórica, ainda existem duras críticas às políticas afirmativas, como as cotas por exemplo, que trazem a possibilidade de garantir mais equidade social.

Por outro lado, essa pele é bastante “visível” quando a situação em voga é acusar ou exterminar. A pele preta ainda é a que mais morre, deliberadamente, ou “por engano” em diversos cantos deste país. Todavia, o valor dessa cor parece não ser alto suficiente para que a população em massa reconheça a importância dessa diversidade, tal qual pudemos assistir no falso documentário.

A cada dia, vemos nos noticiários expressões de racismo que vão de supostas “brincadeiras” (leia-se práticas racistas), às vias de fato que engordam as estatísticas sobre de homicídios da população negra. Essa realidade conclama por mudanças radicais nos modos como percebemos o outro e como lidamos com as diferenças. Neste sentido, é importante lembrar que as práticas racistas nem sempre começam com sua expressão mais violenta, o que significa que, aprendemos e cronificamos o fenômeno na sociedade por meio de numerosas repetições de comportamentos que afetam muito negativamente toda sociedade. Todos perdem.

Buscando exemplificação na literatura, no livro “Precisamos de novos nomes” de NoViolet Bulawuayo (2014), a autora escreve:

Quando implicam com você por causa de alguma coisa, primeiro você tenta consertar essa coisa para que as implicações parem, mas (...) implicavam comigo por tudo, até mesmo por coisas que eu não tinha como mudar, e isso continuou acontecendo até que no fim, simplesmente tudo parecia errado dentro da minha pele, do meu corpo, das minhas roupas, da minha língua, da minha cabeça. (p. 148).

Na mesma linha, retratando as estratégias para se viver sob uma pele preta, no conto “A gente combinamos de não morrer”, presente na obra Olhos d’água (2016), a autora brasileira Conceição Evaristo traz uma frase impactante: “Deve haver uma maneira de não morrer tão cedo e de viver uma vida menos cruel” (p. 108).

Os textos citados ilustram partes de um *continuum* que é o racismo. Neste ponto, sendo a inabilidade de viver com a co-presença algo aprendido e que mantém o racismo, é importante que práticas educativas focadas na convivência com a diversidade sejam exaustivamente planejadas e implementadas nos diferentes espaços de vida.

A via da educação e da aprendizagem para o bem, ainda me parece o modo mais efetivo para fazer com que as diferentes peles possam conviver sem que nenhuma extermine a outra. De igual natureza, parece pertinente que a insistência na repetição desse tipo de violência seja consequenciada, com vistas a reduzir e extinguir tais práticas. Não é loucura pensar que sempre é possível aprender, mas não se pode esquecer que nem sempre há coragem e interesse em substituir privilégios por igualdade de direitos e respeito ao próximo, nesse caso, aquele que é invisibilizado ou discriminado não pode ser deixado a sua própria sorte,

é papel de todos contribuir para uma sociedade melhor, e para isso, não há espaço para o racismo.

REFERÊNCIAS

BULAWAYO, N. Precisamos de novos nomes. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

EVARISTO, C. A gente combinamos de não morrer. In: EVARISTO, C. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas – Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

VIDAS CINZAS. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wGp26Hzoga4&t=347s> . Acesso em: 18/05/2021.

X

ATIVIDADE DISPARADORA: MULTITAREFA. SOCIEDADE DE DESEMPENHO. LIBERDADE COERCITIVA. ADOECIMENTO PSÍQUICO. AUTOACUSAÇÃO.

Carina Alexandra Rondini

Algumas imagens e tirinhas sobre o assunto, intercaladas com frases (apresentadas na sequência) do texto de Eliane Brum – *Exaustos-e-correndo-e-dopados: Na sociedade do desempenho, conseguimos a façanha de abrigar o senhor e o escravo no mesmo corpo.*¹

“Talvez parte do que consideramos ativismo seja um novo tipo de passividade.”

“Os autônomos são autômatos, programados para chicotear a si mesmos.”

“Ser multitarefa é retroceder a um estado selvagem.”

“Os cliques da internet são os remos das antigas galés. Remem... Cliquem...”

“Na sociedade do desempenho, conseguimos a façanha de abrigar o senhor e o
escravo no
mesmo corpo.”

“Há que se escutar o mal-estar – e não calá-lo.”

“Desde a segunda metade do século 20, teóricos sociais, enfatizando traços que julgavam decisivos, deram diversos nomes à sociedade que tinham diante de si. Assim, Guy Debord cunhou a noção de **sociedade do espetáculo** (1967), Jean Baudrillard a de **sociedade de consumo** (1970), Ulrich Beck a de **sociedade de risco** (1986) e, mais recentemente, Christoph Türcke a de **sociedade excitada** (2002). A essas

¹ https://www.academia.edu/download/55835927/Exaustos_e_correndo_e_dopados_Brasil_EL.pdf

caracterizações se soma a de **sociedade do cansaço**, título do livro de Byung-Chul Han publicado em alemão em 2010 e lançado no Brasil em 2015.”²

“[...] *animal laborans* pós-moderno é provido do ego ao ponto de quase dilacerar-se e pode ser tudo, menos ser passivo (HAN, 2015, p. 43) [...] precisamente a perda da capacidade contemplativa, que não por último depende da absolutização da *vita activa*, é corresponsável pela histeria e nervosismo da sociedade ativa moderna (HAN, 2015, p. 50) [...] uma ilusão acreditar que quanto mais ativos nos tornamos tanto mais livres seríamos (HAN, 2015, p. 52).”³

Terceira do Plural⁴

Corrida pra vender cigarro

Cigarro pra vender remédio

Remédio pra curar a tosse

Tossir, cuspir, jogar pra fora

Corrida pra vender os carros

Pneu, cerveja e gasolina

Cabeça pra usar boné

E professar a fé de quem patrocina

Eles querem te vender

Eles querem te comprar

Querem te matar a sede

Eles querem te sedar

Quem são eles?

Quem eles pensam que são?

Quem são eles?

² REGATIERI, Ricardo Pagliuso; HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015, 136 p. *Trans/Form/Ação* [on-line], v. 42, n. 4, p. 223-226, 2019. Acesso em: 29 set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2019.v42n4.12.p223>. Epub 17 Jan 2020. ISSN 1980-539X.

³ HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

⁴ Música de Humberto Gessinger, vocalista dos Engenheiros do Hawaii. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OOITG-kVV4> Acesso em: 18 maio 2021.

Quem eles pensam que são?

Quem são eles?

Quem são eles?

Corrida contra o relógio

Silicone contra a gravidade

Dedo no gatilho, velocidade

Quem mente antes diz a verdade

Satisfação garantida

Obsolescência programada

Eles ganham a corrida

Antes mesmo da largada

Eles querem te vender

Eles querem te comprar

Querem te matar de ri

Querem te fazer chorar

Quem são eles?

Quem eles pensam que são?

Quem são eles?

Quem eles pensam que são?

Quem são eles?

Quem são eles?

Vender, comprar, vedar os olhos

Jogar a rede contra a parede

Querem te deixar com sede

Não querem te deixar pensar

Quem são eles?

[...]

Qual é o seu cansaço?

46

SUBJETIVIDADES REFRASTADAS E REFRASTÁRIAS NA PRODUÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL: TENSÕES, CISÕES E CONTRADIÇÕES NA SOCIABILIDADE PRODUTIVISTA

Eduardo Pinto e Silva

PARA COMEÇAR...

No prefácio à edição brasileira do livro de Dardot e Laval (2016), “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal”, o neoliberalismo é apresentado como um “nó de força” de um “sistema pós-democrático” (Dardot; Laval, 2016, p.7). A leitura da obra é tão densa quanto atrativa. E o capítulo final, intitulado “A fábrica do sujeito neoliberal”, uma referência obrigatória para compreendermos as relações entre trabalho, subjetividade e sociabilidade, ou em outros termos, trabalho e subjetividade na sociedade do cansaço e esgotamento (Han, 2017; 2021).

Mas seria o neoliberalismo incontornável? Já que expressão aguda da sociabilidade capitalista, irreformável? Quais as possibilidades de recalcitrância e de resistência das subjetividades? Como fica o sujeito histórico, político e desejante diante deste avassalador sistema normativo pós-democrático, deste nó de força que nos permite aludir à metáfora da jaula de ferro weberiana? Eis algumas questões que procuraremos aqui desvendar.

Sigamos neste preâmbulo...

Dardot e Laval (2016, p.7) indicam que o “capitalismo” e “suas metamorfoses” envolvem “lutas que o transformam” e “estratégias que o renovam” (Dardot; Laval, 2016, p.7). O neoliberalismo é definido como “um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p.7). Portanto, é mais que uma ideologia, mais que um tipo de política econômica. Conforme aponta Jorge Nóvoa, na contracapa do livro, a “racionalidade neoliberal” pode ser representada como uma “jaula de aço” envolta em uma “cumplicidade estrutural”. Nóvoa indica que o neoliberalismo, ao se impor como nova razão do mundo, não deixa “incólume nenhuma esfera da vida”: sua “norma fundamental é a competição mortífera modelando tudo da vida social introjetada na subjetividade dos indivíduos pelo capital e mercado”. A pulsão de morte como elemento da reificação, poderíamos acrescentar.

Ao tentar nos aprisionar em sua “jaula de aço”, o neoliberalismo e a sociabilidade nele engendrada subvertem a tradição republicana e democrática “à lógica da concorrência, à morte”. Tal é apreendido também por Carvalho (2018, p.124), em seu livro “A valsa brasileira: do boom ao caos econômico”, que indica que, para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não se reduz a uma “doutrina econômica”, pois engendra um “instrumento de desativação do jogo democrático”. E comenta: “o neoliberalismo é uma doutrina que promete a liberdade de escolha, mas é vendida sempre sob o *slogan* da falta de alternativas” (Carvalho, 2018, p.124).

Carvalho (2018, p.124) aponta que os teóricos neoliberais, nos momentos de crise, “costumam aproveitar-se da distração da população para impor políticas impopulares” (Carvalho, 2018, p.124). O que nos

serve de alerta, e faz todo sentido, considerando-se o momento crítico em que tecemos a presente reflexão – crise política, econômica e humanitária-social no contexto do Coronavírus no Brasil – e a perversidade da fala emblemática de ministro, que se referiu à “oportunidade” de “ir passando a boiada”, para mudar regras ambientais e “passar reformas infralegais de desregulamentação”.¹

Se a “crise econômica brasileira” anterior a essa pandemia serviu como “oportunidade de ouro para bloquear agendas democráticas crescentes” (Carvalho, 2018, p.125), fica a questão e as dúvidas de como se desdobrarão os fatos e formas sociais e suas configurações éticas, econômicas e políticas na pós-pandemia.

Dardot e Laval (2016, p.8) apontam que, “apesar dos desastres”, o neoliberalismo “possui uma notável capacidade de autofortalecimento”. “Ele [o neoliberaisimo] fez surgir um sistema de normas e instituições que comprime as sociedades como um *nó de força*. As crises não são para ele uma ocasião para limitar-se, como aconteceu em meados do século XX, mas um meio de prosseguir cada vez com mais vigor sua trajetória de *ilimitação*” (Dardot; Laval, 2016, p.8, grifos dos autores). Há um “caráter sistêmico do dispositivo neoliberal” no qual ocorre a “desativação do jogo democrático” e da “política como atividade”, o que nos faz entrar numa era “pós-democrática” (Dardot; Laval, 2016, p.8).

Neste “nó de força” (ou “jaula de aço”), “os próprios móveis subjetivos da mobilização são enfraquecidos”, e se definem “novos modos de subjetivação”: a “subjetivação neoliberal” (Dardot; Laval, 2016, p.9). São produzidas “mutações subjetivas” que “operam no sentido do egoísmo

¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/google/amp/politica/noticia/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-defende-passar-a-boiada-e-mudar-regramento-e-simplificar-normas.ghtml> Acesso em 19/10/2021.

social, da negação da solidariedade”, “na vida comum, no trabalho e fora dele” (Dardot; Laval, 2016, p.9). Subjetividades refratadas, degradação social e desgaste mental (Silva, 2005). A tal aspecto, abordado com profundidade no último capítulo do livro, damos especial atenção neste texto.

Mas, não vencidos, Dardot e Laval (2016, p.9) concluem o prefácio apontando para importância da “coatividade” e “codecisão”, em prol de uma “outra razão do mundo”, pré-indicando o escrito nas últimas frases do livro: “as práticas de ‘comunização’ do saber, de assistência mútua, de trabalho cooperativo *podem* indicar os traços de *outra razão do mundo*. Não saberíamos designar essa razão alternativa senão pela *razão do comum*” (Dardot; Laval, 2016, p.402, grifos dos autores). Assim, se contrapõem ao comentado *There Is No Alternative* (TINA), mantra da ideologia neoliberal (Fisher, 2021).

TECENDO INTERAÇÕES COM OS ESCRITOS DOS ESTUDANTES DA UNESP

Neste texto, procuraremos tecer interações da obra de Dardot e Laval (2016) com proposições de outros autores, de modo a apontar para as relações da tríade trabalho-subjetividade-sociabilidade com a racionalidade instrumental, quantofrenia, hiperatividade, adesão, insensatez e esgotamento (Gaulejac, 2007; Han, 2017). E, particularmente, com os textos-sínteses que selecionamos de estudantes da UNESP, disparados por atividades coordenadas pela docente Carina Alexandra Rondini, na disciplina “Diversidade: Os Paradoxos da Escola e da Sociedade Contemporânea na Prática Docente”.

Destacamos as palavras-chave dos textos dos estudantes e das atividades disparadoras: multitarefa; sociedade do desempenho; liberdade

coercitiva; adoecimento psíquico; autoacusação. E elencamos seus títulos e autores: “O preço de viver na contemporaneidade” (**Aletéia Cristina Bergamin**); “Metade de mim é abrigo, a outra metade é cansaço” (**Bianca Callegari**); “Sofrimento e sintoma na contemporaneidade” (**Letícia Negrisoni**); “A gente tem cansaço de quê?” (**Franciele Ariene Lopes Santana**).

RETOMANDO O FIO

Para Dardot e Laval (2016) o neoliberalismo não é mera ideologia ou expressão da acumulação flexível. Eles indicam a força de uma *normatividade neoliberal*. Marx e Harvey são elogiados e questionados. Os elogios são por conta de considerarem aspectos que argumentam não ser comum no campo marxista. Marx “compreendeu muito bem que um sistema econômico de produção era também um sistema antropológico de produção”, apontam (Dardot; Laval, 2016, p.27). E Harvey teria reconhecido elementos novos e distintos em relação aos métodos da acumulação original. As críticas seriam devido à visão de uma catexia desmedida ao “poder do capital” como “verdadeiro motor” genérico da história, o que colocaria o “Estado e a sociedade” a “serviço de sua acumulação cega” (Dardot; Laval, 2016, p.23).

O neoliberalismo é compreendido como uma decantação do “novo liberalismo”, como uma alternativa aos tipos de intervenção econômica e reformismo social do “novo liberalismo”. Os neoliberais, diferentemente do que se propaga, admitem a necessidade de uma intervenção do Estado e rejeitam a pura passividade governamental. Em outras palavras, se opõem a qualquer ação que entrave o jogo da concorrência entre os interesses privados: a “intervenção do Estado”, porém, não visa

“limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado”, mas, outrossim, “desenvolver e *purificar o mercado concorrencial* por um *enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado*” (Dardot; Laval, 2016, p.67-68, grifos nossos).

A racionalidade neoliberal é abordada enquanto uma nova forma de governabilidade que por meio da administração do Estado, dirige a conduta dos homens. Na nossa formulação, produzem subjetividades refratadas de seus ideais éticos e políticos, afastando-as de suas identidades libidinalmente investidas. A razão neoliberal é analisada como razão do “cosmo social” e o neoliberalismo como ideologia, política e norma (racionalidade) (Dardot; Laval, 2016, p.17).

Para os autores “a originalidade do neoliberalismo está no fato de criar um novo conjunto de regras que definem não apenas outro ‘regime de acumulação’, mas também, mais amplamente, outra sociedade”, na qual se produz uma “nova subjetividade” e se forja um “autogoverno do indivíduo”, no qual se mesclam e interagem “técnicas de dominação” sobre os outros e “técnicas de si”: “o neoliberalismo emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e subjetividades” (Dardot; Laval, 2016, p.18-31).

Assim, o “neoliberalismo” é considerado “não apenas uma resposta a uma crise de acumulação”, mas também, ou fundamentalmente, “uma resposta a uma crise de governabilidade”: “a crise mundial é uma crise geral da governamentalidade neoliberal” (Dardot; Laval, 2016, p.27). O “princípio geral de governo” seria o da “competitividade”, que representaria, assim, a “extensão da *norma neoliberal*” e sua “*lógica disciplinadora*” (Dardot; Laval, 2016, p.29, grifos nossos): “o neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos

gerenciais” (Dardot; Laval, 2016, p.30). O “jurídico” molda o “econômico”, “a partir de dentro”, argumentam, e o “*inconsciente dos economistas*”, que como diria Foucault, seria “na verdade o *inconsciente de todo economicismo*” (“seja liberal, seja marxista”), “é precisamente a *instituição*”, “e é justamente a *instituição* que o neoliberalismo, em particular em sua versão ordoliberal, quer reconduzir a uma posição determinante” (Dardot; Laval, 2016, p.24-25, grifos nossos). Na qual o Estado, “Estado-estrategista”, “codecididor dos investimentos e das normas”, “é uma peça da máquina” (“que se deve combater”) (Dardot; Laval, 2016, p.31).

Por fim, destacamos a assunção de que “o neoliberalismo” ou “novidade do neoliberalismo” - nem “herdeiro natural do primeiro liberalismo”, nem tampouco seu “extravio nem sua traição” - instaura a “corrida suicida” da [competitividade] de “quem será o campeão da austeridade”; ou seja, o desenvolvimento da lógica do mercado como “princípio do governo dos homens” e do “governo de si”, como “lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da *subjetividade*” (Dardot; Laval, 2016, p.29-34, grifos nossos). “Ele estende a lógica do mercado muito além das fronteiras do mercado, em especial produzindo uma *subjetividade ‘contábil’*” (Dardot; Laval, 2016, p.30). Os autores recorrem aos exemplos da “generalização dos métodos de avaliação no ensino público oriundos da empresa”, das avaliações dos professores [e sua demissionabilidade] conforme desempenho dos alunos, e do “endividamento crônico” (“produtor de subjetividades”) como um verdadeiro “modo de vida” para “centenas de indivíduos” (Dardot; Laval, 2016, p.30-31). Nas palavras dos autores:

O que está em jogo nesses exemplos é a construção de uma *nova subjetividade*, o que chamamos de “*subjetivação contábil e financeira*”, que nada mais é do que uma forma mais bem-acabada da *subjetivação capitalista*. Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo ou, mais precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um “capital humano” que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais (Dardot; Laval, 2016, p.31, grifos nossos).

“A FÁBRICA DO SUJEITO NEOLIBERAL”

As partes I e II da obra-referência deste ensaio se intitulam “A re-fundação intelectual” e “A nova racionalidade”, sendo “A fábrica do sujeito neoliberal” o capítulo final da parte II.

Na parte I os autores abordam a crise do neoliberalismo e o nascimento do neoliberalismo. Indicam e analisam as distintas perspectivas neoliberais, com destaque: ao Colóquio de Lipermann e à reinvenção do liberalismo; e à perspectiva do ordoliberalismo entre a política econômica e a política da sociedade. E a concluem com críticas ao homem empresarial e ao Estado, forte guardião do direito privado.

Na parte II analisam a grande virada para a generalização da normatividade neoliberal. Consideram as origens ordoliberais da construção da Europa, para em seguida caracterizar a construção histórica do governo empresarial e da nova gestão pública. E como apontado, apresentam, no capítulo nono, uma profunda análise crítica da fabricação do sujeito neoliberal. Neossujeito ultrassubjetivado, sujeito aos imperativos do desempenho/gozo, num contexto de dessimbolização e crise institucional e democrática, que engendra preocupantes quadros clínicos.

Em linhas gerais, podemos preliminarmente sintetizar os aspectos básicos desta “produção” (reificação) da subjetividade neoliberal (por nós também referida como subjetividade refratada) conforme apresentada pelos autores franceses:

A fábrica do sujeito neoliberal se constitui com uma “nova norma subjetiva” por meio de um “dispositivo de desempenho e gozo” (Dardot; Laval, 2016, p.321).

Ela ocorre numa “nova era do sujeito” e de um “individualismo” a reboque de “mutações morfológicas” (Durkheim), “expansão das relações mercantis” (Marx) e “extensão da racionalização” (Weber), de novo tipo (Dardot; Laval, 2016, p.321-322).

O “novo sujeito”, “homem-empresa”, “sujeito empresarial”, produz “funcionamentos psíquicos de um novo tipo” (Dardot; Laval, 2016, p.322). “O homem neoliberal é o homem competitivo” (Dardot; Laval, 2016, p.322).

DO “SUJEITO PLURAL” AO “NEOSSUJEITO ULTRASSUBJETIVADO”

Antes era assim....

Havia separação das esferas (religiosa, política e mercantil). Regimes permitiam certo “funcionamento heterogêneo do sujeito”, ainda que com alienação; o homem moderno se dividia em dois: o homem como “fim” e o homem como “instrumento”, com prevalência deste último (Dardot; Laval, 2016, p.323). Havia uma moldagem da subjetividade e produção do “indivíduo calculador e produtivo”, de um “sujeito produtivo” sob as balizas da “sociedade industrial” (Dardot; Laval, 2016, p.325). A “pluralidade do sujeito” não havia sido removida; ainda que sob a égide do “princípio de utilidade”, não abrangia “todos os discursos e

instituições”: “o equivalente geral da moeda não conseguiu subordinar todas as atividades sociais” (Dardot; Laval, 2016, p.326). Mas “esse caráter plural do sujeito e essa separação das esferas práticas é que estão em questão hoje” (Dardot; Laval, 2016, p.326).

Há uma modelagem societal e subjetiva pela empresa. O movimento e o discurso do homem em torno da figura da empresa realiza uma “unificação sem precedentes das formas plurais da subjetividade que a democracia liberal permitiu” (Dardot; Laval, 2016, p.326).

Há a fabricação de um “novo sujeito unitário”: “sujeito empresarial”, “sujeito neoliberal”, ou, “neossujeito”, cuja subjetividade deve estar plenamente engajada na atividade profissional (Dardot; Laval, 2016, p.327). Esta hiperatividade, que limita a capacidade de fantasiar e de criar (Ferraz, 2002), produz esgotamento (Han, 2017) e novas patologias, como as da excelência e da solidão (Gaulejac, 2007). Vários dos textos dos estudantes da UNESP selecionados fazem menção à hiperatividade forçada e aos entrelaçamentos de subjetividade e sociabilidade, com destaque às referências à obra de Han (2017; 2021) e ao artigo de Brum (2016).

Franciele Ariene Lopes Santana se baseia em Han (2017) ao criticar os fenômenos da superprodução e superdesempenho mesclados à supercomunicação, de sorte a relacioná-los à hipersolicitação da atenção, superimplicação, autoexploração, esgotamento, exaustão e sufocamento, assim como à “liberdade paradoxal” e “papéis controversos de prisioneiro e vigia, vítima e agressor”. **Bianca Callegari** aponta que “somos completos reféns de nossas próprias armadilhas”, na qual buscamos otimizar o tempo e nos tornamos vulneráveis ao *burnout*, sob a “pressão emocional”. **Aletéia Cristina Bergamin** destaca que “o sofrimento psíquico não é algo novo, mas suas configurações atuais são”, no

contexto da “sociedade neoliberal das realizações”, ao que acrescenta: “a liberdade de hoje muitas vezes acaba virando compulsão com a própria exploração intensa até colapsar”. Assim, o sujeito é submetido e submete-se ao “mantra do paradigma produtivo” que perpassa “inteiramente a existência individual, submetendo-a a novas coações”. De acordo com o que apontávamos: uma “otimização na direção da morte”. Sujeitos conectados ao planeta inteiro, mas desconectados do eu e do outro, como aponta, referindo-se a Brum (2016). **Letícia Negrisoli** faz menção a autores do campo marxista e suas críticas ao neoliberalismo, como Anderson (1995) e Harvey (2005), de forma a considerar uma “nova forma de relação do homem com o trabalho e com o capital”, ou ainda: “novo modo de regulação social” e “modificações da relação do homem com o trabalho” que modificam “o modo como o indivíduo se relaciona com o mundo do trabalho e com a noção de desempenho”. E com base em Han (2017) indica a “autoexigência de desempenho constante que transborda para as diversas esferas da vida”, de modo a colocar, por vezes, o sujeito como carrasco de si mesmo.

Aubert (2004) se refere ao culto à urgência. E na obra “*Le coût de l'excellence*” (O culto da excelência), em coautoria com Gaulejac, analisam o vínculo (forjado pelo sistema de poder sócio-psíquico-organizacional) do sujeito com o trabalho. Vínculo este do qual não consegue se desprender, referido como *attachement* (Aubert; Gaulejac, 1991, p.233). A gestão exige comprometimento integral da subjetividade. Segundo tais autores, o sistema de poder sócio-psíquico-organizacional cria um liame ou vínculo indivíduo-organização que não deve ser confundido por paixão ou amor pelo trabalho: “Mas será isso amor? Isso parece com o amor, isto tem a aparência de amor, mas não é amor: é um vínculo profundo pelo qual o indivíduo se encontra ligado, e do qual não

pode e às vezes não quer se desfazer" (Aubert; Gaulejac, p.233, 1991). Denominamos como fetiche do prazer da subjetividade refratada de seus ideais, impedidas de concretizar desejos singulares e políticos, de imprimir sua singularidade, energia pulsional e criatividade no trabalho. Impedimento e desafetação (McDougall, 2013; Bollas, 2015).

Um dos paradoxos do novo sistema de poder e processo de manipulação da subjetividade (Heloani, 2003) é a "deslegitimação do conflito", pois o "conflito social é impedido", o que explica os "novos sintomas de 'sofrimento psíquico'" (Dardot; Laval, 2016, p.364). O "desejo" é o "alvo do novo poder" (Dardot; Laval, 2016, p.327). "O ser [forjada ou refratadamente] desejante" é o "substituto dos dispositivos de direção das condutas" (Dardot; Laval, 2016, p.327). É preciso intensificar o esforço do sujeito como se viesse dele próprio. "Nesse sentido, a gestão moderna é um governo 'lacaniano': o desejo do sujeito é o desejo do Outro" (Dardot; Laval, 2016, p.327).

A NOVA SUBJETIVIDADE: NEOSSUJEITO "EMPREENDEDOR" E NEOGESTÃO

Do sujeito ao Estado, passando pela empresa, um discurso se propaga e se incrusta na sociabilidade e subjetividade. A "governamentalidade empresarial" institui o sujeito como "entidade em competição" que deve "maximizar seus resultados" e expor-se aos "riscos" (Dardot; Laval, 2016, p.328). O medo facilitou a implantação da "neogestão" e sua correlata produção de "sujeitos empreendedores": "cada indivíduo é obrigado a construir, por conta própria, sua *jaula de aço*" (Dardot; Laval, 2016, p.330, grifos nossos). Esta tentativa de invocar o sujeito, capturar sua subjetividade, já estava dado por Thatcher,

ícone neoliberal, quando dissera: “A economia é o método. O objetivo é mudar a alma” (Dardot; Laval, 2016, p.331).

Mas seria tal captura incontornável? A subjetividade refratada de seus ideais poderia se contrapor à refração que sobre ela recai? Nossa proposição é de que a subjetividade mantém sua força recalcitrante, que não se elimina seu potencial político, ainda que este seja, em grande medida, despotencializado pelas armadilhas e injunções neoliberais nos diversos contextos organizacionais, de gestão e institucionais que constituem o mundo do trabalho. Subjetividades refratárias que escapam, ou podem escapar, dos ardis da sociabilidade produtivista, pelas frestas de um sistema de poder sócio-psíquico-organizacional.

Mas continuemos a explorar a rica descrição de Dardot e Laval (2016) acerca da força normativa da racionalidade neoliberal...

O SUJEITO COMO EMPRESA DE SI: O *ETHOS* DA AUTOVALORIZAÇÃO INCRUSTADO NO PAR SOCIABILIDADE/SUBJETIVIDADE:

“O sujeito é impelido a entregar-se completamente” (Dardot; Laval, 2016, p.331). Cria-se, a um só tempo, uma “disposição interior” e um “*ethos*”, um “modo de governo político” – de competição, de entrega absoluta – cujos “procedimentos de avaliação” se “encarregam” de “reforçar e verificar” (Dardot; Laval, 2016, p.332). Vincula-se “a maneira como um homem ‘é governado’ à maneira como ele próprio ‘se governa’” (Dardot; Laval, 2016, p.332-333).

Exalta-se "o combate, a força, o vigor e o sucesso" na atual "ética da empresa" e na sua "conjugação entre aspirações individuais e os objetivos de excelência da empresa" (Dardot; Laval, 2016, p.333-334). Nesse processo de refração da subjetividade "toda atividade do indivíduo é concebida como um processo de valorização do eu" (Dardot; Laval, 2016,

p.335). Consultores em estratégias da vida criam o mito da equivalência virtuosa entre valorização mercantil e valorização de si.

As “asceses do desempenho” e suas técnicas se fazem presentes na neogestão que tenta “aliciar subjetividades” e suas “motivações inconscientes”, e implicam na produção da “identificação do sujeito com a empresa”, ou, do “sujeito do envolvimento total” (Dardot; Laval, 2016, p.-338-339). O *attachement* (Aubert; Gaulejac, 1991, p.233) se configura como expressão máxima desta subjetividade (forjadamente) refratada de si.

Os *coachings* exercem o papel de adaptar o eu à realidade e torná-lo operacional por meio de narrativas que engendram uma nova forma de controle social. Para as “técnicas de governamentalidade” não interessa o porquê, tão somente o como funciona ou soluções pragmáticas: “o fato de encontrar o prego responsável pelo furo não diz nada sobre a maneira como se deve trocar o pneu”, diz a simplória vulgata da neogestão (Dardot; Laval, 2016, p.340). Configura-se a “gestão da alma” pela gestão da empresa, ou, os “gerentes da alma”, expressão lacaniana de Brunel (2004), que forjam e guiam “sujeitos”, para que assumam, “plenamente”, determinado “comportamento” e “subjetividade no trabalho” (Dardot; Laval, 2016, p.342).

A “gestão neoliberal de si mesmo” fabrica um “eu produtivo”, que “exige mais de si mesmo”, e cuja autoestima cresce, paradoxalmente, com a “insatisfação que sente por desempenhos passados” (Dardot; Laval, 2016, p.344-345). A “nova norma de si” cria a injunção ideológica de nos conhecer, e nos amar, para ser “bem-sucedidos”; de modo que a “coerção econômica e financeira” se torna “autocoerção” e “autoculpabilização” (Dardot; Laval, 2016, p.345). Conforme aponta a estudante **Aletéia Cristina Bergamin**, em “O preço de viver na

contemporaneidade”, o “sujeito realizador”, que acredita “ser livre”, “na verdade é um escravo”, a suposta “liberdade” engendra uma “compulsão com a própria exploração intensa”, “até colapsar”.

Nesse contexto, a assunção do risco é imposta à subjetividade re-
fratada. No "modo de subjetivação neoliberal" o "sujeito empresarial" é
“exposto a riscos vitais, dos quais ele não pode se esquivar” (Dardot; La-
val, 2016, p.346-349). Teóricos ligados ao patronato francês opõem dois
tipos de homem: "riscófilos" e riscófobos"; e defendem que todos se tor-
nem "riscófilos" ("dominantes", "corajosos"), ao invés de se fixarem no
perfil de "dominados" e "temerosos", como percebem o que denominam
"riscófobos" (Dardot; Laval, 2016, p.347). O risco assume uma "dimensão
ontológica", "se produz o sujeito do risco", na "sociedade do risco" (Beck,
2010, Apud Dardot; Laval, 2016, p.347-348). O risco ligado à existência
individual é destituído da condição de "risco social" amparado por polí-
tica do Estado Social; assim, todos os custos caem "nas costas dos
indivíduos", na normatividade de uma ética "individualista": o indiví-
duo deve ser o "gestor" de "seus riscos" (Dardot; Laval, 2016, p.349-350).

A INTERIORIZAÇÃO DAS COERÇÕES E NOVO DISPOSITIVO DO “DESEMPENHO/GOZO

Dardot e Laval (2016, p.350) relacionam a interiorização das coer-
ções e o novo dispositivo do desempenho/gozo ao conceito de
“*accountability*”. A “interiorização das coerções” é fundamental para se
fabricar o “homem *accountable* [responsável]”. O sujeito rentável como
produto de “técnicas de produção do eu produtivo”. “O indivíduo deve
governar-se a partir de dentro por uma racionalização técnica de sua
relação consigo mesmo” (Dardot; Laval, 2016, p.350).

A avaliação é o meio privilegiado para “orientar” o “bom desempenho individual”, cujo efeito é a “subjetivação contábil dos avaliados”; o sujeito se torna “constantemente avaliável” (Dardot; Laval, 2016, p.351).

Se estabelece um “regime de sanção” que é “homólogo ao do mercado”: “o sujeito não vale mais pelas qualidades estatutárias que lhe foram reconhecidas durante a trajetória escolar e profissional, mas pelo valor de uso diretamente mensurável de sua força de trabalho” (Dardot; Laval, 2016, p.352).

Hoje é assim...

Para além da subjetividade plural alienada, se impõe a unitariedade do neossujeito ultrassubjetivado, sob a égide do novo dispositivo “desempenho/gozo” Dardot e Laval (2016, p.353). A novidade em relação aos dispositivos da era industrial é a do “comprometimento coagido” desde dentro, das entranhas (Dardot; Laval, 2016, p.354); há uma cena invisível da servidão voluntária (Durand, 2004; La Boétie, 2017).

Sexo, trabalho e esporte formam a base de uma amálgama que naturaliza o dever desejante do bom desempenho. Uma “superação idealizada dos limites” e de si (Dardot; Laval, 2016, p.354). Como aponta Ehrenberg (1999, Apud Dardot; Laval, 2016, p.353-354), o esporte e a competição se tornaram um modelo de relação social, uma norma estendida.

Assim, temos algo novo, da ordem da ultrassubjetivação que nos remete, à noção, tão antes pensada, por La Boétie (2017), de servidão voluntária; mas, digamos, totalmente repaginada.

Os princípios que regem o sujeito passam a ser os do “excesso” e “autossuperação”: “exige-se do sujeito que produza ‘sempre mais’ e ‘goze sempre mais’, um “mais-de-gozar que se tornou sistêmico” (Dardot; Laval, 2016, p.355). Gaulejac (2007) também aponta para esta corrida

para o sempre mais em sua crítica à gestão como doença social. O gozo é o imperativo. Para além do mais-valor de Marx, o "além de si mesmo" (Dardot; Laval, 2016, p.356). Ou ainda: "subjetivação pelo excesso de si em si", "subjetivação que visa sempre a um além de si em si", ou ainda, "superação indefinida de si" (Dardot; Laval, 2016, p.357). Eis como se define a ultrassubjetivação, por nós relacionada à subjetividade refratada, no contexto da sociabilidade do cansaço e do esgotamento (Han, 2017; 2021).

Desloca-se o par subjetividade/sociabilidade da eficácia para o desempenho. No processo de subjetivação do além de si em si (ultrassubjetivação), os enunciados econômicos e psicológico se fundem, e se produz um "efeito compósito" distinto da "ortopedia psíquica" das "sociedades industriais", quando o "humanismo empresarial" criou a ilusão de uma "conciliação entre a subjetividade desejante e os objetivos da empresa" (Dardot; Laval, 2016, p.358). Há uma novidade no neoliberalismo, que não o reduz a anterior "racionalização do desejo", quando se perguntava como "o indivíduo e a empresa", "cada qual com suas exigências próprias", poderiam "adaptar-se um ao outro"; segundo Dardot e Laval (2016, p.360), "foi outra modalidade de conjunção que permitiu o desenvolvimento do dispositivo desempenho/gozo". Não se trata mais da sociabilidade "industrial". Mas sim do domínio de uma racionalidade na qual se impõe uma nova razão do mundo, produtora de um efeito compósito.

Han (2017, p.23), em "Sociedade do Cansaço" tece uma crítica à "sociedade do desempenho" e faz distinção semelhante: a sociedade do cansaço, produtora do esgotamento, *burnout*, distúrbios de atenção e depressão (de etiologia social), não seria movida mais pelos dispositivos da "sociedade disciplinar" e/ou "sociedade do controle". Han (2017, p.7-

9) indica uma “mudança de paradigma”, dos paradigmas “imunológico” e/ou “viral”, para o “neuronal”. O primeiro pressupunha a negatividade, argumenta. Uma oposição. Um conflito. Uma obediência forjada. Um confronto entre eu e a ordem social. O eu respondia ao “externo”, ao que vinha de fora, e dele se distinguia. Buscava “afastar a negatividade” daquilo que lhe era “estranho” (Han, 2017, p.8). Já no paradigma neuronal, está posta a positividade. As doenças são vistas como patologias da positividade, não se trata mais do efeito da negatividade, mas do “excesso de positividade” (Han, 2017, p.14). Nessa nova sociabilidade se engendra a “violência neuronal” ou “violência da positividade” que resulta na “superprodução”, “superdesempenho” ou “supercomunicação” (Han, 2017, p.16), tal como aludido pela estudante **Franciele Ariene Lopes Santana**.

No contexto da pandemia do Coronavírus, pode parecer, à primeira vista, estranha a argumentação da mudança dos paradigmas imunológico e viral para o neuronal. A questão é que Han (2017) aborda, tal como Dardot e Laval (2016), uma nova sociabilidade e uma nova relação do sujeito e sociedade, o que não exclui a consciência e o medo de uma pandemia:

Temos uma época bacteriológica, que chegou ao seu fim com a descoberta dos antibióticos. Apesar do medo imenso que temos hoje de uma pandemia gripal, não vivemos numa época viral. Graças à técnica imunológica, já deixamos para trás essa época. Visto a partir da perspectiva patológica, o começo do século XXI não é definido como bacteriológico nem viral, mas neuronal (Han, 2017, p.7).

Eis o paradoxo da quebra de uma época (viral, imunológica) que instala um novo sujeito ou processo de subjetivação, um compósito

econômico-psicológico (Dardot; Laval, 2016) que, de forma rasteira e subitamente veloz, se torna sujeito morto, em milhares de casos, na situação pandêmica, arguta e curiosamente admitida (e temida) por Han (2017).

A estudante **Bianca Callegari** comenta sobre a “enfermidade neuronal” teorizada por Han (2017) e as relações desta com o “excesso de positividade” da “sociedade do desempenho”, que forja subjetividades pretensamente autênticas e inovadoras, mas em síntese reféns de um produtivismo transloucado. E levanta o seguinte questionamento deste (já temido) entrelaçamento da enfermidade neuronal com o risco viral: “Pois bem, se já era difícil lidar com a enfermidade neuronal, aparentemente isolada, imagina no meio de uma pandemia viral?”.

Voltando a Dardot e Laval (2016, p.361), “o normal não é mais o domínio e a regulação das pulsões, mas sua estimulação intensiva como principal forma de energia”. Apontam que algumas “autoridades políticas” de um “tipo novo” (Berlusconi; Nicolas Sarkozy) simbolizariam esse “novo curso subjetivo” (Dardot; Laval, 2016, p.361). A questão não seria mais, portanto, da adaptação mútua do indivíduo e empresa, mas sim da identificação entre “sujeito psicológico” e “sujeito da produção” (Dardot; Laval, 2016, p.360). “Em termos freudianos”, argumentam, “a questão não é mais fazer com que os indivíduos passem do princípio do prazer ao princípio da realidade”, mas “fazer os indivíduos passarem do princípio do prazer ao além do princípio do prazer” (Dardot; Laval, 2016, p.360). A “identificação”, assim, passa do “horizonte homeostático do equilíbrio”, para operar na “lógica da intensificação e da ilimitação” (Dardot; Laval, 2016, p.360).

Aqui há um ponto de convergência e divergência dos autores franceses em relação à crítica de Han (2017). Convergência na assunção de

uma nova sociabilidade e relação sujeito-mundo na qual há “intensificação” e “ilimitação”. Divergência relativa, pois, Han (2017, p.79) argumenta que o “aparato psíquico freudiano”, “dotado de mandamentos e proibições”, seria típico da “sociedade disciplinar”, mas a “sociedade de desempenho” estaria “se descolando da negatividade das proibições e se organizando como sociedade da liberdade” (paradoxal, ilusória).

Trata-se de uma liberdade paradoxal, sem contrapontos. Em torno dessa noção de liberdade paradoxal há convergências entre Dardot e Laval (2016), Han (2017) e Gaulejac (2017). Tal foi explorado pelas estudantes em suas sínteses. **Aletéia Cristina Bergamin**, com base em Han (2017), cita resenha de Corbanezi (2018, p.337), de modo a apontar que o “sujeito do desempenho” experimenta uma “*contradictio in adjecto*”: a “liberdade coercitiva”; alçado à condição de “empresário de si mesmo”, e sob a ilusão da liberdade, se opera um falso reconhecimento da subjetividade e do que lhe é mais caro: a criatividade. **Letícia Negri-soli**, em sua síntese sobre sofrimento e sintoma na contemporaneidade, igualmente baseada em Han (2017), apresenta uma crítica à ideia do “cada um por si” e do modo como o “indivíduo se relaciona com o mundo do trabalho e com a noção de desempenho”, e aponta que esta “pode fazer com que cada um incorpore mecanismos de regulação externos para que se vigie constantemente em uma autocobrança que o torna seu próprio carrasco”.

Segundo Han (2017, p.84) a sociedade do esgotamento/cansaço é produtora de um “eu que difunde-se e torna-se difuso”, a ponto de o considerar, no limite, um sujeito pós-freudiano, sem inconsciente:

O aparato psíquico de Freud é dominado pelo medo e pela angústia frente à transgressão. Desse modo, o eu se transforma num local de medo e angústia. Mas isso já não se aplica mais ao sujeito do desempenho da pós-modernidade. Esse é um sujeito da afirmação. Se o inconsciente estivesse necessariamente ligado com a negatividade da negação e da repressão, o sujeito do desempenho neoliberal já não teria inconsciente. Seria um eu pós-freudiano. O inconsciente freudiano não é uma configuração atemporal. É um produto da sociedade disciplinar repressiva, da qual nos estamos nos afastando cada vez mais (Han, 2017, p.80).

Ocorre que, segundo nossa compreensão, o inconsciente não é “necessariamente” ligado à “negatividade da negação”, pois o *Além do princípio do prazer*, descrito por Freud (1980), e brevemente aludido por Dardot e Laval (2016, p.360), se relaciona a algo mais amplo, à negação inconsciente da própria vida, à pulsão de morte. A pulsão de morte e o sujeito mortífero se contrapõem e/ou impedem a positividade vinculante de Eros (pulsão de vida), ao passo que a morte em si decreta o fim do sujeito concreto. Morte que, como comentamos, atinge em cheio, na pandemia, os novos sujeitos neoliberais, em tese sem inconsciente e pós-freudianos, nos termos de Han (2017), se levados às últimas consequências.

PARA COMPREENDER AS FORJADAS PATOLOGIAS OU DETERMINAÇÃO SOCIAL DO ADOECIMENTO: OS DIAGNÓSTICOS CLÍNICOS DO NEOSSUJEITO

Neste item destacaremos os diagnósticos descritos por Dardot e Laval (2016), nossa referência basilar deste ensaio. Nas interlocuções que fazemos com Han (2017) e outros autores novamente podemos apontar para convergências e divergências em relação ao filósofo coreano. Han (2017) enfatiza, dentre as patologias do excesso, a depressão. E

ainda elenca: *déficit* de atenção com síndrome de hiperatividade (TDHA), transtorno de personalidade limítrofe (TPL) e síndrome de *burnout* (SB) (Han, 2017, p.7). De nossa parte, trabalhamos com os seguintes termos: sobreadaptação defensiva ou pseudonormalidade (Ferraz, 2002); cisão do eu ou clivagem (Gaulejac, 2007; 2014; Safatle, 2010); depressão (Kehl, 2009); desgaste sócio-institucional e biopsíquico (Silva, 2005), de acordo com o paradigma integrador proposto por Seligmann-Silva (2011); e suicídio (Dejours; Bègue, 2010).

O sujeito neoliberal encontra "sua verdade" no "veredito do sucesso", no "jogo da verdade", "tal como o poder gerencial a define" (Dardot; Laval, 2017, p.361). Esse jogo "produz efeitos patológicos aos quais ninguém escapa completamente" e efeitos institucionais generalizados: a "mutação da instituição em empresa" (Dardot; Laval, 2017, p.361). A empresa se torna "a principal instituição distribuidora de regras, categorias e proibições": "toda instituição participa da normatividade" disseminada da "superação contínua dos limites" da "neogestão" (Dardot; Laval, 2017, p.362). O dispositivo de desempenho/gozo distribui-se em mecanismos diversificados de controle, avaliação e incentivo (Dardot; Laval, 2017), que no quadro comum do desfinhamento ou desgaste sócioinstitucional (Silva, 2005) apresenta os seguintes sintomas, dificilmente incólumes a qualquer um: Sofrimento no trabalho e autonomia contrariada; Corrosão da personalidade; Desmoralização; Depressão generalizada; Dessimbolização; Perversão comum (Dardot; Laval, 2017, p.362-370).

Os efeitos da neogestão são objeto de análises sociológicas e psicológicas, dentre elas, a de Dejours (1999) e Dejours e Bègue (2010), que deslizam do sofrimento até o suicídio. O suicídio indica a degradação do tecido social, o desgaste socioinstitucional (Silva, 2005). Conforme

apontam Dardot e Laval (2016, p.362), o "estresse" e o "assédio" no trabalho "são reconhecidos, em relação ao aumento de casos de suicídio no local de trabalho", como "riscos psicossociais dolorosos, perigosos e especialmente onerosos para os seguros coletivos".

O impedimento à liberdade e à autonomia e ao que dá sentido ao trabalho tem como base a intensificação do trabalho, imposição de tarefas impossíveis e demandas contraditórias, denominadas "injunções paradoxais" (Gaulejac, 2017, p.117). Tais injunções geram cisões como formas adaptativas normóticas (Ferraz, 2002) e que impedem a dialetização da contradição social indissociada do conflito psíquico (Gaulejac, 2014). Produz-se o sujeito como um “conjunto heteróclito, clivado”, uma “formação paradoxal de compromisso construída sob uma estrutura de contrariedades” (Safatle, 2010, p.100). Forja-se uma forma defensiva de clivagem fetichista na qual o conflito entre desejos opostos gera sofrimentos cujas possibilidades de desenlace elaborativo (pelo coletivo, com reconhecimento da gestão) são reduzidas. Tal “suspensão de conflitos” da “clivagem produzida” não deve ser confundida com o “transtorno dissociativo da personalidade” (Safatle, 2010, p.87).

É por meio da auto-coerção que o sujeito realiza aquilo o que se espera dele (Durand, 2004; Dardot; Laval, 2016; Pagès et.al., 1987). Essa se relaciona à gestão que exige o comprometimento integral da subjetividade. Segundo Aubert e Gaulejac (1991), o sistema de poder sócio-psíquico-organizacional cria um liame ou vínculo indivíduo-organização (*attachement*). Não se trata de paixão pelo trabalho, nem de sublimação. Mas sim de um vínculo profundo no qual o indivíduo se liga e do qual não pode, não consegue e até mesmo nem cogita se desprender. É um dos paradoxos desse novo sistema de poder sócio-mental (Pagès et.al., 1987), desse profundo processo de manipulação da

subjetividade (Heloani, 2003), é a "deslegitimação do conflito", pois o "conflito social é impedido", as contradições tendem a não ser dialéticas (Gaulejac, 2014), o que explica, em parte, os "novos sintomas de 'sofrimento psíquico'" (Dardot; Laval, 2016, p.364), sob a égide da banalização do sofrimento, de si e do outro (Dejours, 1999).

Tal situação nos remete à corrosão do caráter, referida por Dardot e Laval (2016), com base na análise desenvolvida por Sennett (1999). Enfatiza-se a "liquidez", "fluidiez" e "evanescência": a "organização flexível", apresentada como "oportunidade para o indivíduo moldar livremente sua vida", "abala o caráter" e "corrói tudo que existe de estável na personalidade", "laços", "valores" e "referências" (Dardot; Laval, 2016, p.364). O capitalismo ameaça corroer o caráter e o "sentimento durável de seu eu" (Sennett, 1999, Apud Dardot; Laval, 2016, p.364).

Dardot e Laval (2016, p.365) apontam para um "caos", "relacional e psíquico" produtor do "eu maleável", "em perpétuo devir". Tal corrosão e abalo se ligam à desmoralização. A "neogestão" tende a controlar comportamentos e "demole os engajamentos dos sujeitos uns com os outros" (Dardot; Laval, 2016, p.365). Os sentimentos são instrumentalizados pelas estratégias econômicas da gestão. A desmoralização se relaciona à corrosão dos laços sociais analisada por Sennett (1997). Há uma invalidação da generosidade, fidelidade, cooperação, lealdade e solidariedade (Dardot; Laval, 2016; Sennett, 1997; Dejours, 1999). A desmoralização demove a "reciprocidade social e simbólica nos locais de trabalho", e a dita "valorização do *teamwork*", como argumentam, "não tem nada a ver com a constituição de uma solidariedade coletiva", uma vez que seu mote é a "ideologia" do "sucesso" do indivíduo "que não deve nada a ninguém" (Dardot; Laval, 2016, p.366).

Tal situação conduz Dardot e Laval (2016, p.365) a abordarem o que denominam “depressão generalizada”. No desenvolvimento deste tema, Dardot e Laval (2016) se referem a vários autores, como Aubert (2004), Pignarre (2001) e Ehrenberg (2000; 1999), esse último mencionado na obra “Sociedade do cansaço”, de Han (2017, p.29), na qual aponta para a depressão como uma espécie de doença social (para emprestarmos um termo de Gaulejac, 2007), correlacionada ao *burnout* e gerada pelo esgotamento de uma “sociedade que sofre pelo excesso de positividade” e impinge constante “pressão de desempenho”. Nas palavras dos autores:

O homem de fluxos tensos, que vive no ritmo da economia financeira, está sujeito a *crashes* pessoais (Aubert, 2004). Para Alain Ehrenberg (2000), o culto do desempenho leva a maioria das pessoas a provar sua insuficiência e conduz a formas depressivas em grande escala. É notório que o diagnóstico de “depressão” se multiplicou por sete de 1979 a 1996, uma verdadeira doença de “*fin-de-siècle*”, como foi a “neurastenia” (Pignarre, 2001). A depressão é, na verdade, o outro lado do desempenho, uma resposta do sujeito à injunção de se realizar e ser responsável por si mesmo, de se superar cada vez mais na aventura empresarial (Ehrenberg, 2000). “O indivíduo é confrontado mais com uma patologia da insuficiência do que com uma doença da falta, mais com o universo da disfunção do que com o da lei: o depressivo é um homem em pane” (Ehrenberg, 2000, p.16). O sintoma depressivo já faz parte da normatividade como elemento negativo desta última – o sujeito que não aguenta a concorrência pela qual pode entrar em contato com os outros é um ser fraco, dependente, que se suspeita não estar “à altura do desafio”. O discurso da “realização de si mesmo” e do “sucesso de vida” leva a uma estigmatização dos “fracassados”, dos “perdidos” e dos infelizes, isto é, dos incapazes de aquiescer à norma social de felicidade. O “fracasso social” é visto, em última instância, como uma patologia (Illouz, 2006) (Dardot; Laval, 2016, p.366-367).

A esse “cansaço de si mesmo” ou “doença da responsabilidade” o “remédio” propalado é: o da “dopagem generalizada” (medicalização), na qual “o medicamento faz as vezes da instituição que não apoia mais, não reconhece” - ainda que a dimensão do reconhecimento não seja ignorada, ou melhor, se faça “onipresente na retórica gerencial”; e do “consumo de mercadorias” como “suplemento de instituições debilitadas” (Dardot; Laval, 2016, p.367). Portanto, a “sintomatologia depressiva” é associada com frequência a uma “demanda não satisfeita de reconhecimento dirigida aos empregadores” (Dardot; Laval, 2016, p.367).

As discussões dos autores citados por Dardot e Laval (2016), entre eles Ehrenberg (2000; 1999), também citado e em alguns aspectos criticados por Han (2017), são expressivas para uma compreensão da fabricação do sujeito neoliberal, em que pese diferenças que possamos evidenciar. Han (2017, p.27) enfatiza que a “depressão do esgotamento não é o imperativo de obedecer a si mesmo, mas a *pressão do desempenho*”. Seria derivada do “imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho”, e não uma “norma que incita” o obedecer a si, tal como argumentaria Ehrenberg (Han, 2017, p.26-27). Essa crítica de Han (2017) não retira de Ehrenberg (2000) sua arguta percepção do depressivo como sujeito esgotado pelo esforço de tentar ser ele mesmo, num mundo que o desloca de tal intento. Nem poderíamos descartar a existência da instância que impele o sujeito, ou da interiorização da exterioridade. Em certa medida, em algumas passagens, nem mesmo Han parece negar totalmente a obediência - ainda que sustente ser sua perspectiva “neuronal” e não “viral” ou “bacteriológica” (Han, 2017, p.7) - como compreenderia ser a postulação de Ehrenberg ou de Freud (1980), que por sua vez postula uma economia

psíquica que pressupõe a existência de super-ego feroz e voraz. Por ora indicamos ser a liberdade uma ilusão no contexto de manipulação da subjetividade no pós-fordismo (Heloani, 2003). Ou, “liberdade paradoxal” (Han, 2017). Vejamos relativas distinções e convergências das proposições aqui explicitadas:

O sujeito do desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito de obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à *liberdade coercitiva* ou à *livre coerção* de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal (Han, 2017, p.29-30, grifos do autor).

A relação com algumas postulações de Pagès (1987) La Boetiè (2017) e Gaulejac (2007) são pertinentes, ainda que haja divergências ou diferenças terminológicas e de análise. Poderíamos postular, com base em Han (2017), que o depressivo é o inválido da guerra do sujeito do desempenho com si. E acrescentarmos, ou contrapor a essa postulação, a proposição de ser o depressivo o inválido da luta da dialetização da contradição, da não clivagem face às injunções paradoxais (Gaulejac, 2014).

Dardot e Laval (2016, p.368) também abordam a questão da “des-simbolização”.

Curiosamente parecem dialogar com Han (2017) ao apontar esse termo tão caro aos psicanalistas; eles se referem ao “enfraquecimento” do “ideal encarnado pelas instituições”, e consideram a emergência de uma “nova economia psíquica”, que teria pouca relação com o “diagnóstico clínico da época de Freud” – embora não mencionem Han (2017) e seu anexo “Sociedade do esgotamento”, no qual este desenvolve argumento similar, mas sim o lacaniano Melman (2003).

Compreendem a dessimbolização como um enfraquecimento das narrativas coletivas, culturais. Uma “antigravidade simbólica” diante da qual o “neossujeito” é “obrigado a fundamentar-se em si mesmo” (Dardot; Laval, 2016, p.368). O sujeito, nos termos dos autores, ficaria sob a condição de um “joguete flutuante”; sob a manipulação de “identificações pelo aparato econômico”, nas quais se engendram “ideais voláteis do eu, em constante remodelação” (Dardot; Laval, 2016, p.368).

Essa noção de ideais voláteis se alinha à nossa proposição de subjetividades refratadas, mas vale alertar que não desconsideramos que, ainda que com uma série de impedimentos ou entraves, a subjetividade refratária possa se contrapor, e de forma recalcitrante, lutar e inscrever-se na prática social laboral e cotidiana. O sistema de poder nunca será de tal modo configurado a ponto de não permitir brechas ou sufocar as potencialidades do sujeito histórico, político e desejante. Se o inconsciente pode ser manipulado (Pagès et. al, 1987; Heloani, 2003), ele também encontra subterfúgios frente o ardil, por sua própria característica pulsional. O “inconsciente” não é mera “província da ideologia” (Doray, 1989, p.86). Ele sempre de alguma forma escapa, não só à

manipulação, mas também ao recalque. E aí reside um potencial ineliminável da subjetividade refratária face à forja da subjetividade refratada.

Mas retomemos o argumento dos autores franceses que nos remetem à ideia de que a troca mercantil tende a dessimbolizar o mundo. Para Dardot e Laval (2017, p.369) a “instrumentalização do simbólico pelas instituições econômicas introduz no sujeito não apenas essa ‘fluidez’ dos ideais, mas também uma fantasia de onipotência sobre as coisas e seres”. De modo a não existir mais “no social”, “outras referências comuns, a não ser o mercado e suas promessas” (Dardot; Laval, 2016, p.369). Ou, como aponta Lebrun (2004, Apud Dardot e Laval, 2016, p.369), um “mundo sem limite”, no qual o sujeito só se remete a si mesmo. Psicose de massa? Perversão sistêmica? São as indagações que se colocam ao final desse item e que permitem uma elaboração no item seguinte: “Perversão comum” (Dardot; Laval, 2016, p.370).

Dardot e Laval (2016, p.370) argumentam que a “decepção típica do neurótico”, “exposto à inadequação da coisa ao desejo”, é substituída por uma “*relação perversa com o objeto* baseada na ilusão imaginária do gozo total” (Dardot; Laval, 2016, p.370, grifos do autor). “Nada é lei (...) tudo é transformado em negócio” (Dardot; Laval, 2016, p.370). Se estabelece uma “propensão à apologia constante da transgressão como norma”, num sentido oposto de qualquer insurreição, mas, outrossim, na criação de “populações de consumidores ávidos de gozo perfeitos, sem limite e viciante” (Dardot; Laval, 2016, p.370-371). Na “subjetivação neoliberal” há uma “*objetalização*”, isto é, uma relação de “gozo obrigatório” de um indivíduo com o outro, uma rendição ao desempenho e à mercadoria, ou ainda, a um “gozo último que se afasta enquanto eles se se esfalfam para alcançá-lo” (Dardot; Laval, 2016, p.370, grifos do autor). Como diria

Melman (2003, p.18-19, Apud Dardot; Laval, 2016, p.372), de uma “economia psíquica organizada pelo recalque”, para uma “economia organizada pela exibição do gozo”.

Trata-se do “regime do gozo de si” uma “aspiração à plenitude impossível” (Dardot; Laval, 2016, p.372). O neossujeito fica mergulhado senão asfixiado num mito social. Ou, num “gozo imaginário”: “gozo de si na ordem do imaginário e denegação do limite” (Dardot; Laval, 2016, p.372, grifos do autor). Destaca-se o “caráter heteronômico da ultrasubjetivação”; a “ilimitação do gozo no além de si” se alinha à “ilimitação da acumulação mercantil” (Dardot; Laval, 2016, p.373). Assim, a dessimbolização é novamente evocada, desta feita sob o termo “desacoplamento” dos “quadros simbólicos” (Dardot; Laval, 2016, p.373).

O suposto patológico (dessimbolizado, perverso), banalizador do sofrimento de si e do outro (Dejours, 1999), se imiscui à adaptada tarefa ilimitada redutora da capacidade de criar, à “pseudonormalidade este-reotipada” da “sobreadaptação defensiva” (Ferraz, 2002, p.68). Normopatía (Ferraz, 2002) com similaridades com a dispersão e desafeção (McDougall, 2013). A “doença normótica” pode se expressar na pessoa “*workaholic*” (Bollas, p.167-171). O suposto “patológico” se insere na mesma normatividade que engendra o que é tido como “normal”:

A espécie de desacoplamento verificado pelo diagnóstico clínico dos neossujeitos – o estado de suspensão fora dos quadros simbólicos, a relação flutuante com o tempo, as relações com os outros reduzidas a transações pontuais – não é disfuncional com relação aos imperativos do desempenho ou às novas tecnologias da rede. O essencial aqui é compreender que a *ilimitação do gozo de si é, na ordem do imaginário, o exato oposto da dessimbolização*. O sentimento de si é dado no excesso, na rapidez, na sensação bruta proporcionada pela agitação, o que certamente expõe o neossujeito à depressão e à dependência, mas também possibilita aquele

estado “conexionista” do qual ele tira, na falta de um vínculo legítimo com uma instância outra, um apoio frágil e uma eficácia esperada. O diagnóstico clínico da subjetividade neoliberal nunca deve perder de vista que o “patológico” é parte da mesma normatividade que o “normal” (Dardot; Laval, 2016, p.373-374).

Conclui-se, com base na discussão do quadro clínico do neossujeito, que a “empresa de si tem dois rostos”: “o rosto triunfante do sucesso sem pudor” e o “rosto deprimido do fracasso diante dos processos incontrolláveis e das técnicas da normalização” (Dardot; Laval, 2016, p.374). “Oscilando entre depressão e perversão, o neossujeito é condenado a ser duplo: mestre de desempenhos admiráveis e objeto de gozo descartável” (Dardot; Laval, 2016, p.374).

À GUIA DE CONCLUSÃO:

Nosso mergulho ao ensaio sobre o neoliberalismo e produção da subjetividade neoliberal, cotejado e contraposto por proposições de outros autores, e sobretudo ao par sociabilidade-subjetividade na sociedade do esgotamento/cansaço (Han, 2017), nos propiciou uma radiologia dos sistemas de poder e da determinação social do sofrimento, desgaste e adoecimento, nos quais se entrelaçam alienação, estranhamento e fetiche do prazer do neossujeito ultrassubjetivado.

Este sujeito refratado, no entanto, tão bem dissecado e descrito, não perdeu seus pés, que pisam o solo que é sua base psíquica. Sua condição humana e sua pulsão histórica, política e desejante, cuja armadilha e mordida da neogestão e do imaginário enganador tentam capturar (Enriquez, 1997), não sem entraves e por águas turvas, mobiliza o imaginário criativo da recalcitrante subjetividade refratária. Tal

dimensão da pulsão de vida se opõe à sociabilidade mortífera, por mais que seja empurrada para o terreno do não-dialetizável (Gaulejac, 2014). O contraditório se impõe, ainda que inserido na condição histórica e ontológica do sistema de poder sócio-mental (Pagès et.al., 1987). Tal trama foi espiritualmente apontada pela estudante **Bianca Callegari** no final de sua síntese, quando, ao indicar que “estamos sobrevivendo”, acrescentou: “no entanto, a questão não é sobreviver, mas sobre viver”.

A subjetividade refratária nos remete ao que se situa além da sobrevivência desafetada. À pulsão de vida que subverte os ditames produtores da subjetividade refratada, da qual inevitavelmente se vincula, mas face à qual não se aprisiona, como se numa jaula de ferro. À normatividade imperante neoliberal, como apontam Dardot e Laval (2016, p.402), há os fios coletivos que podem indicar caminhos a uma “outra razão do mundo”. Pois, afinal, como bem indaga Fischer - em sua crítica ao realismo capitalista e ao mantra neoliberal da ausência de alternativas - seria mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? Se vivos estamos, podemos responder: não. Pois o “campo da subjetividade” inclui processos e “estruturas simbólicas da cultura humana”, nas quais o sujeito (subjetividade refratária), “tenta assumir um acesso à forma genérica de seu ser” (Doray, 1989, p.85).

REFERÊNCIAS:

- ANDERSON, Perry (1995). Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). *Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.9-23.
- AUBERT, Nicóle (2004). *Le culte de l'urgence: la société malade du temps*. Paris: Flammarion.

- AUBERT, Nicole; GAULEJAC, Vincent de (1991). *Le coût de l'excellence*. Paris: Editions du Seuil.
- BECK, Ulrich (2010). *Sociedade do risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34.
- BOLLAS, Christopher (2015). *A sombra do objeto: psicanálise do conhecido não pensado*. São Paulo: Escuta.
- BRUM, Eliane (2016). *Exaustos-e-correndo-e-dopados*. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/04/politica/1467642464_246482.html. Acesso em: 26 jun. 2021.
- BRUNEL, Valérie (2004). *Les managers de l'âme: le développement personnel en entreprise, nouvelle pratique de pouvoir?* Paris: La Découverte.
- CARVALHO, Laura (2018). *Valsa brasileira: do boom ao caos econômico*. São Paulo: Todavia
- CORBANEZI, Elton Rogério (2018). *Sociedade do cansaço*. Resenhas, Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v. 30, n. 3.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. 1.ed. São Paulo: Boitempo.
- DEJOURS, Christophe (1999). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- DEJOURS, Christophe; Bègue, Florence (2010). *Suicídio e trabalho: o que fazer?* Brasília: Paralelo 15.
- DORAY, Bernard (1989). *Da produção à subjetividade: referências para uma dialética das formas*. In: SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard (orgs.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice.
- DURAND, Jean-Pierre (2004). *La chaîne invisible: travailler aujourd'hui: du flux tendu à la servitude volontaire*. Paris: Seuil.
- EHRENBERG, Alain (2000). *Le fatigue d'être sois: depression et société*. Paris: Hauchette.
- EHRENBERG, Alain (1999). *Le cult de la performance*. Paris: Hauchette.

- ENRIQUEZ, Eugène (1992). *A organização em análise*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FERRAZ, Flávio Carvalho (2002). *Normopatia: sobre Adaptação e pseudonormalidade*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- FISHER, Mark (2021). *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* São Paulo: Autonomia Literária.
- FREUD, Sigmund (1980). *Além do princípio do prazer*. Rio de Janeiro: Imago, Ed. Standard Brasileira (Tradução Jayme Salomão – original publicado em 1920).
- GAULEJAC, Vincent (2014). *A neurose de classe: trajetória social e conflitos de identidade*. São Paulo: Via Lettera.
- GAULEJAC, Vincent (2007). *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida, SP: Idéias & Letras.
- HAN, Byung-Chul (2017). *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes.
- HAN, Byung-Chul (2021). *Pandemia aprofundou esgotamento da sociedade causado pela autoexploração do sistema neoliberal*. Diálogos do Sul, Outras Palavras.
- HARVEY, David (2005). *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola.
- HELOANI, José Roberto (2003). *Gestão e organização no capitalismo globalizado: a história da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. São Paulo: Atlas.
- KEHL, Maria Rita (2009). *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo.
- LA BOÉTIE, Étienne de (2017). *Discurso sobre a servidão voluntária*. São Paulo: Edipro.
- LEBRUN, Jean-Pierre (2004). *Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- MCDUGALL, Joyce (2013). *Teatros do corpo: o psicossoma em psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- MELMAN, Charles (2003). *O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- PAGÈS et. al. (1987). *O poder das organizações*. São Paulo: Atlas.

- PIGNARRE, Philippe (2001). *Comment la dépression est devenue une épidémie*. Paris: La Découverte.
- SAFATLE, Vladimir (2010). *Fetichismo: colonizar o outro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SELIGMANN-SILVA, Edith (2011). *Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo*. São Paulo: Cortez.
- SENNETT, Richard (1999). *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. São Paulo: Rio de Janeiro: Record.
- SILVA, Eduardo Pinto e (2005). *O stress no trabalho de guardas municipais: a dialética entre o desgaste sócio-institucional e o bio-psíquico*. Campinas, SP: UNICAMP, Faculdade de Educação (Tese de Doutorado).

O PREÇO DE VIVER NA CONTEMPORANEIDADE

Aletéia Cristina Bergamin

O sofrimento psíquico não é algo novo, mas suas configurações atuais são. A partir da passagem da modernidade para a contemporaneidade, houve uma série de transformações no estilo de vida, na formação dos laços sociais, na cultura, que resultam de modificações não só na forma de apresentação do sofrimento psíquico, mas também de mudança nas instituições fundantes da sociedade (PRÓCHNO; BESSA, 2016).

O cansaço considerado uma doença que aflige a sociedade neoliberal das realizações no livro *A sociedade do cansaço* (HAN, 2015), com a pandemia causada pela COVID-19, torna-se mais visível (HAN, 2021). O autor alerta que distúrbios psicológicos, como a depressão ou o esgotamento (*burnout*), são sintomas de uma profunda crise de liberdade e de sinal patológico, os quais indicam que a liberdade de hoje muitas vezes acaba virando compulsão, com a própria exploração intensa, até colapsar.

Dessa forma, o cansaço é reflexo do novo paradigma das relações sociais de produção capitalista contemporânea e nesse sentido, cabe uma reflexão em relação ao sujeito realizador que acredita ser livre, quando, na verdade, não é.

É que o sujeito do desempenho contemporâneo experimenta uma *contradictio in adjecto*: a liberdade coercitiva. Alçado à condição de “empresário de si mesmo”, o sujeito atual não tem mais como máximas a obediência ao

outro, o cumprimento da lei e do dever, mas o sentimento de “liberdade” e de “autonomia”, a partir do qual deve fazer operarem “criatividade”, “desempenho”, “inovação”, “boa vontade”, “iniciativa individual” e “flexibilidade”. (CORBANEZI, 2018, p. 337).

Corbanezi (2018), ao abordar a obra de Han (2015), enfatiza que as expressões supracitadas constituem o mantra do paradigma produtivo atual, que perpassa inteiramente a existência individual, submetendo-a a novas coações e assinalando a ideia de que o sujeito de desempenho pós-moderno não está submetido a ninguém, salvo a si próprio, o que é ilusório, pois, na verdade, é a otimização na direção da morte.

Nessa busca incessante da sociedade do desempenho, pressupõe-se a multitarefa como um ganho exponencial para os sujeitos: algo é apreendido pelas crianças, desde cedo, com uma agenda lotada de atividades que almejam garantir uma boa formação para o futuro e, na vida adulta, esse desempenho de múltiplos afazeres se aperfeiçoa, tornando-se adjetivo utilizado para definir sujeitos proativos. O termo *multitarefa* não apresenta nenhum progresso civilizatório, mas um retrocesso, porque consiste em uma atitude habitual de animais em estado selvagem, os quais necessitam atentar para diversos aspectos ao mesmo tempo, a fim de manter a sua sobrevivência (HAN, 2015).

No tocante à pandemia, Han (2021) ainda aponta que o campo de trabalho neoliberal ganhou um novo nome: *home office*. O cansaço, nesse contexto, não é da autoexploração, mas da solidão envolvida, ou seja, o interminável sentar-nos de pijama na frente do computador e nos confrontarmos com nós mesmos; assim, o que ele chama de cansaço fundamental é um tipo de cansaço do ego.

Ao tecer breves reflexões sobre cansaço, sociedade de desempenho, liberdade coercitiva, adoecimento psíquico, com o contexto pandêmico

atual, observa-se que as pessoas vêm adoecendo antes da chegada da Covid-19. Obviamente, que de outras doenças, mas, na essência do ser social, algo é preocupante. Então, o que assusta?

De acordo com Brum (2016), os cliques da internet tornaram-se os remos das antigas galés, é o clicar para não ficar para trás e morrer. Dessa forma, o presente, nessa velocidade, é um pretérito contínuo e, ao mesmo tempo que estamos conectados ao planeta inteiro, estamos desconectados do eu e também do outro, sendo cada vez mais incapazes da alteridade e, com isso, a rede tornou-se, em parte, um interminável discurso autorreferente, um delírio narcisista.

Para Han (2021), a ascensão do egoísmo, da atomização e do narcisismo, na sociedade, é um fenômeno global. E as mídias sociais desempenham o papel de fazerem de todos nós produtores, empreendedores, cujas vidas são o negócio; globalizam a cultura do ego que corrói a comunidade, consequentemente, corrói tudo o que é social.

Pinto (2020) alerta que a adesão ao “novo normal” revela a indiferença que grande parte da população brasileira tem demonstrado frente à pandemia e ao número de mortes das vítimas do coronavírus:

[...] Inexistem para esse sujeito obstáculos ou intempéries que possam limitar suas ações, ainda que estas possam significar a morte de outras pessoas. Para ele o que importa é apenas a permissividade ilimitada da sociedade positiva que aqui é apresentada como pressuposta da sociedade do excesso. Para os sujeitos do excesso não haverá um retorno da quarentena ou do confinamento ou do que quer que seja que limite seu precioso direito de ir e vir, pois para eles o planeta talvez sequer gire do mesmo modo que para os demais [...]. Na rotina desses indivíduos não há medo ou apreensão quanto ao amanhã. O mundo para eles, de fato, tende a não ser e a não ter a mesma forma que para os demais [...] (PINTO, 2020, p. 117-118).

Segundo Goelzer (2021), o produto do comportamento desses sujeitos é o caos coletivo, mas eles “não estão nem aí” e sequer conseguem alcançar a grandeza de se dar conta das próprias atitudes, de responsabilizar-se e de mudar seu comportamento; em outras palavras, é a expressão clara do narcisismo patológico.

Dentro dessa perspectiva, além do cansaço crescente pelas demandas dessa sociedade do desempenho e do contexto da pandemia, para muitos, não tem sido o pior cenário para enfrentar, porque, entre tantos afazeres e a luta pela sobrevivência, o que mais cansa é a constatação da existência de tantas pessoas narcisistas na nossa sociedade que são incapazes de se colocar no lugar dos outros.

Para viver na contemporaneidade, é cobrado um alto preço; é uma luta constante para não perder de vista o que é essencial na vida e ser um *realista esperançoso*¹ para acreditar que, apesar desses sujeitos, os quais podem até ser muitos, não são tantos a ponto de derrotar a maioria de bom senso.

REFERÊNCIAS

- BRUM, E. Exaustos-e-correndo-e-dopados. **El País**, Brasil, 04 jul. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/04/politica/1467642464_246482.html. Acesso em: 26 jun. 2021.
- CORBANEZI, E. Sociedade do cansaço. Han, Byung-Chul. Tradução de Enio Paulo Giachini Resenhas, **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 30, n. 3, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/6vbbqVgYtLDWCCSsvszXZVVP/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2021.

¹ Pensamento de Ariano Suassuna

GOELZER, E. Narcisismo e pandemia. **Diário de Viamão**, 26 fev. 2021. Disponível em: https://www.diariodeviamao.com.br/mobile/noticias/colunas/4342_erika-goelzer-%7C-narcisismo-e-pandemia. Acesso em: 27 jun. 2021.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HAN, B. C. Pandemia aprofundou esgotamento da sociedade causado pela autoexploração do sistema neoliberal. **Diálogos do Sul**, Outras Palavras, 27 maio 2021. Disponível em: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/saude/69843/byung-chul-han-pandemia-aprofundou-esgotamento-da-sociedade-causado-pela-autoexploracao-do-sistema-neoliberal>. Acesso em: 26 jun. 2021.

PINTO, S. C. L. Sociedade do excesso: a pandemia da indiferença. **Cadernos Zygmant Bauman**, v. 10, n. 23, 2020. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/14778>. Acesso em: 26 jun. 2021.

PROCHNO, C. C. S. C.; BESSA, W. L. C. Os efeitos da contemporaneidade nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). **Revista Subjetividades**., Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 21-33, dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692016000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2021.

48

SOFRIMENTO E SINTOMA NA CONTEMPORANEIDADE

Letícia Negrisoni

Percebe-se, na contemporaneidade, uma nova forma de relação do homem com o trabalho e com o capital. Após a Segunda Guerra Mundial, quando o mundo capitalista cai em uma grande recessão e apresenta baixas taxas de crescimento, com altas taxas de inflação, ideias emergentes ganham força e transformam o liberalismo clássico naquilo que chamamos de neoliberalismo (ANDERSON, 1995).

Trata-se de uma teoria político-econômica que é definida por Harvey (2005) deste modo:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura Institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. (HARVEY, 2005. p. 3).

Tais transformações econômicas e políticas trouxeram um novo modo de regulação social, bem como modificações na relação do homem com o trabalho. Essa autonomia de mercado veio acompanhada de um aumento na competitividade e na exigência acerca do desempenho, modificando, muitas vezes, o modo como o indivíduo se relaciona com o mundo do trabalho e com a noção de desempenho.

A necessidade de um desempenho efetivo e constante, sem a intermediação do estado ou das diversas instituições sociais, pode fazer com que surja a ideia de que se está sozinho nessa disputa, nessa corrida – a famosa ideia do “cada um por si” –, de sorte que, muitas vezes, isso pode fazer com que cada um incorpore mecanismos de regulação externos, para que se vigie constantemente, em uma autocobrança que o torna seu próprio carrasco.

Essa modificação no capitalismo frequentemente é vista como a grande responsável pela emergência de um novo paradigma de sofrimento, expresso por meio de um sintoma constante de esgotamento, de cansaço (HAN, 2015).

A emergência desse novo paradigma de sofrimento ocorre exatamente pela associação da ideia de bem-estar e expectativas de sucesso à ideia de desempenho (HAN, 2015).

Passa-se a aplicar uma autoexigência de desempenho constante, que transborda para as diversas esferas da vida profissional, mas também da vida pessoal, como relacionamentos, família, padrão corporal, alimentar, cultural, entre outras coisas.

Tal autoexigência ganha ferramentas, com o uso da internet e dos processos de automação, que cada vez mais permitem estar disponível e acessível ao trabalho 24 horas por dia, sete dias por semana. Algumas sensações, como ócio e tédio, passam a ser cada vez mais odiadas e evitadas, para si e para o outro.

Nessa perspectiva, lembrei-me de uma tirinha que vi há algum tempo e que traz essa reflexão acerca da necessidade constante de produtividade:

Essa necessidade de produção constante e intensa, muitas vezes pode nos levar a uma dificuldade em nos determos por mais tempo em

uma única atividade, dificultando a execução de atividades e pensamentos mais complexos ou que exijam um processo, os quais não sejam ou não tenham resultados instantâneos.

Pode ainda resultar em uma superficialidade; se eu me detenho por pouco tempo apenas em algo, qual a chance de conhecê-lo com maior profundidade?

Certos autores, como Bauman (2004), nos alertam sobre a implicação disso nos nossos modos de relação e na formação dos vínculos.

Tenho visto, no cotidiano do atendimento clínico, diversas queixas de esgotamento, cansaço, que vêm acompanhadas/associadas a duas vivências constantes: a dificuldade de produzir e manter seu desejo ativo (o que produz sintomas depressivos intensos geralmente expressos por uma anedonia e desânimo constantes) e a dificuldade de manter relações com teor de intimidade e profundidade.

Com frequência, a dificuldade não é por não querer relações profundas e complexas, mas o contrário: uma insatisfação com relações superficiais, um desejo por relações com intimidade e profundidade, sejam elas de cunho erótico, sejam amizade – e uma dificuldade em perceber no outro esse mesmo desejo.

Tanto Han (2015) quanto Bauman (2004) abordam esse mal-estar e sua correlação com a contemporaneidade. E, para além das questões macro, de pensar caminhos que nos permitam, enquanto sociedade, alterar nossos modos de relação e produção de sintoma e sofrimento, sigo numa tentativa de achar soluções também no âmbito micro, as quais possam aliviar o sofrimento e produzir sensações de bem-estar que não sejam tão efêmeras, transitórias e superficiais.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry *et al.* **Balanco do neoliberalismo**. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23. Disponível em: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Anderson,%20Perry/Balanco%20do%20Neoliberalismo.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. São Paulo: Schwarcz-Companhia das Letras, 2004.
- GOMES, Allan. **De tirinhas e TV**. Coletivando - Coletivização de ideias, 10 fev. 2010. Disponível em: <https://coletivando.wordpress.com/tag/calvin-e-haroldo/>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo**. História e implicações. São Paulo: Loyola, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/827027/mod_resource/content/1/HARVEY.%20O%20Neoliberalismo%20%28pp.%2011-47%29.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

49

METADE DE MIM É ABRIGO, A OUTRA METADE É CANSAÇO

Bianca Callegari

Há tempos, tenho curiosidade para ler o livro *A sociedade do cansaço* e não o faço, por falta de tempo. Acho que o paradoxo começa aí. Ainda assim, o tema desta semana – extremamente importante, por sinal – permitiu que o fizesse. O livro, datado de 2010 e trazido para o Brasil em 2015, traz reflexões sobre as consequências da velocidade da informação e do esgotamento de múltiplas tarefas.

Engraçado, se não fosse trágico, que o início da leitura se faz com o seguinte parágrafo:

Cada época possuiu suas enfermidades fundamentais. Desse modo, temos uma época bacteriológica, que chegou ao seu fim com a descoberta dos antibióticos. Apesar do medo imenso que temos hoje de uma pandemia gripal, não vivemos numa época viral. Graças a técnica imunológica, já deixamos para trás essa época. Visto a partir da perspectiva patológica, o começo do século XXI não é definido como bacteriológico nem viral, mas neuronal. (HAN, 2010, p. 7).

A sociedade do cansaço, segundo o autor, refere-se à enfermidade neuronal, a qual considera a exaustão física e mental como consequências do excesso de positividade, criado para sustentar a “sociedade do desempenho”, na qual todos precisam ser autênticos, inovadores e produtivos. Pois bem, se já era difícil lidar com a enfermidade neuronal, aparentemente isolada, imagine-se no meio de uma pandemia viral? E

se já estivermos enfrentando essa pandemia há quase um ano e meio? E se estivermos no Brasil?

Existe uma cobrança, tanto interna quanto externa, de continuar fazendo o mesmo que se fazia antes, mas não somos mais os mesmos. Enfrentamos a necessidade de produzir mais, de inovar, de se reinventar, em meio ao luto de tantas vidas perdidas, à dor e à impotência frente a uma doença que pouco se conhece. Para além disso, o Brasil enfrenta graves questões políticas e econômicas, permeadas por uma política do negacionismo, da desvalorização da saúde e da educação, pelo discurso do ódio e da intolerância, os quais agravam ainda mais a situação da pandemia (e, obviamente, a saúde física e mental dos brasileiros).

A nossa sociedade vive a mentalidade de que, quanto maior a produtividade, maior o sucesso. O que consideramos “sociedade do desempenho” gera um cansaço e esgotamento excessivos, característicos de um mundo com excesso de positividade. As redes sociais, por exemplo, refletem a dificuldade que as pessoas têm em lidar com as limitações humanas, suas frustrações, fraquezas, sua vulnerabilidade. Tanto em nível profissional quanto pessoal, o que é digno de ser exposto se refere apenas ao belo, ao admirável, ao sucesso, nunca ao oposto. Somos completos reféns de nossas próprias armadilhas.

Ainda sobre as redes sociais, a busca incessante pela produtividade gera um imediatismo coletivo, que nos faz, por exemplo, comemorar atualizações de aplicativos, como o aumento da velocidade do áudio do WhatsApp. “Que ótimo não perder mais tempo com áudios longos (5 minutos)”. Otimiza-se o tempo de áudios atinentes ao trabalho, para se produzir cada vez mais, de áudios de familiares e amigos, para perder menos tempo (e usar para o trabalho). Enquanto isso, silenciosamente, não entendemos por que ficamos cada vez mais ansiosos, com insônia,

com dores, sentindo-nos fracassados, não importando o que conquistamos. “Otimizamos” o tempo e sequer temos tempo de sofrer, de nos sentirmos tristes.

Nesse sentido, problemas de saúde mental têm se tornado cada vez mais comuns, em todo o mundo. Segundo a Organização Mundial da Saúde, o Brasil é o país com o maior número de pessoas ansiosas: 9,3% da população (WHO, 2019). O relatório indica que a ansiedade é a segunda condição mental, depois da depressão, com maior incidência de incapacidade, na maioria dos países analisados.

Pesquisas sobre estresse e saúde do trabalhador apontam que 20% dos funcionários ativos estão trabalhando sob forte pressão emocional, o que compromete a saúde física e psíquica, resultando em queda na produtividade, absenteísmo (faltas) e maiores taxas de contratação e demissão (troca de funcionário). Além disso, cerca de 32% dos trabalhadores brasileiros sofrem com os efeitos do *stress* — um dos primeiros sinais da síndrome de *Burnout*. Ademais, 49% dos trabalhadores no Brasil já tiveram crises de ansiedade, enquanto 44% dizem ter sofrido com o esgotamento mental, devido ao *stress* profissional (*Burnout*) (SANTOS *et al.*, 2020).

Trabalhos sobre saúde mental, no contexto da pandemia, evidenciam que 53% dos brasileiros declararam que seu bem-estar mental piorou um pouco ou muito, no último ano. De acordo com o Ministério da Saúde, verificou-se uma elevada proporção da ansiedade (86,5%) e aumento de transtornos de estresse pós-traumático (45,5%) (BRASIL, 2020). Conforme Schmidt *et al.* (2020), sobre saúde mental em época de pandemia, é importante considerar que as sequelas na saúde mental das comunidades, em longo prazo, são maiores do que o número de mortes. O que vemos é que os sistemas de saúde estão em colapso, as pessoas

vivem em luto constante (pelos entes queridos, pela saúde, pela liberdade, pelo emprego...), os profissionais de saúde estão exaustos com as longas jornadas de trabalho, as sobrecargas de trabalho aumentaram consideravelmente, em todos os setores, e todos estão cansados do distanciamento social, determinantes diretos que muito impactam a saúde mental da população.

Diante dos dados, consequência do momento que vivemos e das cobranças internas e externas, às quais estamos expostos a todo o momento, estar exausto é, no mínimo, esperado, ou, no mínimo, humano. O reflexo em longo prazo, tanto das enfermidades bacteriológicas quanto neuronais, ainda é incerto. Os últimos tempos testaram a capacidade humana de assimilar uma quantidade acima da média de acontecimentos, informações e mudanças, na rotina, e estamos sobrevivendo. No entanto, a questão não é sobreviver, mas sobre viver.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Saúde. Ministério da Saúde divulga resultados preliminares de pesquisa sobre saúde mental na pandemia. Disponível em: <https://antigo.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/47527-ministerio-da-saude-divulga-resultados-preliminares-de-pesquisa-sobre-saude-mental-na-pandemia>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015, 136 p.
- SANTOS, K. O. B. *et al.* Trabalho, saúde e vulnerabilidade na pandemia de COVID-19. **Cad. Saúde Pública**, v. 36, n. 12. Dez. 2020.
- SCHMIDT, B. *et al.* Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estud. psicol.** v. 1, n. 37, 2020.
- WHO – World Health Organization. **Annual Report of the Director 2019: Advancing the sustainable health agenda**. Executive Summary. : Pan American Health Organization. WHO – World Health Organization, 2019.

50

A GENTE TEM CANSAÇO DE QUÊ?

Franciele Ariene Lopes Santana

Hoje eu acordei às quatro horas da manhã. Domingo. Chuva. Raro clima frio. Ambiente confortável. Corpo “saudável”. Havia sono. Havia cansaço. Sem *deadlines*. Sem tarefa urgente, contudo, eu acordei às quatro horas da manhã. Não foi para me exercitar ou fazer outra coisa de que gosto. Acordei com pensamentos borbulhando sobre inúmeras tarefas que precisam ser feitas, mas que, no fundo, não são imprescindíveis para uma madrugada dominical.

Essa experiência pessoal pode expressar o que teoriza o filósofo e ensaísta sul-coreano Byung-Chul Han, naquilo que tem denominado Sociedade do Cansaço, título de seu livro publicado em 2015. O autor adverte que, nos tempos atuais, se vive uma sociedade do desempenho, na qual a comunicação generalizada e a superinformação ameaçam todas as forças humanas de defesas necessárias para uma vida saudável. Destaca a existência de uma “positividade”, no sentido matemático (de adição), que cria condições para a ampliação da superprodução, superdesempenho ou supercomunicação, sendo que o esgotamento, a exaustão e o sufocamento, normalmente vividos e relatados, não podem ser vistos como meras reações, porém, como manifestações de uma violência neuronal. Numa sociedade de desempenho, em vez de proibições, mandamentos ou leis, o que impera é a regra não escrita da “iniciativa e motivação”. Veja, ninguém me disse para acordar às quatro horas da manhã, eu não me disse para acordar às quatro horas da

manhã... Mas o contexto não refletido produz a possibilidade de respostas automáticas, dentro de regras não publicadas oficialmente, e que, de um modo sistêmico, é capaz de produzir o que o autor chama de infartos psíquicos (HAN, 2015). Essa expressão maior de adoecimento solidifica suas bases no excesso de trabalho e desempenho que se cronifica na autoexploração. Assim, é estabelecido um padrão de autoexigência e de superimplicação e supermotivação que é altamente valorizado socialmente, mas que, no outro lado da moeda, se apresenta como alimento para os adoecimentos psíquicos, na sociedade de desempenho. Esses, por sua vez, se desenvolvem na direta relação com essa liberdade paradoxal, ou seja, não está escrito que é para fazer, no início, parece algo opcional, um *plus*, “um modo de se destacar”, o que faz com que ocupemos, ao mesmo tempo, os papéis controversos de prisioneiro e vigia, vítima e agressor (HAN, 2015). Nem sempre percebemos essa relação, entretanto, somos diariamente impactados por ela, vamos retrocedendo e nos desumanizando, embora tenhamos certeza de nosso progresso no mundo. Nesse sentido, o filósofo alerta que

[...] vivemos num mundo muito pobre de interrupções, pobre de entremeios e tempos intermédios. [...] A atividade que segue a estupidez da mecânica e pobre em interrupções. A máquina não pode fazer pausas. Apesar de todo o seu desempenho computacional, o computador é burro, na medida em que lhe falta a capacidade para hesitar. (p. 53-54).

Desse modo, o que pode parecer progresso, na verdade, se configura como retrocesso. Tomemos como exemplo a valorização da multitarefa. Han (2015) aborda a questão, tratando da hipersolicitação de atenção, exemplificando com o mundo animal selvagem. Na vida silvestre, para sua sobrevivência, o animal precisa dividir sua atenção

entre as atividades de conservação de vida: assim, até mesmo quando se alimenta ou copula precisa estar atento, de sorte que não tem, portanto, a capacidade de aprofundamento contemplativo que é possível aos seres humanos, dadas as características da espécie e da cultura. Apesar disso, nos padrões multitarefas que temos adotado, nossa própria capacidade contemplativa vem sendo afetada, pois avaliamos que, quanto mais ativos, mais livres somos; todavia, o fato é que estamos deixando de experimentar vivências e perdendo a capacidade de aprofundamento, levando-nos ao limite do cansaço e esgotamento, como resultado de uma sociedade que valoriza a adição, o fazer mais, em contraposição à subtração, à negatividade, as quais são rotuladas como fracasso e ineficiência. Isso me faz pensar em como valorizamos o não sentir, o não sofrer, o produzir. Esquecemos nossa humanidade e assumimos a postura de corpos de aço, cuja resistência poderia suportar muito tempo de multitarefas, todavia, que não possui a capacidade de sentir e hesitar, o que nos coloca numa situação individualizada de sofrimento, ainda que a afetação seja coletiva. A gente tem cansAÇO de quê? Poderia dizer que vivemos tempos de cansaço de muitas coisas. Nossa organização social está se construindo de um modo que “para ser”, na sociedade do cansaço, entre “seguir para se desenvolver” e “abandonar para se preservar”, existe um campo limítrofe no qual as regras do jogo podem não ser claras, assim como a compreensão dos custos da ação. A despeito de não ser usual, parece benéfico sopesar alguns pontos, exercício que pouco fazemos, já que tendemos a reproduzir sem analisar. O que espero do contexto? O que é esperado de mim? Como tais exigências podem ser equilibradas? Boa parte das tarefas de vida apresentam desafios que podem ser difíceis: ter uma leitura do funcionamento da sociedade pode auxiliar a reconhecer as teias que orientam tais tarefas e estabelecer

alguns limites para si, já que o ambiente externo vai continuar cobrando. Eu acordei quatro horas da manhã, consegui hesitar em me levantar para resolver “as urgências não urgentes”, o que me faz pensar no que o autor realça acerca do cansaço: “A inspiração do cansaço diz menos o que se deve fazer do que aquilo que pode ser deixado de lado.” (2015, p. 73). Esperanças ainda há. Que a força esteja conosco.

REFERÊNCIAS

HAN, BYUNG-CHUL. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOBRE A ORGANIZADORA

Carina Alexandra Rondini

Graduada e Mestre em Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutora em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo. Estágio Pós-Doutoral em Altas Habilidades/Superdotação pela Universidade de Purdue/USA. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional: Educação e Saúde, pela FAMERP. Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Ciências de Computação e Estatística do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP/Bauru). CEO da Rede de Atendimento Integral ao Superdotado (RAIS) @atendimento.rais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5244-5402>

Contato: carina.rondini@unesp.br

SOBRE A PREFACIADORA

Moema Gomes Moraes

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Católica de Goiás (UCG), mestre em Ciências da Educação Superior pela Universidade de La Havana e doutora em Educação pela PUC-GO. É lotada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Pesquisadora na área de Educação e Tecnologias, Educação Matemática, Educação a Distância. Professora dos Programas de Pós-Graduação: Ensino na Educação Básica (CEPAE) e Educação e Ciências e Matemática (Planetário). Professora pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Abakós: Práticas Formativas e Colaborativas em Educação Matemática na Escola e do grupo de Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Atualmente faz parte da equipe gestora, Pró-Reitoria de Graduação da UFG, exercendo o cargo de Diretora de Ensino da UFG.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0175-0762>

Contato: moema@ufg.br

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Andréa Carla Machado

Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (IBILCE/UNESP) em Pedagogia pelo Centro Universitário de Rio Preto. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional: Educação e Saúde, pela Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, FAMERP. Mestre e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. Estágio Doutoral em Special Education na University of Georgia (UGA) Estados Unidos (EUA). Pós- Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Marília/UNESP). Membro do Laboratório de Investigação dos Desvios de Aprendizagem (LIDA). Membro do Grupo Estudos e Pesquisa em Cognição Numérica (BEBÊ). Pesquisadora e Psicopedagoga clínica do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Infantil, CPEDI, São José do Rio Preto, SP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8720-2574>

Contato: decamachado@gmail.com

Ana Cláudia Bortolozzi

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru), Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília) e Livre-docente pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru). Fez estágio Pós-doutoral no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Braga, Portugal. É professora Associada junto ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências (UNESP/Bauru) e dos programas de Pós-graduação: “Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem” (UNESP/Bauru) e “Educação Escolar” (UNESP/Araraquara). Grupo de Estudos e Pesquisas Sexualidade, Educação e Cultura (GEPESec) e Laboratório de Ensino e Pesquisa em Sexualidade Humana (LASEX-Bauru).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4796-5451>

Contato: claudia.bortolozzi@unesp.br

Cristiana Barcelos da Silva

Pós-doutora, Doutora e Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF-Brasil) com estágio de doutoramento no exterior na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL-Portugal) via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (CAPES/PSDE-2017). Especialista em "Educação Especial" pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI-Brasil) e "Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos" (PROEJA) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF-Brasil). Licenciada em Pedagogia pela UENF e em Língua Portuguesa pela Rede Claretiano de Ensino (RCE-Brasil). Avaliadora do Ministério da Educação (MEC) no curso de Pedagogia como membra do banco de avaliadores-BASIS/INEP/MEC. Professora efetiva junto ao Departamento de Educação, Linguística e Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Carangola).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2196-467X>

Contato: cristianabarcelos@gmail.com

Dagmar de Mello e Silva

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Gama Filho (1985), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2002), Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009) e Pós-Doutorado em Filosofia da Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014). Professora Associada da Universidade Federal Fluminense e Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação - Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) e Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão - Doutorado (PGCTIn). Atua em pesquisas que relacionam questões éticas e estéticas entre Educação e Imagens, em processos de ensino e aprendizagem. Desenvolve atividades de extensão e ensino voltadas à formação continuada de professores tendo como temáticas formativas questões relacionadas à inclusão e diversidade, cultura audiovisual, imagens e mídias. Coordena o Laboratório de audiodescrição de imagens da UFF e é uma das coordenadoras da RIA40tena - Rede internacional de ações coletivas, além de ser

membro permanente do OIIIIPE - Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5863-3607>

Contato: dag.mello.silva@gmail.com

Diego Gonzaga Duarte da Silva

Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais, na Unidade Acadêmica de Carangola, possui graduação em Geografia - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e em Pedagogia pela Universidade de Franca; e mestrado em Educação pela UFV. É membro dos Grupos de Pesquisa Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária (ECARA) e Educação do Campo do Território dos Inconfidentes (GIRACAMPO), ambos certificados pelo CNPq. Foi estudante e monitor da Escola Família Agrícola Puris de Araponga e professor substituto do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3999-1828>

Contato: diegoduartegeo@gmail.com

Eduardo Pinto e Silva

Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Associado IV do Departamento de Educação (DEd) e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Líder do grupo de pesquisa Trabalho, Política e Subjetividade (TRABPOLIS) da UFSCar. Membro do Núcleo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividade (NETSS) da UNICAMP, do GT Trabalho, Subjetividade e Práticas Clínicas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) e Coordenador (2018-2021) do Núcleo Nordeste Paulista da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6017-0779>

Contato: dups02@gmail.com

Elaine Conte

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE) e coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq). Pesquisadora Gaúcha da FAPERGS. Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Destacam-se os livros: *Aporias da performance do professor: metáforas e desterritorialização* (2014); *(Re)pensar as tecnologias na educação a partir da teoria crítica* (2019); *As Tecnologias na Educação: (re)pensando seus sentidos tecnopoéticos* (2019); *Crianças e Tecnologias: influências, contradições e possibilidades formativas* (2020). *Educação permanente e inclusão tecnológica* (2020).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0204-0757>

Contato: elaine.conte@unilasalle.edu.br

Érika Francisco de Paulo David

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (2008). Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (2011). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Mídias e Cotidiano. Atualmente é professora da Fundação Municipal de Educação de Niterói, atuando na Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias, ministrando cursos de formação para professores, promovendo o uso de Tecnologia Educacional no cotidiano das escolas da Rede Municipal de Niterói. Presta assessoria às Unidades Escolares da Rede no desenvolvimento de trabalhos com foco no uso de tecnologias. Tem experiência na área de Educação Infantil, com ênfase em Tecnologias Educacionais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8778-5423>

Contato: erikadavid25@gmail.com

Fabíola Stolf Brzozowski

Graduada em Farmácia, especialista em Saúde da Família, mestre em Saúde Pública e doutora em Saúde Coletiva, todos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas na Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Núcleo de Pesquisa em Sociologia, Filosofia e História das Ciências da Saúde (NESFHIS) e membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria de Estado da Saúde de Santa Catarina (CEP/SES/SC).

Atua principalmente nos seguintes temas: medicalização da infância, ciências humanas e saúde, assistência farmacêutica, bioética e saúde coletiva.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8697-2120>

Contato: fabiola.stolf@gmail.com

Helena Maria Marques Araújo

Possui Graduação em História pela UERJ, Mestrado e Doutorado em Educação pela PUC-Rio, Pós-doutorado em Educação pela UNIRIO. É Professora Associada de História do CAP/ UERJ, de Estágio Supervisionado de História no Departamento de História da UERJ, do Mestrado Profissional de Ensino de História – PROFHISTÓRIA/ UERJ. Integra o Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC) da PUC-Rio e o grupo sobre Formação de professores/as, Currículo(s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais da UNIRIO. É líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino de História-LEh- CAP/ UERJ. Principais áreas de atuação: Ensino de História e Memória, Formação de professores, Espaços educativos não formais, Museologia social, Interculturalidade crítica, Decolonialidades e Pedagogias Decoloniais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2067-4187>

Contato: hmaraujo.maosaobra@gmail.com

Maria Aparecida da Silva Cabral

Graduada e Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Adjunta junto ao Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com atuação no Mestrado Profissional em Ensino de História e no Programa de Pós-graduação em História Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROFHISTORIA UERJ). Pesquisadora em Educação, Formação de Professores e Ensino de História, vinculada ao Grupo Interinstitucional Oficinas de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4484-9626>

Contato: cidacabral4567@gmail.com

Monique Marques Longo

Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela PUC-Rio, Mestre em Educação pela UFRJ, psicopedagoga. Psicanalista Membro do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro. Coordenadora do GECCI-UERJ (Grupo de pesquisa sobre Educação, Corpo, Cultura e Infância). Autora da obra *Violência e Mediação de Conflitos na Escola* (2018). Trabalha com as temáticas violência escolar; formação docente; ética; infância; psicanálise.

ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/ 0000-0003-3870-9157](https://orcid.org/0000-0003-3870-9157)

contato: moniquemarqueslongo@gmail.com

Sandra Noemi Cucurullo de Caponi

Professora Titular do Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina. Possui graduação em Filosofia - Universidad Nacional de Rosário (Argentina), mestrado em Lógica e Filosofia da Ciência pela UNICAMP, doutorado em Lógica e Filosofia da Ciência pela UNICAMP. Realizou um primeiro pós-doutorado na Universidade de Picardie (França), um pós-doutorado Sênior na EHESS (Paris-França) e um segundo estágio Sênior de seis meses na Universidad de Buenos Aires e seis meses em Paris VII. É professora permanente do Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da mesma instituição. Coordena Núcleo de Estudos em sociologia, filosofia e história das ciências da saúde.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8180-944X>

Contato: sandracaponi@gmail.com

Silmara Lúcia Marton

Professora Associada do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense. Possui Bacharelado e Licenciatura em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2002), Mestrado (2005) e Doutorado (2008) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2022). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Filosofia; Filosofia com Crianças; Epistemologia das Ciências da Complexidade; Autoformação e Paisagens Sonoras.

Contato: silmaramarton@id.uff.br

William de Goes Ribeiro

Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense, lotado na unidade do Instituto de Educação de Angra dos Reis (UFF/IEAR), instituição em que coordena o grupo de pesquisa OENDU – Currículo, Cultura e Diferença. Licenciado em Educação Física, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-doutorado em Currículo pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3940-7492>

Contato: williamgribeiro@gmail.com

SOBRE OS/AS DISCENTES

Adriana Vazzoler-Mendonça

Graduada em Arquitetura e Urbanismo (PUC-Campinas) e em Psicologia (Kroton/Anhanguera-Campinas). Especialização em Gestão de Negócios e em Gestão da Qualidade (INPG-Campinas). Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP-Bauru). Diretora da clínica Kaleidoscopio de neurofeedback e do Projeto Keparado, mentoria para pessoas com altas habilidades/superdotação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0190-5533>

Contato: vazzoler.mendonca@unesp.br

Aletéia Cristina Bergamin

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER). Mestra em Docência para a Educação Básica Universidade Estadual Paulista (UNESP) e doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade do Estado de São Paulo (USP). Professora da Educação Básica I da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5076-8841>

Contato: aleteia.bergamin@unesp.br

Ariane Marta de Lima Silva

Graduada em Psicologia pela Universidade Sagrado Coração de Bauru (USC). Especialização em Saúde Auditiva pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra e doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1407-4150>

Contato: ariane_mls@hotmail.com

Bárbara Maria Costa Silva

Graduada e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é doutorando do programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" - UNESP/Bauru.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6406-6856>

Contato: barbaramaria.cs5@gmail.com

Bianca Callegari

Graduada em Psicologia pelas Faculdades Integradas de Jaú (FIJ). Especialização em Síndromes e Anomalias Craniofaciais pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra e doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente do curso de Psicologia das Faculdades Integradas de Jaú (FIJ).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1263-0611>

Contato: bianca.callegari@hotmail.com

Bianca Longhitano

Mestranda no programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista (UNESP - Bauru). Graduada em psicologia pela mesma universidade. Pesquisadora dos temas gênero e sexualidade, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sexualidade, Educação e Cultura (GEPESSEC), @gepescunesp.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2603-8536>

Contato: bianca.longhitano@unesp.br

Camila Caserta Lapenta e Silva

Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Bauru. Orientadora: Lúcia Pereira Leite.

Graduada em Direito pela UNITOLEDO, Especialista em Direito Público pela Universidade Potiguar. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Especialista em Neuroaprendizagem pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7908-3229>

Contato: camila.lapenta@unesp.br

Camila Incau

Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Bauru. Mestre pelo Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação Strictu Senso: Ensino e Processos Formativos (UNESP São José do Rio Preto/Ilha Solteira/Jaboticabal) na linha de pesquisa Tecnologias, Diversidades e Culturas. Especialista em Processos didáticos-pedagógicos para cursos na modalidade à distância pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Aperfeiçoamento pela Universidade de São Paulo (USP) em trabalhos grupais e promoção de saúde. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) Câmpus Assis.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7305-3638>

Contato: camilaincau@hotmail.com

Débora de Aro Navega

Graduada em Enfermagem pela Universidade de São Paulo (USP/Ribeirão Preto). Mestra em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Araraquara). Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP/Bauru. Bolsista CAPES. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sexualidade, Educação e Cultura (GEPSEEC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3444-4879>

Contato: debora.navega@unesp.br

Elisângela Schmoller

Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro

Graduada e Mestre em Direito Constitucional pela Faculdade de Direito de Bauru (ITE/Bauru). Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Bauru). Especialização em Direito Público pela Faculdade de Direito de Bauru (ITE/Bauru). MBA em Gestão Escolar pela (EZALQ/USP- Piracicaba). Docente do Centro Paula Souza. Coordenadora Pedagógica da Etec de Bauru/SP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7307-5666>

Contato: fabiana.menegazzo@unesp.br

Felipe Monteiro Silva

Graduado em Fonoaudiologia pela Universidade Redentor (UNIRENTOR-2012), especialista em audiolgia, pela Universidade Estadual Mato Grosso do Sul (UNIRENTOR-2014). Especialista em Análise do Comportamento Aplicada à TEA pela Faculdade de São Fidélis (CENSUPEG - 2021). Mestrando em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Bauru). Coordenador educacional de educação especial do município de Marataízes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7463-8950>

Contato: felipe.monteiro-silva@unesp.br

Franciele Ariene Lopes Santana

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS-2013), especialista em Gestão em Saúde pela Universidade Estadual Mato Grosso do Sul (UEMS-2016), Mestra em Educação (UFMS-2017) e Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP). Psicóloga no Serviço de Psicologia e Acessibilidade Pedagógica (SEPAP) do Câmpus do Pantanal da UFMS. Coordena o Grupo de estudos, pesquisa e intervenção em psicologia em espaços de educação e trabalho (GEPIPET), tendo como linhas: 1) Psicologia e Saúde: atenção ao estudante no espaço educacional e, 2) Diálogos entre Psicologia do Trabalho e Saúde do Trabalhador no contexto do Serviço Público da Educação. Atua principalmente nos seguintes temas: Psicologia e saúde, Psicologia no contexto da Educação; Habilidades Sociais; e, Saúde do Trabalhador.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3931-1493>

Contato: franciele.ariene@unesp.br

Gabrielly Silva de Mendonça

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru). Pesquisadora em Educação para a Carreira na Educação Infantil. Realizou estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Infantil. Atualmente trabalha com Psicologia Escolar, na área de Educação Especial e Inclusiva.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3361-1636>

Contato: psi.gabriellymendonca@gmail.com

Isabela Moro Nascimento

Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), aluna bolsista em Projeto de Iniciação Científica, 2017/2018. Participação no Grupo de Pesquisa "Temas em Neurociências", da Universidade Estadual de Londrina (UEL), entre os anos de 2018 e 2019. Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), câmpus Bauru (2021-2023).

Psicóloga Clínica (CRP 08/33498) na cidade de Londrina-PR.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6153-8355>

E-mail: isabela.moro@unesp.br

José Angelo Fiorot Junior

Licenciado em Química e Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário UNIFAFIBE. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Itápolis (FACITA). Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara (UNIARA). Doutorando em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP Bauru). Professor de Ciências e Química na Educação Básica. Psicólogo Escolar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7646-3077>

Contato: fiorot.jr@unesp.br

Laura Regina Paniagua Justino

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2010). Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP (2017). Doutoranda no Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem - Faculdade de Ciências - UNESP.

Membro do NTAPS (Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial) da UNESP e do grupo de Pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência, TGD ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento - UNESP.

Diretora da EMEIF da Vila Baccili em Lençóis Paulista.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4607-7690>

Contato: laura.justino@unesp.br

Letícia Negrisoni

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Assis). Aprimoramento Profissional em Psicologia da Saúde pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Botucatu). Mestra em Pesquisa Clínica pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Botucatu) e doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Bauru).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5112-6098>

Contato: leticia.negrisoni@unesp.br

Renata Araujo dos Santos

Mestranda pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus Bauru. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Taboão da Serra (SP) e em Neuropsicopedagogia pela Faculdade São Luís (SP), graduada com Complementação pedagógica em Matemática pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP-SP) e graduação em Pedagogia pela Faculdade Alvorada Paulista (SP). Docente do curso de Pós-graduação em Psicopedagogia do Centro Universitário do Sagrado Coração (Unisagrado, Bauru-SP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9369-1319>

Contato: renata.a.santos@unesp.br

Sílvia Regina Cassan Bonome-Vanzelli

Graduada em Educação Física (FAEFI-Barra Bonita/2005), Pedagogia (UNINOVE-Bauru/2009) e Psicologia (FIJ-Jaú/2015).

Mestre em Educação Física Escolar (PROEF-UNESP Bauru/2020) e Doutoranda pelo Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP/Bauru).

Professora do Curso de Psicologia (Grupo Kroton, Anhanguera/Jaú)

Psicóloga clínica do Programa de Atendimento Multiprofissional ao Educando da Prefeitura Municipal de Jaú e Professora de Educação Física da rede municipal de Jaú.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3130-9353>

Contato: silviablossom@gmail.com

Taciano Luiz Coimbra Domingues

Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutorando em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Psicólogo Judiciário do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Psicólogo Clínico e Terapeuta Familiar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5303-6168>

CONTATO: taciano.luiz@unesp.br

Taíze de Oliveira

Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Bauru, São Paulo. Psicóloga educacional e clínica.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0227-772X>

E-mail: taize.oliveira@unesp.br

LOGOS INSTITUCIONAIS





A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org