

COLEÇÃO  
**CADERNOS DA AINPGP**



**EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E  
DEMOCRACIA:** história, memória  
e diversidades  
sob perspectivas  
democráticas

Organizador@s

Alexandre Martins Joca

Marcelo Vieira Pustilnik

Romário Cícero da Silva Abreu

Tânia Serra Azul Machado Bezerra

 **EDIÇÕES  
AINPGP**

ISBN: 978-65-87527-29-1

CBL



9 786587 527291

## **INSTITUIÇÃO**

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia – AINPGP

## **DIRETORIA**

Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (Presidente)  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Elzanir dos Santos (Vice-Presidente)  
Prof. Me. Willyan Ramon de Souza Pacheco (Secretária)  
Prof<sup>a</sup> Anna Catarine Amaral (Suplente de Secretário)  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Francicleide Cesário de Oliveira (Tesoureira)  
Prof<sup>a</sup> Alzira Bruceleide Alves Dias (Suplente de Tesoureira)

## **CONSELHO EDITORIAL (NACIONAL E INTERNACIONAL)**

Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)  
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)  
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals de Souza (UFPA)  
Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (UFCEG)  
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)  
Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ciclene Alves da Silva (UERN)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)  
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elzanir dos Santos (UFPB)  
Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)  
Prof. Dr. Fernando Gil Villa (USAL y ABS-USAL/Espanha)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francileide Batista de Almeida Vieira (UFRN)  
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)  
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERJ)  
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kássia Mota de Sousa (UFCEG)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Paz Cavalcante (UERN)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eliete de Queiroz (UERN)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)  
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)  
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCEG)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lidianne de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)  
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (Universidade de Santiago/Cabo Verde)  
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)  
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFSC)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)  
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Racquel Valério Martins (ABS-USAL/Espanha)  
Prof. Dr. Renato Alves Vieira de Melo (ABS-USAL/ Espanha)  
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

A compilação de responsabilidade assumida pelos autores foi validada pelo processo de revisão fechada por pares, ou seja, os manuscritos científicos passaram pelo crivo avaliativo do CONSELHO EDITORIAL, a fim de garantir a credibilidade da produção, já que a AINPGP, por seu comprometimento com os conteúdos da ciência, toma por preceito ético o atendimento das normas para publicação determinadas pela CAPES.

**O r g a n i z a d o r @ s**

Alexandre Martins Joca

Marcelo Vieira Pustilnik

Romário Cícero da Silva Abreu

Tânia Serra Azul Machado Bezerra



## **EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E DEMOCRACIA:**

história, memória e diversidades  
sob perspectivas democráticas

 **EDIÇÕES  
AINPGP**

CAJAZEIRAS/2023



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira – CRB 15/869

---

E37 Educação, ciência e democracia: história, memória e diversidades sob perspectivas democráticas. / Organizadores: Alexandre Martins Joca, Marcelo Vieira Pustilnik, Romário Cícero da Silva Abreu, Tânia Serra Azul Machado Bezerra. Cajazeiras/PB: AINPGP, 2023. (Coleção Cadernos AINPGP; v. 5)

Vários autores

ISBN: 978-65-87527-29-1

<https://doi.org/10.57242/Caderno005>

1. Educação. 2. Memória. 3. Ciência. 4. Diversidade. I. Joca, Alexandre Martins. II. Pustilnik, Marcelo Vieira. III. Abreu, Romário Cícero da Silva. IV. Bezerra, Tânia Serra Azul Machado. V. Título.

CDD 370

---

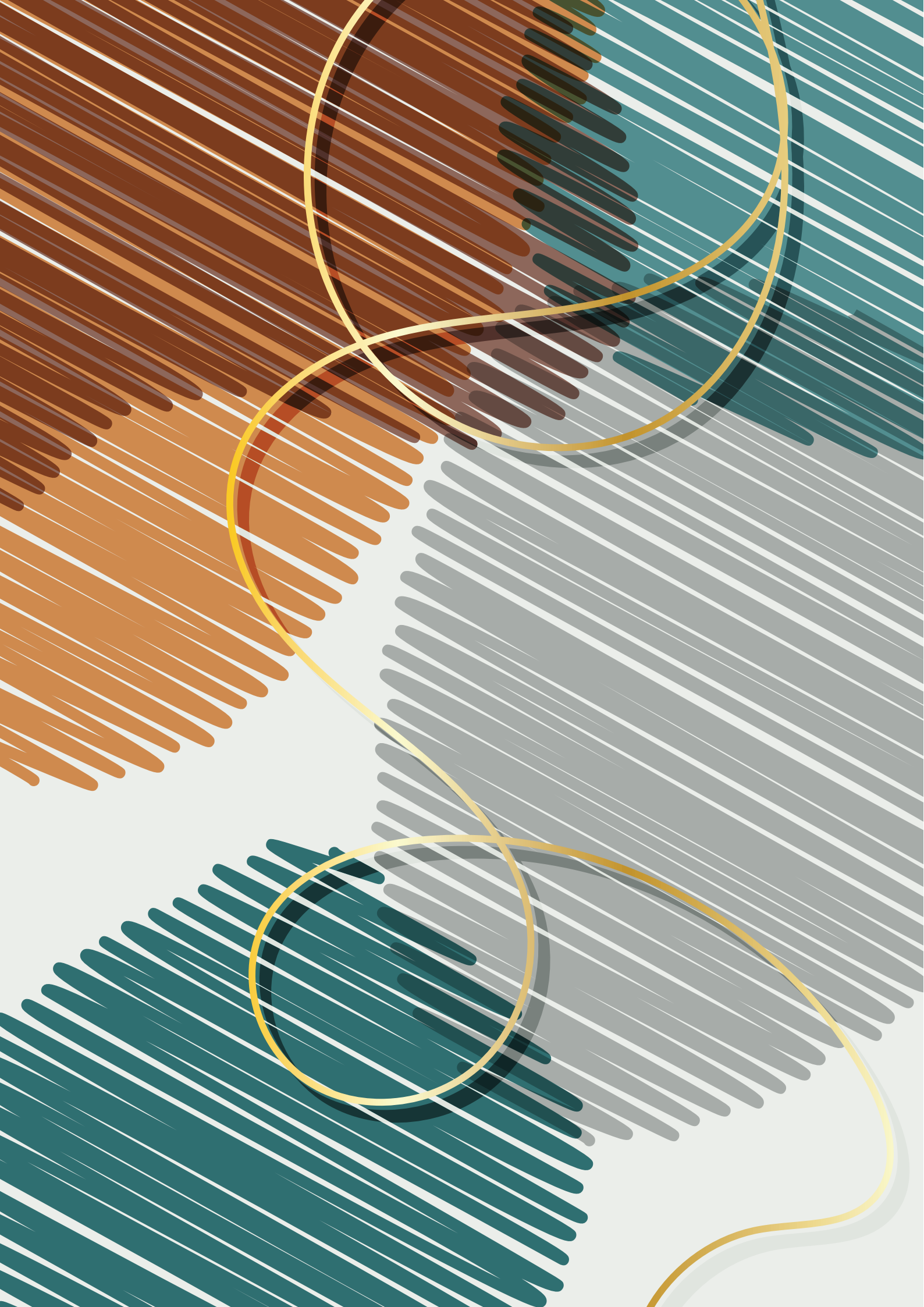
## CADERNOS DA AINPGP

A Coleção “*Cadernos da AINPGP*” é uma iniciativa da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia – AINPGP. Associação voltada ao desenvolvimento articulado entre ensino, pesquisa e extensão na Graduação e em Pedagogia/Educação e áreas afins, através de uma rede de IES nacionais e estrangeiras.

Os “Cadernos” têm como objetivo promover o intercâmbio entre discentes/docentes pesquisadore(a)s e outros parceiros da Pedagogia/Educação e áreas afins, sob forma de publicação, no intuito de informar, socializar e democratizar o conhecimento acadêmico produzido por docentes e/ou discentes na graduação e/ou pós-graduação, de IES brasileiras e/ou estrangeiras.

Por constituir-se como mais uma ação de efetivação do caráter de “rede” da AINPGP, reúne a produção científica ou reflexões educacionais de docentes e/ou discentes de diferentes instituições e/ou regiões do país, podendo dialogar com educadore(a)s da Educação Básica, de Movimentos Sociais e de instituições estrangeiras.

Cada volume consiste na publicação sobre uma temática que envolva o ensino, a pesquisa e a extensão. Quanto ao formato textual, pode-se optar por um gênero textual de acordo com seu propósito, com a temática e/ou o campo de atuação, a exemplo: entrevistas, artigos de opinião, relatórios de atividades de pesquisa, ensino e extensão, relatos de experiência, ensaios acadêmicos, entre outros. O imprescindível é que os “Cadernos da AINPGP” promovam a interação entre saberes, àquele(a)s que os produzem e suas respectivas instituições.





## **PREFÁCIO**

Dorgival Gonçalves Fernandes ■ 9

## **APRESENTAÇÃO**

Alexandre Martins Joca

Marcelo Vieira Pustilnik

Romário Cícero da Silva Abreu

Tânia Serra Azul Machado Bezerra ■ 11

## **PARTE I – EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E MEMÓRIA**

### **A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PROVÍNCIA DO AMAZONAS: UM BALANÇO 1850-1880**

Bruno Miranda Braga ■ 19

### **O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UESB**

Claudia Dutra Lima ■ 31

### **MEMÓRIAS DE VIDA, PATRIMÔNIO DE UMA CIDADE: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA EM SÃO PAULO**

Yvone Dias Avelino ■ 43

### **DO CONTRATO SOCIAL À PEDAGOGIA NATURALISTA: CONTRIBUIÇÕES DE JEAN JACQUES ROUSSEAU PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA**

Thiago Falcão Solon

Antonio Carlos de Sousa

Denilson Fernandes de Aguiar ■ 60

### **A RELEVÂNCIA SOCIAL DA LEITURA SIGNIFICATIVA E A INIQUIDADE À EXCLUSÃO DA INFORMAÇÃO**

Maria Celina Teixeira Vieira ■ 71

### **PRÁTICAS E VIVÊNCIAS NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA DURANTE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Guilherme Henrique da Silva ■ 82

### **A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: CONCEITUAÇÕES E REFLEXÕES NA ATUALIDADE**

Hellen Maria Holanda Clemente

Romário Cícero da Silva Abreu

Vitória Régia Caldas da Silva ■ 90

### **A DIMENSÃO SOCIAL DA SUBJETIVIDADE NA ESCOLA: TEMPO DE RESISTIR**

Geise do Socorro Lima Gomes ■ 96

## **PARTE II – EDUCAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES**

### **EDUCAÇÃO PÓS PANDEMIA SOB A LUZ DOS DIREITOS HUMANOS**

Débora Cristina Barros Passos

Rosélia Araújo Rodrigues dos Santos

Thiago Allisson Cardoso de Jesus ▪ 109

### **A CIÊNCIA FEITA ENTRE NÓS: RECONCILIANDO SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DE MULHERES NEGRAS**

Taiane Alves Lima

Tamara Vieira da Silva ▪ 118

### **A POLÍTICA JUDICIÁRIA NACIONAL DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES E A NECESSIDADE DE CAPACITAÇÃO PERMANENTE DE MAGISTRADOS E SERVIDORES: DESAFIOS PARA A “RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA”**

GABRIELA SERRA PINTO DE ALENCAR

MARIA DA GLÓRIA COSTA GONÇALVES DE SOUSA AQUINO ▪ 128

### **BIBLIOTECA ESCOLAR E LETRAMENTO RACIAL: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E ANTIRRACISTA**

Italo Teixeira Chaves

Lyvia Ravena de Sousa Martins ▪ 142

### **FORMAÇÃO EM GÊNERO E DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS À RESTAURAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Lilia Guimarães Pougy

Ludmila Fontenele Cavalcanti ▪ 154

### **A CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA EM ANTROPOLOGIA A PARTIR DA TRAVESTILIDADE**

Dediane Souza

Luizete Vicente da Silva ▪ 166

### **A GLOBALIZAÇÃO E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS ENQUANTO (RE)PRODUTORES DE COLONIALIDADES: A INDEPENDÊNCIA ENQUANTO BUSCA**

Suzan Alberton Pozzer

Adecir Pozzer ▪ 175





## PREFÁCIO

PROF. DR. DORGIVAL GONÇALVES FERNANDES

*“Ler é meio puxar fios, e não decifrar”.*

Ana Crisina Cesar

O saudoso Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro *O que é Educação* (1981), nos diz que “Ninguém escapa da educação”, e que durante a nossa vida, por toda parte, ela nos envolve. Os capítulos que compõem este livro, em temas, movimentos e intensidades diferentes, estão envolvidos com a educação, de modo diverso.

Neste nosso problemático e crítico contemporâneo, marcado por tantas transformações, mutações, inovações e misérias, diverso deve ser o nosso olhar para a educação. É assim que os textos constituintes deste livro, a partir da sua leitura, nos convidam a olhar a educação, puxando fios, para tecer outros fios possíveis, em função das nossas muitas questões educacionais, para assim, sobre e para elas, podermos elaborar reflexões, proposições e intervenções.

A escola, foco da educação, posto que nela reverberam todos os dilemas humanos e problemas sociais, culturais, econômicos e políticos, considerando-se a sua função social, deve lidar com tais dilemas e problemas, de modo pedagógico, visando à formação humana e à justiça social. Todavia, a escola moderna, ainda vigente, bem como a sua pedagogia, encontram-se numa crise de diversas matizes, a ponto de ser necessário defender a sua existência nessa nossa atualidade complexa, como alegam e o fazem Masschelein e Somons (2014), ou noutra perspectiva, defende-se a sua refundação, como assevera Nóvoa (2004). A questão é que, de fato, a escola precisa ser transformada, melhorada, para que tenhamos uma educação humanizada e humanizadora, acolhedora, crítica, para assim, construirmos uma sociedade na qual todos e todas possam ser respeitados e respeitadas, para que todas as formas humanas do viver, do ser e do amar, possam ser exercidas livremente e dignamente. Desse modo, é preciso crítica e luta, denúncia e anúncio, e apostar numa educação bonita para embonitecer o mundo, como nos ensinou Paulo Freire (1996). Os textos que engendram este livro remetem-nos à essa possibilidade.

É neste sentido que, ao prefaciando esta obra, ao tempo em que agradeço aos seus/suas organizadores/as e aos seus/suas autores e autoras, faço o convite à sua leitura, pois como um dos seus primeiros leitores, evidencio a potência e a pertinência das questões que nele são problematizadas, ancoradas no campo da EDUCAÇÃO e substanciadas em temáticas referentes à Escola, à Filosofia, às Ciências, ao Ensino, à Democracia, à História e às Diversidades.

Cajazeiras-PB/Fortaleza-CE

Primavera de 2023

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O QUE É EDUCAÇÃO**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JAN, Masschelein; MAARTEN Somons. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NÓVOA, António. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: GONSALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa;

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (Orgs). **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. Campinas: Alínea, 2004.



## APRESENTAÇÃO

ALEXANDRE MARTINS JOCA  
MARCELO VIEIRA PUSTILNIK  
ROMÁRIO CÍCERO DA SILVA ABREU  
TÂNIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA

### EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E DEMOCRACIA

A apresentação de um livro é mais que a síntese de seu conteúdo. É acima de tudo, um canal inicial de diálogo entre @s leitor@s e os textos que o constituem. É um convite a imersão no universo proposto por seus/suas organizador@s e autor@s. Daí, apresentar um livro, exige, acima de tudo, situá-lo no espaço tempo das escritas, d@s escritor@s, de maneira a ser necessário historicizá-l@s por conexões epistemológicas, políticas e culturais, que sejam capazes de atribuem-lhes sentidos e significados diversos. Assim, escrever uma apresentação, trata de um exercício artesanal, de uma costura cosida sob o tecido social que dá base aos conhecimentos socializados, neste caso, ao conjunto de textos sobre educação, ciência e democracia.

Dessa maneira, nossa tarefa aqui, como apresentador@s, é instigar o/a leitor@ à reflexão crítica e provocativa, ao passo que tentaremos elaborar uma visão holística e, ao mesmo tempo, singular, acerca dos escritos que seguem, no intuito de instigá-l@s à produção de suas próprias percepções sobre os temas e as realidades apresentadas. Na tentativa de cumprir tais propósitos, esta apresentação contém uma breve discussão acerca da relevância da temática; a apresentação do lócus de origem da obra; a percepção de educação defendida pel@s autor@s, além de questões introdutórias que antecederão à apresentação dos capítulos.

Fazer parte da produção científica brasileira, em torno da “educação”, da “ciência” e da “democracia”, categorias centrais de abordagem anunciadas em seu título, talvez seja o elemento mais relevante deste livro. O contexto da escrita dos textos que ora apresentamos, é de extrema preocupação no Brasil e no mundo, e exige de tod@s, atenção e luta em defesa da educação, da ciência e da democracia. Estamos falando em tempos de ascensão de regimes neofascistas, de constantes ameaças à educação pública e de flertes com ditaduras, quando se faz urgente o debate da educação sob perspectivas democráticas, no intuito de elaborar e socializar conhecimentos que tomem como premissa os preceitos democráticos e a educação como instrumento de seu fortalecimento.

Estamos falando de tempos pandêmicos de COVID-19, que agravaram e escancararam as desigualdades educacionais e sociais, nos quais as vidas das populações mais vulneráveis foram brutalmente expostas a aprovações pelo descaso do Estado, e os referenciais de classe, gênero e raça acionaram dispositivos determinantes à vida e à morte, pois “a dinâmica social da vida em tempos de pandemia não ignorou e tão pouco

se distanciou das desigualdades já legitimadas pelo capital econômico do mundo pré-pandêmico” (Joca. 2021, p. 18). Exemplo recente de quando a nossa capacidade de nos comover (ou não) diante da morte, está condicionada ao valor da vida atribuída a cada sujeito ou grupo social de maneira singular. Quais vidas são possíveis de luto? Questiona Butler (2015).

Estamos falando de tempos de negacionismos científicos e de retrocessos em políticas de enfrentamento às desigualdades sociais. Estamos falando de tempos nos quais as políticas neoliberais e capitalistas avançam assustadoramente e tomam o capital como centralidades determinante de modos de vida e da própria vida. Este cenário não foi superado no período da escrita desses textos (2000 a 2022), ele permanece vigente, no exato momento em que escrevemos esta apresentação. A guerra no oriente médio (Hamas X Israel), é exemplo e consequência desses fenômenos que afetam o mundo. O conceito de “banalidade do mal”, desenvolvido por Hannah Arendt (1999), nos ajuda a compreender tais fenômenos.

O *lôcus* que dá origem ao livro - as ações da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), mais especificamente, a realização do XII Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED) - já anuncia seu lugar político e social nesse contexto. Por tratar-se de espaços de mobilização de educador@s e estudantes engajados na defesa da educação pública, da pesquisa e da universidade como mecanismos sociais de fortalecimento da democracia, torna-se redundante a afirmativa de que se trata de uma obra engajada e politicamente situada nas trincheiras democráticas, isso porque, aqui, educação e democracia são indissociáveis, entendidas como tecidos constitutivos à ciência que pensa e trabalha em prol de uma realidade humanizadora.

Lembrando ao/à leitor/a, que o panorama mundial vivido em 2021, quando da realização do XII FIPED e da produção dos textos, além de sombrio pela pandemia, era de incertezas e de medo. No Brasil, enfrentando duas realidades muito difíceis: por um lado, a pandemia; por outro, um governo negacionista e contra a ciência. Um período de incertezas e de crises na educação, em todos os níveis, os mais baixos financiamentos públicos para as universidades, diminuição de fomento às pesquisas, depreciação pública da imagem da ciência, o deboche sobre a pandemia e as mortes das pessoas, entre tantos outros problemas jamais imagináveis de serem promovidos por um governo eleito. Por isso, a AINPGP realizou o XII FIPED, com o tema “Ciência como fronteira para a resistência democrática”, no sentido de reafirmar que produzimos ciência, resistiremos, continuaremos e venceremos.

Nos últimos 15 anos, a AINPGP vem desenvolvendo atividades educativas voltadas à produção de espaços de formação de pesquisador@s, de produção e socialização do conhecimento científico, que tomam o direito à educação e à pesquisa como bandeira de luta e resistência. O foco na formação de graduand@s para a pesquisa, implica também em ações de reivindicação pela democratização da pesquisa via reformulação/ampliação de políticas de iniciação científica nos cursos de graduação das universi-

dades brasileiras (Barzotto, 2021). Essas bandeiras centrais são atravessadas constantemente por pautas que articulam a educação às lutas sociais e globais. As temáticas abordadas nos Fóruns, os históricos dos sujeitos envolvidos e a dinâmica de realização das ações evidenciam o caráter político e social da Associação e do FIPEP (Ver [www.ainpgp.org](http://www.ainpgp.org)).

Assim, a educação é pensada sob a perspectiva de sua vinculação genuína com a política da vida, da emancipação e da libertação às diversas opressões às quais estão submetidas parcelas significativas de grupos sociais. Considerando o contexto brevemente apresentado no início desta apresentação, tratar-se-á de uma “ação contra-hegemônica”, por tomar o processo de libertação como determinante ao enfrentamento do “ato proibitivo do *ser mais* dos homens” (Freire, 2005, p. 49), a opressão. Aqui, os saberes vividos se fundem com os apreendidos na dinâmica de educação formal de modo que a “palavramundo” (Freire, 2011, p. 24) proporciona ao sujeito em formação, uma leitura crítica da realidade, movimento fundamental para a transformação social.

Os capítulos que compõem este livro, estão divididos em duas partes: a “Parte I – Educação: História e Memória” e a “Parte II – Educação para a diversidade”. Cada parte, constituída por sete capítulos. Antes de apresentá-los, vale lembrar que os textos são escritos por estudantes de Graduação e de Pós-Graduação e Professor@s de uma diversidade de Instituições de Ensino Superior e de diferentes estados brasileiros. O caráter de diverso/plural, se estende também às temáticas abordadas e a procedimentos de investigação variados, de maneira que é possível encontrarmos revisões bibliográficas, levantamento de estudos, relatos de experiência, pesquisas de campo, ensaios etc.

A parte I reúne discussões de diferentes realidades - estados do Amazonas, Bahia, São Paulo - e tomam a história e a memória como recursos para o registro de aspectos específicos da educação de seus estados e/ou Instituições educativas. Enquanto o capítulo, “A instrução pública na província do Amazonas: um balanço 1850-1880” apresenta os aspectos da instrução pública no século XIX, ou seja, como se constituiu o ensino na recém criada Província do Amazonas, no capítulo que segue, “O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: estado do conhecimento das pesquisas nos Programas de Pós-Graduação da UESB”, realiza um levantamento sobre as produções dos Programas de Pós-Graduação: Ensino (PPGEN), Educação (PPGED), Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP), todos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia que trazem o Parfor como objeto de estudo no período de 2014 a 2020.

O terceiro capítulo, “Memórias de vida, patrimônio de uma cidade: Pontifícia Universidade Católica em São Paulo”, discorre sobre o contexto de criação da Universidade Católica de São Paulo, tomando como referência analítica, os aspectos políticos, sociais e religiosos da Cidade de São Paulo à época. No capítulo seguinte, “Do contrato social à pedagogia naturalista: contribuições de Jean Jacques Rousseau para a construção de uma sociedade democrática”, encontramos uma pesquisa bibliográfica acerca das con-



tribuições (pedagógicas e filosóficas) de Rousseau para a construção de uma sociedade democrática.

Os quatro capítulos que seguem, “A relevância social da leitura significativa e a iniquidade à exclusão da informação”; “Práticas e vivências na sala de aula de história durante o Programa de Residência Pedagógica”; “A função Social da Escola Pública: conceituações e reflexões na atualidade” e “A dimensão social da subjetividade na escola: tempo de resistir”, lançam olhares sobre a escola, seja problematizando suas práticas pedagógicas, seja questionando seu papel social. A atenção está voltada para a intrínseca relação entre educação escolar e realidade social.

A parte II do livro é um conjunto de capítulos que discutem temas relacionados ao que convencionamos chamar de “diversidades”: direitos humanos, resistência de mulheres negras, racismo, letramento racial, violência contra as mulheres, travestilidades e colonialidade.

O capítulo “Educação pós pandemia sob a luz dos Direitos Humanos”, problematiza as possibilidades do ensino de direitos humanos como instrumento de enfrentamento da violência na escola contexto pós pandêmico. Em seguida, encontramos um conjunto de capítulos que trazem a complexa questão do gênero na educação e nas políticas públicas brasileira como objeto de estudo: “A ciência feita entre nós: reconciliando subjetividade e objetividade na produção acadêmica enquanto prática de resistência de mulheres negras”; “A política judiciária nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres e a necessidade de capacitação permanente de magistrados e servidores: desafios para a “resistência democrática”; “Formação em gênero e direitos humanos: desafios à restauração das políticas públicas”. Aqui, encontramos, uma reflexão sobre a escrita de mulheres negras, “um fazer ciência comprometido”, um “exercício da ciência como resistência democrática”. Encontramos, também, a sistematização de fragilidades e desafios das políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres na política judiciária e educacional, mais especificamente, na atuação da Universidade na formação para o enfrentamento a violência de gênero.

O capítulo “Biblioteca escolar e letramento racial: caminhos para uma educação democrática e antirracista”, analisa o papel educativo e democrático da Biblioteca Escolar e aponta possíveis atividades pedagógicas de letramento racial nesses espaços. Temática necessária em uma sociedade marcada por profundas desigualdades raciais que reconstroem, cotidianamente, dentro e fora de nossas escolas. O capítulo “A construção de uma pesquisa em antropologia a partir da travestilidade” é um ensaio sobre a travestilidade utilizando referências e fundamentos da antropologia e pensamentos de intelectuais pós-coloniais. O texto adota o lugar de fala das autoras (travesti e negra e feminista) como recurso epistemológico para a discussão do tema. O livro finaliza com o capítulo “A globalização e os organismos internacionais enquanto (re)produtores de colonialidades: a independência enquanto busca”; uma discussão global acerca das co-



lonialidades a partir da análise de organismos internacionais de regulação econômica, política e educacional.

Finalizamos esta apresentação, lhes convidando à leitura e à luta por uma educação e uma ciência mais comprometida com os preceitos democráticos e com a vida.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

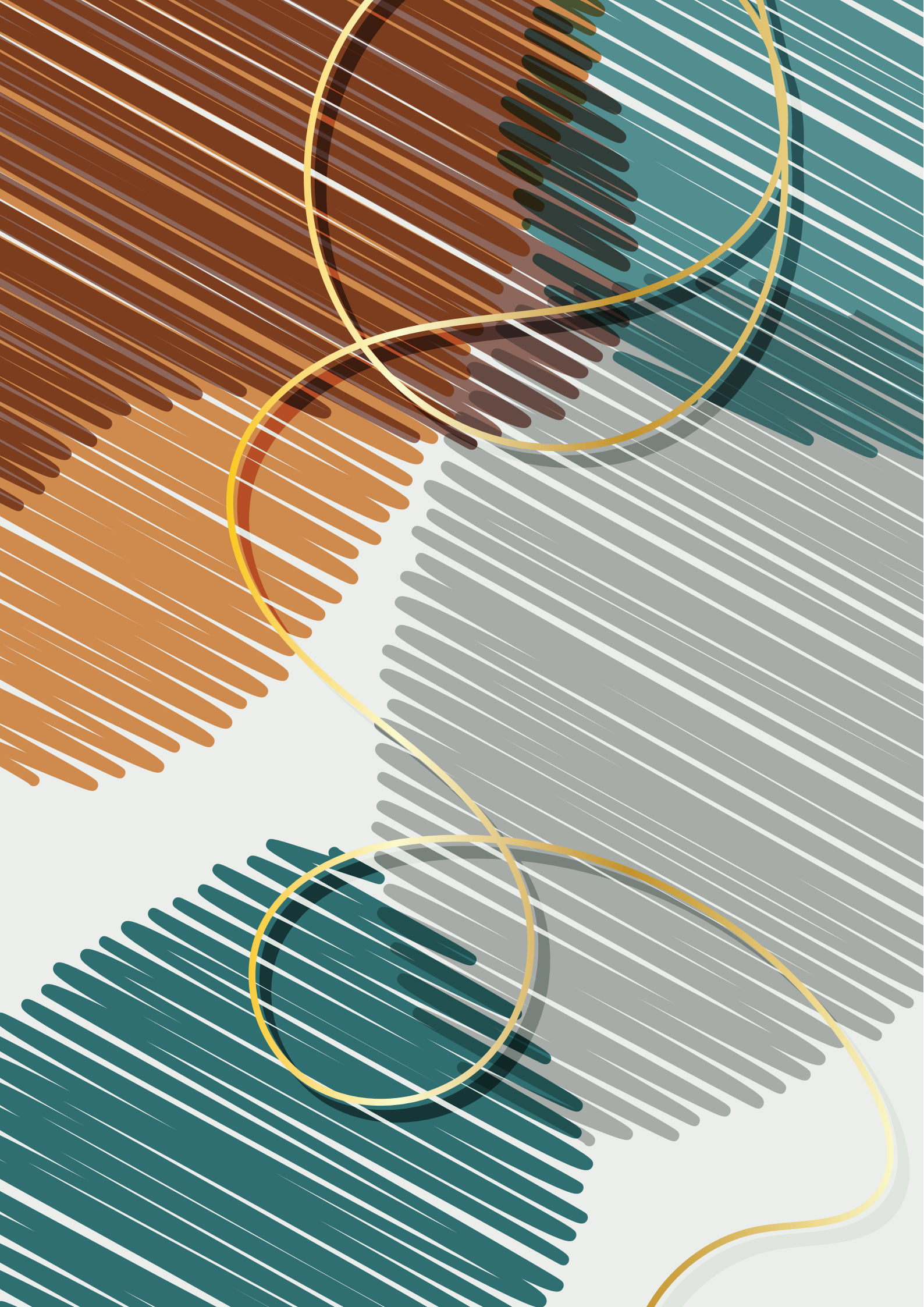
BARZOTTO, Valdir Heitor . Os efeitos da pesquisa na graduação. In: JOCA, Alexandre Martins; MARTINS, Racquel Valério (Orgs). **Dizeres educacionais, interculturalidade e meio ambiente**: conferências e palestras do Fórum Internacional de Pedagogia, edição Salamanca, 14 a 16 de outubro de 2020. 2. ed., Cajazeiras: AINPGP, 2021.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? (S. T. M. Lamasrão & A. M. Cunha, Trans.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

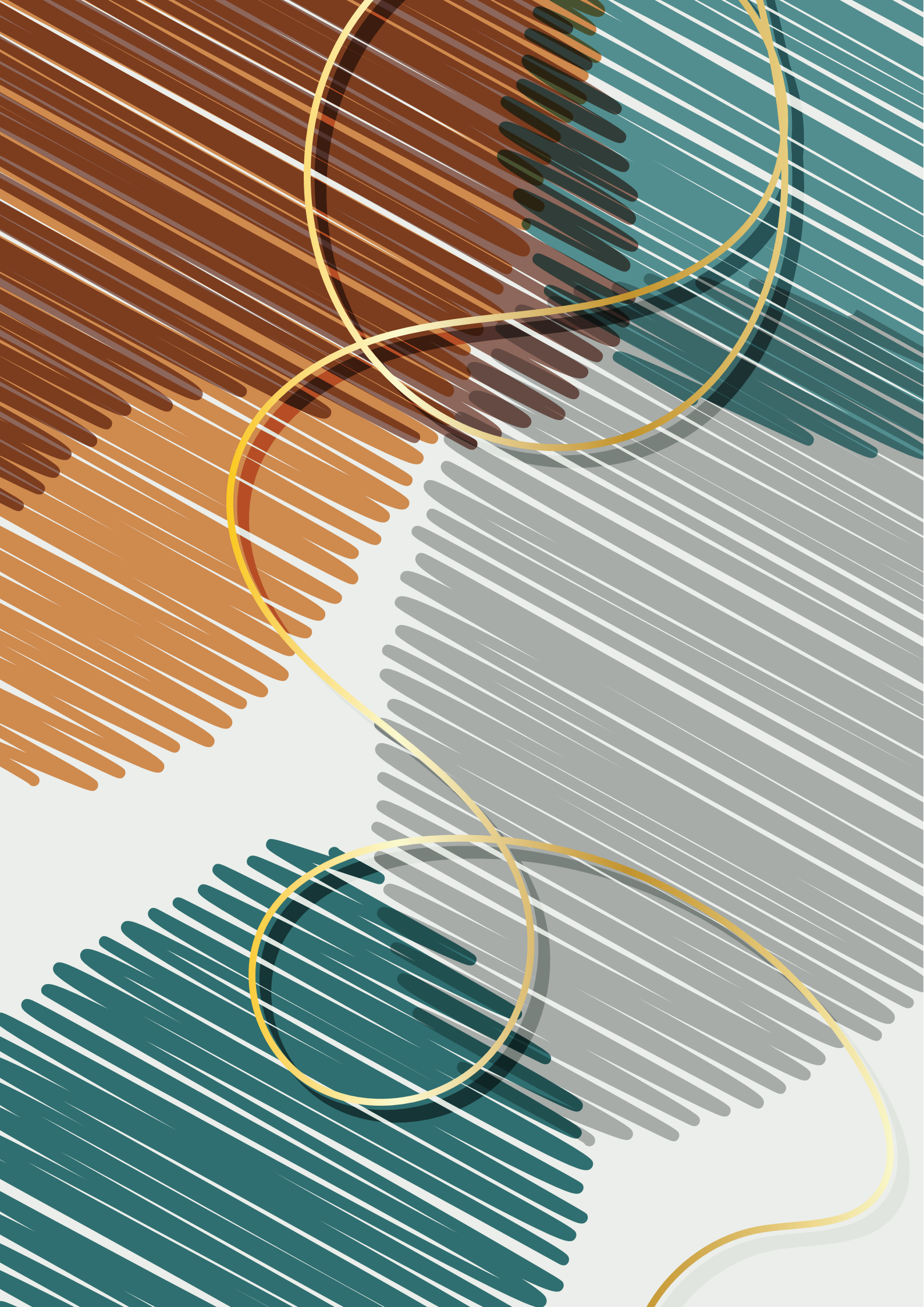
\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – 51 ed. – São Paulo : Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época ; v. 22)

JOCA, Martins Alexandre. Notas sobre a vida. In: **Pedagogia e educação intercultural para o desenvolvimento sustentável**. Organizadores: Alexandre Martins Joca, Racquel Valério Martins, Renato Alves Vieira de Melo. Cajazeiras/PB: AINPGP, 2021.



# Parte I

## Educação: História e Memória







# A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PROVÍNCIA DO AMAZONAS: UM BALANÇO 1850-1880

BRUNO MIRANDA BRAGA<sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo apresenta aspectos da instrução pública na Província do Amazonas, durante o século XIX. Diante da instalação da Província e a improvisação das políticas imperiais na nova Província, os presidentes e os políticos começaram a estruturar os elementos da governabilidade. Uma das pastas de ação era a instrução pública, a pasta que versava como se dava o ensino e sua estruturação. Partindo de pressupostos e de uma operação historiográfica, o artigo destaca como se pensava a instrução, a quem se destinava, como eram seus tipos e outros. Numa segunda parte, estaco a visita e os apontamentos dados pelo poeta Gonçalves Dias que, no ano de 1861, visitou as escolas do Rio Solimões e nos deixou um expressivo conteúdo de sua visão que sintetizam o pensamento da época.

**PALAVRAS-CHAVE:** Amazonas Provincial. Instrução Pública. Gonçalves Dias. História.

## RESUMEN

El artículo presenta aspectos de la instrucción pública en la Provincia de Amazonas durante el siglo 19. Una de las carpetas de acción era la instrucción pública, la carpeta que trabajaba sobre cómo era la enseñanza y su estructuración. Partiendo de supuestos y una operación historiográfica, el artículo destaca cómo se pensaba la instrucción, a quién se pretendía, cómo eran sus tipos y otros. En una segunda parte, me refiero a la visita y notas dadas por el poeta Gonçalves Dias que en 1861 visitó las escuelas del río Solimões y nos dejó un contenido expresivo de su visión que sintetiza el pensamiento de la época.

**PALABRAS CLAVE:** Amazonas Provincial; Instrucción Pública; Gonçalves Dias; Historia.

## 1 A EDUCAÇÃO ASILAR NO AMAZONAS: O INSTITUTO DOS EDUCANDOS ARTÍFICES E SEU ALUNATO INDÍGENA

A criação do estabelecimento dos Educandos surgia na Província do Amazonas como uma tônica, na cidade que possuía uma grande presença indígena em seu espaço público e tanto carecia de “disciplina” e trabalhadores para exercício dos ofícios:

A Casa dos Educandos em Manaus foi inaugurada em 25 de março de 1858 “com a pompa que era possível fazer-se” como disse seu primeiro diretor, Aristides Justo Mavignier. Merece reparo o fato de que não estamos diante de um funcionário comum: quando foi designado para ocupar a direção, Mavignier era chefe de seção da tesouraria provincial, cargo abaixo apenas do tesoureiro e do próprio inspetor da tesouraria. Além disso, era oficial da Guarda Nacional e o responsável por sua Junta de Qualificação. Mais que em outros

<sup>1</sup> Sócio efetivo do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas -IGHA. Doutorando em História Cultural na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Mestre em História Social pela UFAM. Licenciado em História e em Geografia. Atualmente sou bolsista de doutorado do CNPq. E-mail: brunomirandahistor@hotmail.com.

lugares, a preocupação com a formação de trabalhadores especializados foi muito mais enfatizada na criação dos Educandos no Amazonas [...]. (Melo, 2012).

A lei nº 145 de 5 de agosto de 1865, (Coleção das Leis da Província -AM, 1865) regulamenta as funções do Instituto. Sobre a admissão, ficava estabelecido que poderiam ser admitidos ao estabelecimento os menores livres, desvalidos de 7 a 14 anos, com “boas condições sanitárias”. Havia também a possibilidade de serem admitidos pensionistas particulares, na mesma idade acima referida. Provavelmente, esses particulares eram bastardos de enriquecidos com índias da cidade. O capítulo 3º da Lei dispõe sobre os empregados do estabelecimento, sendo constituído seu quadro funcional por: Diretor; Escrivão; Mestre de Música; Mestre de Oficinas. Assim, quem nomeava esses funcionários, era o Presidente de Província, e cabia ao mesmo, também, os demitir “segundo a gravidade de faltas que cometerem”.

A seguir, reproduzo uma tabela extraída do Relatório do Presindete de Província Gustavo Ramos. Nela, vemos uma relação nominal dos Educandos Artífices, no ano de 1866. Atentemos que a 5ª coluna faz referência as “tribus à que pertencem” e vemos uma miscelânea de nações. Todos eram meninos, mura, baré são os mais presentes:

**FIGURA 01 – Alunos do Estabelecimento dos Educandos Artífices em 1866.**

**Relação nominal dos Alunos do Estabelecimento de Educandos Artífices em o anno de 1866, con-  
feccionada de conformidade com o Rappa apresentado pelo respectivo Director.**

N.º	NOMES.	IDADES.	NATURALI- DADE	TRIBUS À QUE PERTENCEM	DATAS DAS ENTRADAS.	N.º	NOMES.	IDADES.	NATURALI- DADE	TRIBUS À QUE PERTENCEM	DATAS DAS ENTRADAS
1	José da Silva.....	17 annos	Maués	Mura	25 de março de 1865	31	Rodolfo Gustavo d'Albuquerque Calveiro.....	10 annos	Maués		7 de maio de 1865
2	Agostinho José.....	15 »	Auxiliary		19 de agosto de 1865	32	Francellino Ferreira Borges.....	11 »	Pelreira		12 de maio de 1865
3	Manoel Victorino Chaves.....	17 »	Maués		17 de março de 1860	33	Severiano Antonio da Costa.....	8 »	Tefé		24 de agosto de 1865
4	Luiz Pereira da Silva.....	17 »	»		18 de setembro de 1861	34	Henrique Antonio da Costa.....	10 »	»		24 de agosto de 1865
5	Vento Manoel dos Santos.....	15 »	Rio Madeira		27 de dezembro de 1861	35	Domitiano Manoel Antonio.....	12 »	Maués		28 de agosto de 1865
6	Francisco José Guimarães.....	18 »	Maués		14 de abril de 1862	36	João Monteiro.....	11 »	»		21 de setembro de 1865
7	Braule Yax de Campos Pinto Amazonas.....	15 »	Maués		4 de junho de 1862	37	João da Costa Manoel.....	13 »	Andaraí		10 de outubro de 1865
8	Manoel Augusto da Silva.....	12 »	Rio Negro		1.º de junho de 1862	38	Luiz Francisco de Sousa.....	13 »	Pará		11 de outubro de 1865
9	Timoteo José Godinho.....	12 »	Audaraí		8 de março de 1863	39	Francisco Antonio dos Santos.....	12 »	Maués		11 de outubro de 1865
10	Manoel Dias Monteiro.....	16 »	Maués		7 de julho de 1863	40	Luiz Pereira de Almeida.....	11 »	Silves		12 de outubro de 1865
11	Francisco Gabriel do Carmo.....	14 »	Maués		1.º de abril de 1863	41	Francisco das Chagas.....	14 »	Ayrão		19 de outubro de 1865
12	José Henriques de Castro.....	13 »	»		11 de abril de 1863	42	Joaquim Felix Machado.....	13 »	Silves		19 de outubro de 1865
13	Manoel dos Neves.....	14 »	Maués		20 de outubro de 1863	43	Severo Caspar Porfírio.....	11 »	Murutinga	Mura	19 de outubro de 1865
14	José Francisco de Oliveira.....	11 »	Rio-Negro		1.º de junho de 1864	44	Amaro Antonio de Oliveira.....	12 »	Villa-Bella	Mura	19 de outubro de 1865
15	Victorino Antonio.....	15 »	Maués		13 de março de 1865	45	Somano de Souza.....	8 »	Murutinga		27 de outubro de 1865
16	Salustiano Borges da Silva.....	13 »	Maués		7 de maio de 1865	46	Januario José Antonio.....	10 »	»		6 de novembro de 1865
17	Salustiano Antonio.....	13 »	Borjá		28 de março de 1865	47	Salustiano José Pedro.....	8 »	»		6 de novembro de 1865
18	Leopoldo Antonio Cardoso.....	11 »	Maués		1.º de março de 1865	48	Fastino da Triunidade.....	8 »	»		6 de novembro de 1865
19	Miguel José de Freitas.....	13 »	Villa-Bella	Baré	26 de junho de 1865	49	Emiliano Ricardo dos Anjos.....	9 »	Tefé		22 de fevereiro de 1866
20	Raymundo Justino da Cruz.....	11 »	Rio-Negro		29 de abril de 1865	50	Volphango Eustacio de Mattos.....	7 »	Rio-Grande		22 de março de 1866
21	João Baré.....	11 »	Santarem		25 de abril de 1865	51	João Lucas da Cruz.....	8 »	Maués		10 de abril de 1866
22	Raulino da Cruz.....	11 »	Maués		7 de maio de 1865	52	Antonio Pedro Ayres Cardoso.....	8 »	»		12 de abril de 1866
23	Francisco Antonio Gomes.....	8 »	»		28 de março de 1865	53	Eugenio Antonio Leão.....	9 »	»		1.º de agosto de 1866
24	Amintas da Costa Barros.....	10 »	»		4 de agosto de 1865	54	Manoel da Silva.....	13 »	»		17 de maio de 1866
25	Felipe Horacio de Moraes.....	10 »	»		9 de abril de 1865	55	Pedro Marcelino da Cruz.....	10 »	Villa-Bella		22 de junho de 1866
26	Cláudio Augusto da Silva.....	9 »	»		28 de agosto de 1865	56	Angelo José Pinto.....	14 »	Maués		13 de janeiro de 1866
27	Romão da Silva.....	15 »	»		9 de abril de 1865	57	Salino José Gonçalves.....	13 »	»		13 de janeiro de 1866
28	Ignacio José de Moraes.....	13 »	»		1.º de maio de 1865	58	Luiz Figueira da Paizão.....	12 »	»		13 de janeiro de 1866
29	Estevão da Silva Franco.....	13 »	»		1.º de maio de 1865	59	Antonio Gregorio da Silva.....	11 »	»		9 de abril de 1866

**Secretaria do Governo da Província do Amazonas, 4 de Setembro de 1866.**

FONTE: RELATORIO do 1º vice-presidente da Província do Amazonas Dr. Gustavo Adolpho Ramos, 1866.  
ACERVO: Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas - IGHA

Os meninos indígenas eram trazidos, muitas vezes, a força, de suas aldeias, afim de serem preparados no interior da cidade, pois o Instituto se localizava na cidade. Acreditamos que os indígenas estavam aqui e a cidade ainda abrigava muito das cul-



turas indígenas presentes e atuantes. A historiadora Marcia Eliane Alves (1993/1994, p. 95-97), em seu estudo sobre o Instituto, destacou duas fases do educandário, sendo a primeira fase de 1856 a 1877, com o nome de Casa de Educandos Artífices; e a segunda fase se inaugura em 1882, quando houve uma reorganização do estabelecimento, sendo o mesmo renomeado de Instituto Amazonense de Educandos Artífices. A autora também destaca que nesse intervalo de tempo,

O ensino oferecido pelo estabelecimento sofreu poucas alterações em sua primeira fase, compreendendo basicamente a instrução primária e a educação em artes e ofícios. O ensino era dividido em escolas da seguinte forma:

- a) Escola de primeiras letras, onde o educando era ensinado a ler, escrever e contar, sendo ministradas noções de gramática portuguesa, noções gerais de aritmética e álgebra, sistema métrico e doutrina cristã;
- b) Escola elementar, onde o ensino era de geometria, física e química com aplicações às artes e desenho linear e industrial;
- c) Escola de música vocal e instrumental;
- d) As oficinas, onde o ensino prático dos ofícios seria ministrado.

A base da educação dos educandos era firmada em três alicerces: religião, no trabalho e na música. Segundo estudiosos do ensino e da educação escolar indígenas, há pedagogicamente, no transcorrer da História, duas maneiras consideradas úteis para civilizar e docilizar os indígenas: a primeira era a música; a segunda era as brincadeiras, o lúdico, o materializado. Assim, o poder público, ao encarar esses alunos, em sua maior parte, indígenas, utilizava desses meios, afim de estabelecer o domínio entre eles e os fazerem aptos ao que pretendiam. Em toda a documentação do período, lemos comentários portentosos a respeito do funcionamento desse estabelecimento. Em 27 de março de 1858, assim se portava o redator do Jornal Estrella do Amazonas:

A 25 foi inaugurada com toda a solenidade a casa dos educandos artífices nesta Capital, com doze alunos, dois dos quais são gentios: chegou em fim a época de a Província gozar do benefício desta instituição, por certo utilíssima. Louvores sejam dados ao Exmo. Presidente da Província, pelos esforços que empregou para a sua realização, e não menos aos digníssimos deputados provinciais, pelos esforços que empregou para a sua realização, que compenetrados na necessidade de um estabelecimento desta ordem habilitaram a Presidência com meios indispensáveis para a sua fundação.

Embora saibamos que o Jornal tinha certa ligação com o governo, não podemos ignorar que a veiculação de uma notícia desse porte, expressava a alegria da população dita civilizada, por ter na cidade, um estabelecimento que se dedicasse a “civilizar”, àqueles que não se encontravam ainda na civilização, bem como torná-los hábeis e úteis trabalhadores na cidade que tanto carecia. Reiterando a ideia de que o Instituto era bem quisto pela população de Manaus, o viajante Avé-Lallemant, em 1859, expressava-se favorável ao estabelecimento pois,

A instituição embora criada há pouco, já produziu grandes benefícios. Mostra à gente de cor que se quiserem trabalhar regularmente, estarão aptos para tudo, e que mesmo pequenas energias de crianças, já podem em conjunto produzir algo útil e manter perfeitamente seus pensionistas. (AVÉ-LALLEMANT, 1980).

Com a discussão do Instituto de Educandos Artífices, evidenciamos a presença de indígenas na cidade e como o governo exercia o trato com os mesmos. Ainda em 1859, Francisco José Furtado, Presidente da Província, destacou em seu relatório que no tocante à Casa dos Educandos, seria oportuno que se distribuíssem filiais do estabelecimento em outras partes da Província, pois seria na sua opinião, “o meio mais seguro e conveniente para aproveitarem-se os restos das tribos selvagens indígenas, educando-lhes os filhos” (Relatório Apresentado à Assembleia Provincial do Amazonas, 1859. p. 229-230.)

Em 1860, na fala dirigida a Assembleia Legislativa Provincial, o vice-presidente em exercício, Manuel Gomes Corrêa de Miranda, sobre a Casa dos Educandos, afirmava com contentamento, as vantagens deste estabelecimento, e que o mesmo prosperava excepcionalmente, afirmando ainda que os meninos ali abrigados, eram tratados da melhor maneira possível, e lastimava que, por questões financeiras, a Província não pode abrigar todos os desvalidos ali. (Fala do Presidente da Província, AM, 1860). O número de meninos que ingressavam no Instituto crescia anualmente, como apontam os Relatórios dos Presidentes da Província. Havia uma enorme preocupação com relação ao Instituto, pois a cada gestão, existia uma progressiva e constante lista de melhoramentos, bem como comentários portentosos a respeito das atividades do instituto e dos educandos.

No ano de 1872, Pedro Jayme de Lisboa, Diretor do Estabelecimento dos Educandos, informou que haviam 120 educandos, no estabelecimento. Destes, 104 estavam aptos a seus ofícios, sete já estavam contratados, e 01 licenciado para o Presidente. As fontes lidas silenciam<sup>2</sup> com relação ao trato dos meninos, aos possíveis maus tratos que sofriam, bem como as situações vexatórias a que eram expostos. Porém, ainda na fala do diretor do estabelecimento, em 1872, este destaca ao Presidente, que os índios, por serem capturados, devem ser castigados. Mas, segundo o diretor, tais castigos físicos eram revoltantes e até desumanos, então sugere que os indígenas trazidos ao estabelecimento deveriam ter praça no exército, especialmente, na “Armada” onde, segundo o mesmo, prestariam bons serviços ao país. Ainda menciona que tal procedimento iria servir de “exemplo aos demais educandos com mais solidez e a moralidade do estabelecimento”. (ANEXO 05 – Relatório Apresentado à Assembleia Provincial do Amazonas, 1872)

<sup>2</sup> Destaco que foram algumas fontes que li que pouco apontam para as questões de maus tratos aos alunos. Sabemos que há muitas outras fontes que apresentam claramente as situações de espoliação que os meninos estavam submetidos. O trabalho de Alba Pessoa, enfatiza bem essa questão. A autora nos mostra em sua pesquisa o quanto esses meninos eram expostos a situações e tratos hostis.

Dessa forma, era uma transferência de hostilidade. O diretor não gostaria de presenciar as agressões aos índios, não concordava com tais atos, mas, ao sugerir que os índios deveriam ser praças no exército, acreditamos que não traria melhores condições de vida ao indígena, especialmente, no tocante aos tratos físicos, pois como apontam alguns trabalhos, naquele momento, se os “brancos” que ingressavam nas Forças Armadas, sofriam espoliações e castigos físicos, para negros e indígenas certamente a situação se agravava bastante.

A lei nº 364 de julho de 1877, extinguiu o Instituto. Em maio de 1882, é promulgada a Lei nº 564, que estabelecia a reabertura do antigo estabelecimento dos educandos. José Paranaguá, Presidente da Província do Amazonas em 1883, foi quem reestabeleceu esse instituto cumprindo “com alegria a lei 564 de 8 de maio de 1882”. A primeira medida com essa reabertura foi uma renomeação, segundo José Paranaguá,

Foi a 7 de setembro, dia memorável mais que todos os que recordam as nossas glórias pátrias, que *se inaugurou o Instituto Amazonense de Educandos Artífices*. Nesse dia, em Manáos, louvava-se a liberdade, rememorava-se agradecido o dia da independência do Império, erguendo-se um templo às artes e à educação da mocidade. O entusiasmo, com que foi saudado este acontecimento, é o melhor elogio à lei que o reestabeleceu. (Relatório Apresentado à Assembleia Provincial do Amazonas, 1883. Os grifos são meus).

A mudança de nomenclatura de Estabelecimento de Educandos Artífices, para Instituto Amazonense de Educandos Artífices, foi acompanhada de mudanças também no tocante as aulas e as oficinas oferecidas no estabelecimento. O Instituto passou a oferecer aulas de 1) primeiras Letras; 2) Música; 3) Ginástica. E dispunha das oficinas de a) alfaiate; b) sapateiro; c) ferreiro e serralheiro, d) marceneiro e torneiro. O presidente informou que a oficina de carpinta [sic.] estava substituída temporariamente por uma segunda oficina de marceneiro, a oficina de encanador não estava devidamente montada, e também expôs que faltava montar as oficinas de funileiro e fundidor, de pedreiro e de tipógrafo. Pela fala acima, percebemos o quanto o Instituto crescera em suas funções pedagógicas e no ensino de artes e ofícios. Com relação aos alunos, lemos no relatório que,

Acham-se já admitidos 79 educandos, e mais seriam se, não tendo a lei limitado o número deles, não houvesse com acerto mandado *preferir índios, e ingênuos*. É assim que tenho desatendido a muitos requerimentos, *reservando as vagas para os filhos do gentio, como meio de tornar ainda mais proveitosos os frutos dessa utilíssima instituição*. (Relatório Apresentado à Assembleia Provincial do Amazonas, 1883. Os grifos são meus)

A preferência por indígenas ainda era ponto fundante da política do estabelecimento. O presidente, meio contrariado, afirmava que a procura por vagas na instituição crescia entre os provincianos, mas para cumprir a lei, a maior percentagem de vagas era destinada aos filhos de gentios, como forma de ser mais proveitosa ainda a função da instituição. Prossegue o Presidente,

Nas viagens que fiz que fiz aos rios Madeira, Purus e Solimões, incumbi a pessoas, que me pareceram no caso, *remeter para o instituto índios, com preferência os saídos das malocas*. E de todas essas localidades, assim como do rio Negro, de Juruá e do Japurá, *tenho conseguido obter menores indígenas de diversas tribos, a quem tem-se fornecido passagens por conta do estabelecimento*. Alguns deles vieram acompanhados pelos próprios chefes, aos quais não é indiferente fazer compreender as vantagens de darem aos menores uma educação útil e proveitosa. (Relatório Apresentado à Assembleia Provincial do Amazonas, 1883. Os grifos são meus)

Um ano depois, em 1884, José Paranaguá informa-nos que o Instituto contava com 119 alunos matriculados, dentre os quais, há muitos de “raça indígena”. Todos frequentam segundo ele, a aula primária e a de ginástica, 48 a de música e 24 a desenho, ou seja, os indígenas estavam cada vez mais presentes no instituto e consequentemente em Manáos no período. Dez anos depois, no governo de Eduardo Ribeiro, o Instituto recebeu nova denominação Instituto de Artes e Ofícios, e foi inteiramente remodelado e organizado com os princípios da “ciência atual”. A instituição começava a cair em profundo abandono.

## 2 AS IMPRESSÕES DE GONÇALVES DIAS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA E AS GENTES NO AMAZONAS

Um dos mais proeminentes nomes do romantismo brasileiro, especialmente do romance indianista, Antonio Gonçalves Dias, passou pelo Amazonas durante sua grande viagem realizada entre os anos de 1859 e 1861. Essa viagem, como parte dos trabalhos da Comissão Científica de Exploração, organizada pelo IHGB, tinha como objetivo explorar a Província do Ceará. Gonçalves Dias se alongou nessa viagem, chegando até a cidade de Mariná, no Peru. De acordo com Neldson Marcolin, o Ceará foi o estado escolhido para a missão, por ter sido pouco explorado: “ao constatar que não havia “tipos puros” entre os indígenas daquela região, o escritor rumou para o Amazonas, onde anotou observações sobre as línguas faladas e enviou objetos etnográficos para o Rio, incorporados depois à coleção do Museu Nacional”. (Marcolin, 2020)

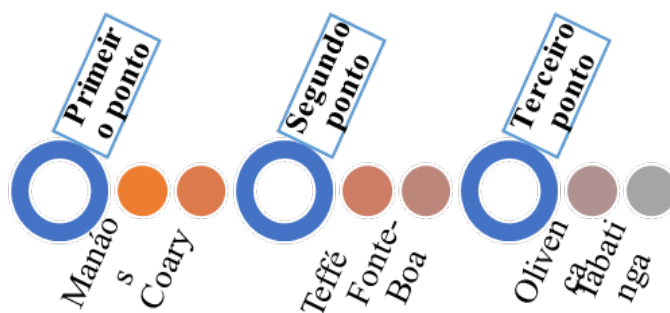
O poeta chegara à cidade de Manáos, em fevereiro de 1861, sendo logo nomeado pelo presidente da Província, visitador das escolas públicas do Rio Solimões. Na viagem, o poeta e etnógrafo maranhense, alcançou o Peru, e na volta, entregou ao governo um relatório de sua viagem, descrevendo a situação das escolas visitadas, dos alunos e das famílias. Gonçalves Dias permaneceu no Amazonas por nove meses, tendo feito mais duas excursões de visitas às escolas: uma pelo Rio Madeira e outra pelo Rio Negro. A última excursão resultou no Diário da viagem ao Rio Negro. Sobre essa nomeação, disse o presidente da província, Manoel Clementino Carneiro Cunha:

*Em data de 28 do Fevereiro ultimo nomeei visitador das escolas do Solimões ao Doutor Antonio Gonçalves Dias. Aceitou de boa vontade esta comissão e a desempenhou com muito*

proveito. O seu trabalho revela investigação sensata, espírito conhecedor dos princípios, o praticas do serviço, e das condições do paiz, que estuda. Juntando-o á esta exposição no annexo sob o n.1. °, devo accrescentar: que o Doutor Antonio Gonçalves Dias não acceitou a gratificação, a que tinha direito nos termos da lei. (FALLA DO Presidente da Província, 1861).

A função do visitador da era estudar na prática a Instrução Pública em determinada parte da Província que, no caso, foi a região do Solimões, que é uma das regiões “mais longínquas” se partindo da capital Manáos. Gonçalves Dias, além de poeta e literato, desempenhou a função de etnógrafo e descreveu, com bastante precisão, o cotidiano e as sociabilidades das escolas e comunidades amazônidas que visitou, suas gentes, sua paisagem e suas sensibilidades. O percurso do visitador pode ser visualizado no seguinte esquema:

**FIGURA 02** – Percurso da viagem de Gonçalves Dias



FONTE: autoria própria.

Do seu detalhado relatório, o inspetor destacou pontos fundamentais sobre o andamento da instrução pública na região visitada. Apresentou a estrutura física-pre-dial das escolas, seu aparato e materiais – carteiras, mesas, quadro, – livros e utensílios do alunato, entre outros. Seguindo, Gonçalves Dias, considerou, pois, o:

#### PASSO A OUTROS ASSUMPTOS Matricula, frequencia das escolas

Sob a designação de matricula, entendo a admissão do alumno, o reconhecimento da sua condição corno tal o que suppõe de um lado a obrigação que tem os paes de lhes dar ensino, do outro o dever que tem a escola de lhes franquear a sua porta. Entenderei por frequencia a constancia do alumno em seguir as lições do Professor, ou em sentido mais lato a proporção em que se acha a matricula para o numero total de meninos, em idade de frequentarem as escolas primarias. (Relatório Do Visitador da Instrução Pública – Antonio Gonçalves Dias, 1861).

Sobre o ensino primário, era obrigatório a todos os meninos, o ingresso na escola. Os “menores índios” – população majoritária na região que foi visitada – a obrigatoriedade entrava em confronto, em razão das peculiaridades da região e das formas



de ser do indígena. Muitos pais se negavam a levar seus filhos a escolas, bem como efetivar sua matrícula. Este fato causou indignação em Gonçalves Dias, que considerou ser uma “prática local comum”. Prossegue:

O ensino primario é obrigatorio. Assim está hoje admittido em todos os paizes onde se dá á instrucção popular a importancia que merece. Mas se esta prescripção não encontra muitos obstaculos em outros paizes, no Brasil e de uma execução difficil por em quanto, e no Amazonas quasi impossivel. Os centros de população são raros e as casas ou antes palhoças consideravelmente distantes umas das outras derramão-se por essas ilhas, paranás e igarapés, cheias de meninos; mas longe do povoado, não são habitações duradouras, são, ranchos para alguns dias. (Relatorio Do Visitador da Instrução Pública – Antonio Gonçalves Dias, 1861).

Interessante essa nomenclatura utilizada pelo visitador “instrucção popular”, que era aquela destinada a toda a sociedade e oferecida pelo poder provincial público: era uma meta do governo de Dom Pedro. A instrução popular visava ser acessível a todos e, em certo ponto, o era. No Amazonas, era uma proposta que, levando em consideração a enorme extensão territorial da província, crescia e abarcava cada vez mais alunos para seres instruídos. O próprio Gonçalves Dias mensura em seu relato que as escolas em diversos locais estavam recebendo, matriculando mais alunos que o número pré-definido. Outra questão importante é que Gonçalves Dias enfoca é a dificuldade da instalação da instrução pública no Brasil, e que no Amazonas, é quase impossível devido a sua geografia peculiar, e a sua organização espacial, na qual existiam pouco centros de população e mesmo as palhoças eram muito distantes umas das outras, havendo pouco contato entre si, essas são características fundamentais de comunidades amazônicas (Wagley, 1988). Sobre o cotidiano, e as atividades da população, Gonçalves Dias mostrou que:

O seo viver é a caça, a pesca, a procura da salsa, e da castanha, o fabrico da manteiga – o principio do «*primi capientis*» é o que entendem por direito da propriedade; no mais estimão-a em tão pouco, que do mesmo modo que podem quebrar um pote com manteiga lanção fogo a palhoça por qualquer ligeira circunstância. Que lhes morra uma tartaruga, ou que se lhes encendeie a casa são cousas que em bem pouco os affectão. (Relatorio Do Visitador da Instrução Pública – Antonio Gonçalves Dias, 1861)

Interessante lermos essa descrição, o viver do amazonense era indiscutivelmente um *ethos* da floresta: seus modos, sua postura, sua tez formavam uma idiossincrasia que somente os indígenas podiam estabelecer. O dia a dia com as ações de caça, pesca e coleta das drogas, sem a ideia de propriedade privada, mas comunal, era algo que chocava mesmo um romancista como o era Gonçalves Dias, achando espantoso o uso do “*primi capientis*”<sup>3</sup> O modo índio de viver do amazonense causa certa surpresa,

<sup>3</sup> Aquilo que não tem dono pertence ao primeiro que se apropria dela; é princípio fundamental do direito de propriedade. “*res nullius est primi capientis*”. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha] 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/res%20nullius%20est%20primi%20capientis> [consultado em 23-04-2020].



mesmo num indianista romântico, reitero. Para os indígenas, as menores coisas tinham/tem uma importância que, no mundo não indígena, seria menos valorizada. A canoa por exemplo, o principal utensílio dos índios, ganhava assim relevância primordial, pois:

À canôa sim, essa é a sua verdadeira propriedade; movel, como elas, o índio continua o seu viver instavel, errante, improvidente; accomoda-se dentro della com a mulher e filhos, vão ás praias e, assim vivem muitos meses no anno, dando aos filhos a educação que tiveram, e não comprehendendo que careção de mais nada. (Relatorio Do Visitador da Instrução Pública – Antonio Gonçalves Dias, 1861).

Aqui está a maior razão da baixa frequência e procura dos indígenas para a instrução pública dos filhos: aquilo não representava nada de relevante a seu viver: era preferível, ao seu modus, manter-se com suas práticas que procurarem imbuir-se de outros modus. Mas houve exceções, houve inclusive índios principais que procuraram o presidente de província para pedir-lhe vagas para a educação dos filhos. A relação dos indígenas com a instrução pública, e a relação de pais e filhos no meio indígena é apresentado pelo visitador que ponderou que:

Para dizer á um destes que mande os filhos á escola, que os não tire d’ali antes de aptos, é ordenar-lhe que mude radicalmente a sua norma de vida. É, pois, claro que se pretende chegar á um resultado sem remover as causas que actuão em sentida contrario. Pereão primeiro esses hahitos de vida errante, comprehendão bem primeiro, que mais lhes rende cultivar, digo, plantar e cultivar os generos que hoje vão procurar nas mattos, com riscos, fadigas, e incomodos, em excursões que as veses durão um semestre, quasi sem nenhum proveito; então será occasião de se lhes dizer que mandem os filhos a escola, ou a autoridade saberá onde existem esses paes refractarios, para lhes impor a multa com resultado favoravel. *Hoje impo-la á um indio o é tomar-lhe a palhoça e por tanto obriga-lo a procurar nova residencia, ao que elles ja de si são tão propensos; é anima-los o ao mesmo tempo coagi-los á continuar nesses habitos que antes conviria extirpar delles.* (Relatorio Do Visitador da Instrução Pública – Antonio Gonçalves Dias, 1861).

Nesse ponto, percebemos as formas de ser do indígena da província do Amazonas em sua perfeição, a sensibilidade destes é preponderante. Gonçalves Dias deixa claro que para mandar os filhos à escola, implicaria uma total mudança na forma de vidas deles, era uma mudança radical, dada a forma de ser cotidiana dos indígenas. O visitador salienta que as autoridades e o poder provincial objetiva chegar a um resultado, porém, se posiciona contra qualquer forma de espoliação ou maltrato ao indígena: o caminho apontado por Gonçalves Dias seria um que atuasse dentro da lógica das “práticas índias”. Deveria ser uma instrução dada a partir de suas experiências; evidentemente, isso não aconteceu assim, e, reitero, mais uma vez, o visitador mostrou sua postura romântica: deu ao “índio” certa razão, todavia em detrimento da ação do poder público. Para ele, era importante apresentar aos indígenas os benefícios da

educação: mostrar que de sua “vida errante” de caça, pesca e coleta, nada tinha-se de rendável, de produtivo. Consideramos que a escola neste período,

111. [...] teve e ainda tem em muitas aldeias, um papel histórico na dominação e na submissão dos povos indígenas. Trazendo na bagagem a ideia de que a cultura, ciência, a sabedoria, a arte e a religião verdadeiras são as da sociedade ocidental, a escola serviu para desvalorizar muitos fundamentos da vida indígena (Conferência Nacional Dos Bispos Do Brasil, 2001. p. 95)

Coroando todo esse discurso, Gonçalves Dias sugere, de maneira bem direta e hostil, que os pais que não mandassem seus filhos à escola, deveriam ser multados e considerados refratários, rebeldes. E mais: afirma que impor a instrução pública ao índio, era desapropriá-lo tomando-lhe “a palhoça”, ou seja, de uma forma grosseira, impor ao indígena uma migração para áreas onde estaria em contato com a instrução e alcançasse a civilização almejada para garantir uma força de trabalho provincial.

Sobre os professores havia falta de pessoas habilitadas para o magistério. De fato, somente em 1880, a Lei Provincial nº 506 de 04/11/1880, instala uma Escola Normal, sediada em Manáos, para a formação de professores da instrução primária e secundária da província. Esse mister era exercido como mostrou Gonçalves Dias, em suma, pelo sacerdote que, além das funções eclesiásticas, assumia também a função de professor, e como já aponte, a de missionário. O visitador ponderou que:

A isto acresce que para ensinar não basta saber; é preciso geito, paciência, e talvez habito, certo amor e direi mesmo respeito as crianças – condições a que dariamos o nome de capacidade profissional >> que se encontra de certo em alguns sacerdotes; mas que não é de presumir que se reunão em todos. (Relatorio Do Visitador da Instrução Pública – Antonio Gonçalves Dias, 1861)

Com isso, vislumbramos uma demonstração da instrução pública e os “menores índios” da região do Solimões nos anos 1860. É importante mensurar que o maior rigor e atuação da instrução pública, se dava na capital da província – Manáos –, que abrigava, dentre outros, o instituto dos educandos artífices, a instituição que tentava (trans) formar os indígenas em mão de obra barata.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Márcia Eliane. Educação, Trabalho e Dominação: Casa dos Educandos Artífices: 1858-1877. In: **Amazônia em Cadernos**. Vol. 02 nºs. 2/3. Manaus, 1993/1994.

AVÉ-LALLEMANT, Robert. **No Rio Amazonas (1859)**. Trad. Eduardo de Lima Castro. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1980.

COLEÇÃO das Leis da Província do Amazonas. TOMO XIII, Parte 01. Lei nº 145 de 5 de agosto de 1865. **Regulando o estabelecimento dos educandos artifices**. Manaus: Palácio do Governo do Amazonas, 1865.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Por uma terra sem males – fraternidade e povos indígenas**. Texto-base da Campanha da Fraternidade 2002. CNBB. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

DOCUMENTO 01: RELATORIO DO VISITADOR da Instrução Pública – Antonio Gonçalves Dias – visitador nomeado pela Portaria de 28 de fevereiro de 1861. In: FALLA dirigida a Assembleia Legislativa Provincial do Amazonas na Abertura da 8ª Sessão Ordinária da 5ª Legislatura, no dia 3 de maio de 1861 pelo Presidente da mesma o Exmo. Senr. Dr. Manoel Clementino Carneiro da Cunha. Manaus: Typ. de Francisco José da Silva Ramos, 1861. p. 08 **Acervo do Center for Research Libraries**. University of Chicago. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/164#?c=0&m=18&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1173%2C146%2C4073%2C2873>

**FALA DIRIGIDA a Assembleia Legislativa Provincial do Amazonas na Abertura da 1ª Sessão Ordinária da 5ª Legislatura no dia 3 de novembro de 1860 pelo vice-presidente em exercício o Exmo. Sr. Dr. Manoel Gomes Corrêa de Miranda**. Manaus: Typografia de Francisco José da Silva Ramos, 1860.

FALLA dirigida a Assembleia Legislativa Provincial do Amazonas na Abertura da 8ª Sessão Ordinária da 5ª Legislatura, no dia 3 de maio de 1861 pelo Presidente da mesma o Exmo. Senr. Dr. Manoel Clementino Carneiro da Cunha. Manaus: Typ. de Francisco José da Silva Ramos, 1861. p. p. 28, 29. **Acervo do Center for Research Libraries**. University of Chicago. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/164#?c=0&m=18&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1173%2C146%2C4073%2C2873>

JORNAL Estrella do Amazonas, nº. 280, de 27 de março de 1858. Acervo da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/estrella-amazonas/213420>. MARCOLIN, Neldson. Gonçalves Dias, etnógrafo. In: **Memória**: Revista Pesquisa FAPESP. Ed. 179, jan. 2011. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2011/01/25/gon%C3%A7alves-dias-etn%C3%B3grafo/>.

**RELATORIO COM QUE o Exm. Snr. 1º vice-presidente da Provincia do Amazonas Dr. Gustavo Adolpho Ramos Ferreira abriu a Assembléa Legislativa Provincial, no dia 5 de setembro de 1866**. Manaus: Typ. do Amazonas de A. da C. Mendes, 1867. Acervo do Center for Research Libraries. University of Chicago. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/164#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1511%2C176%2C2C3518>.

RPPAM – **RELATÓRIO APRESENTADO à Assembleia Legislativa Provincial do Amazonas na Primeira Sessão da 11ª Legislatura no dia 25 de março de 1872 pelo Presidente da Província, o Exmo. Sr. Dr. José de Miranda da Silva Reis.** Manáos: Typ. de Gregório de Moraes, 1872. Anexo 05, EDUCANDOS. Acervo: IGHA.

RPPAM – **RELATÓRIO APRESENTADO à Assembleia Legislativa Provincial do Amazonas na Abertura da Segunda Sessão da Décima Sexta Legislatura, em 25 de março de 1883 pelo Presidente José Lustosa da Cunha Paranaguá.** Manáos: Typografia do Amazonas de José Carneiro dos Santos, 1883. Acervo: IGHA.

RPPAM – **RELATÓRIO que a Assembleia Legislativa Provincial do Amazonas apresentou na Abertura da Sessão Ordinária no dia 03 de maio de 1859. Francisco José Furtado, Presidente da mesma Província.** Manáos: Typografia de Francisco José da Silva Ramos, 1859. Acervo IGHA.

MELO, Patrícia. **Educação, trabalho e diversidade étnica:** Educandos Artífices e Africanos livres na Amazônia, século XIX. In: BAIA E COELHO, Wilma de Nazaré, CEZAR, Mauro (Orgs) **Trajetórias da diversidade na Educação:** formação, patrimônio e identidade. São: Editora Livraria da Física, 2012.

WAGLEY, Charles. **Uma Comunidade Amazônica:** estudo do homem nos trópicos. trad. de Clotilde da Silva Costa. Belo Horizonte/São Paulo: Editora Itatiaia imitada/EDUSP, 1988.



# O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UESB

CLAUDIA DUTRA LIMA<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo é um texto de revisão bibliográfica, do tipo estado do conhecimento. O corpus são as dissertações sobre o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O levantamento das produções foi feito nos repositórios dos seguintes programas de pós-graduação: Ensino (PPGEN), Educação (PPGED), Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP), todos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O objetivo é identificar as pesquisas que foram desenvolvidas no período entre 2014 e 2020, em programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Para a identificação dos trabalhos, utilizamos os descritores programa de formação de professores e Parfor. Definidas as dissertações, analisamos os seguintes aspectos: título da pesquisa, bases de dados, quantidade de defesas por ano, instituições de defesas e seus referidos estados e regiões, área do conhecimento, palavras-chave, questões de pesquisa, abordagens metodológicas, técnicas e instrumentos de pesquisa e resultados. Os resultados apontam que a maioria das dissertações dão ênfase à política pública do Parfor para o curso de Pedagogia. A abordagem estadocêntrica da política educacional é a que prevalece nas discussões. Apenas uma dissertação trabalhou com o método do ciclo de políticas. Todas as pesquisas são qualitativas e prevalecem estudos focalizados em determinado município.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. PARFOR. Política Pública.

## RESUMEN

Este capítulo es un texto de revisión bibliográfica. El corpus son las disertaciones sobre el Programa Nacional de Formación Docente para la educación básica (PARFOR). El levantamiento de las producciones se realizó en los repositorios de los siguientes programas de posgrado: Enseñanza (PPGEN), Educación (PPGED), Educación Científica y Formación Docente (PPGECFP), todos de la Universidad Estatal del Suroeste de Bahia. El objetivo es identificar las investigaciones que se desarrollaron en el período comprendido entre 2014 y 2020 en los programas de posgrado de la Universidad Estadual del Suroeste de Bahía. Para identificar los trabajos, se utilizaron los descriptores programa de formación docente y Parfor. Una vez definidas las disertaciones, analizamos los siguientes aspectos: título de la investigación, bases de datos, número de defensas por año, instituciones de defensa y sus referidos estados y regiones, área de conocimiento, palabras clave, preguntas de investigación, enfoques metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación, y resultados. Los resultados muestran que la mayoría de las disertaciones enfatizan la política pública del Parfor para la carrera de Pedagogía. El enfoque estadocéntrico de la política educativa prevalece en las discusiones. Solo una disertación trabajó con el método del ciclo de políticas. Toda investigación es cualitativa y priman los estudios enfocados a un municipio en particular.

**PALABRAS CLAVE:** FORMACIÓN DOCENTE. PARFOR. POLÍTICA PÚBLICA

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia (UESB) e mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEN/UESB).



## 1 INTRODUÇÃO

Muitas mudanças orientaram a política e os modelos de formação de professores para a educação básica no Brasil, após a LDB nº 9.394/96. Várias diretrizes, pareceres e os diversos Programas de formação nos permitem afirmar que a formação docente ganhou centralidade nas políticas de educação a partir de década de 2000. A formação de professores e o desenvolvimento profissional tem constituído pauta de muitos pesquisadores.

No âmbito nacional, vários deles estão reunidos no GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPES), na Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação (ANFOPE) e no Encontros Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Diversos eventos na área de educação, também dispõem de grupos de trabalhos sobre formação de professores. Além disso, dois periódicos são dedicados exclusivamente ao tema: a Revista “Formação em Movimento” e a “Revista Brasileira de Formação de Professores”. Todos esses indicativos nos permitem concluir que a formação de professores, hoje, se constitui num campo de estudos, conforme sinalizam, dentre outros, os trabalhos de André (2010), Gatti (2003), Diniz-Pereira (2013, 2014).

A formação de professores é por nós compreendida como área de conhecimento, de pesquisa e de propostas/políticas, que tem como objetivo a investigação dos processos pelos quais os docentes de diferentes níveis e modalidades, de forma individual ou coletiva, estão implicados no desenvolvimento currículo, dos processos de ensino e aprendizagem, da gestão da sala de aula, da organização do ensino de forma a garantir a qualidade do processo pedagógico.

Neste artigo, objetivamos identificar e descrever as pesquisas que foram desenvolvidas no período entre 2014 e 2020, em programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Para isso, elegemos a seguinte questão como orientadora do estudo: Quais as principais temáticas e abordagens metodológicas estão presentes nas dissertações defendidas no período 2014-2020 sobre o Programa Nacional de Formação de Professores da educação básica nos programas de pós-graduação da UESB?

## 2 METODOLOGIA

Este artigo constitui um estado do conhecimento, compreendido como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p.155).



O texto descreve as dissertações realizadas sobre o Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR), nos programas de pós-graduação da UESB, entre os anos de 2014 e 2020. É uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica e descritiva. Para concretizar o objetivo descrito acima, procedemos à identificação das dissertações nos repositórios de cada programa de pós-graduação e realizamos a sistematização das informações. A identificação das dissertações foi efetuada utilizando dois descritores: PARFOR e programa de formação de professores. O estado do conhecimento foi realizado por meio do mapeamento das dissertações disponíveis nas páginas dos programas de pós-graduação em Educação (PPGED), Ensino (PPGEn) e Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Uesb.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O mapeamento localizou 16 dissertações. Desse total, 12 foram realizadas no PPGED, 01 no PPGEn e 03 no PPGECFP. Esses programas de pós-graduação são recentes. O PPGED iniciou em 2013, o PPGEn em 2016 e o PPGECFP em 2011, o que justifica que, mesmo o Parfor tendo iniciado em 2009, apenas em 2014, é localizada a primeira pesquisa. O maior quantitativo de pesquisas foi realizado nos anos de 2017, 2019 e 2020. As pesquisas localizadas focam em três cursos, conforme apresentado na tabela 1.

**TABELA 01** – Pesquisas Resgatadas Divididas por Área de Conteúdo

Área de conhecimento	Quantidade de pesquisas
Pedagogia	13
Matemática	2
Ciências Biológicas	1

FONTE: elaboração dos autores, 2022.

Apresentamos a seguir, os resultados dos elementos identificados nas 16 dissertações que constituem o *corpus* deste artigo, a saber: título e autores; palavras-chave; abordagem metodológica; questão de pesquisa; resultados das pesquisas;

#### 3.1 Títulos e autores das pesquisas

Ao analisar os títulos das pesquisas selecionadas, foi possível identificar que em todas as dissertações aparece o descritor Formação de Professores ou Parfor, que é um dos principais descritores desta pesquisa, conforme demonstrado no Quadro 01. Os trabalhos localizados foram categorizados como D+ letra do alfabeto, considerando o ano de produção de cada dissertação. Assim, DA é o trabalho mais antigo localizado e DQ o mais recente.

**QUADRO 01 – Título e autor (a) das dissertações encontradas**

ORDEM	TÍTULO	AUTOR
DA	Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do plano nacional de professores da educação básica (PARFOR) no Estado da Bahia.	Renê Silva
DB	O discurso da relação entre teoria e prática: uma hibridização possível do curso de Pedagogia- Parfor-UESB.	Maria Geísa Morais Lins
DC	Política para a formação docente: uma análise do Plano Nacional de Formação de Professores- Parfor	Maria Cristina Xavier
DD	Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade da rede pública municipal de ensino	Margareth Pinheiro Carvalho
DE	O impacto do programa de formação de professores da educação básica- Parfor na formação das monitoras das creches públicas de Vitória da Conquista- Bahia	Gení Oliveira Mota
DF	Os impactos do Parfor na educação do campo como política de formação para a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da UESB, em Vitória da Conquista/Ba.	Elisângela Andrade Moreira Cardoso
DG	Políticas para a formação de professores: os impactos do Parfor na formação, na na existência individual e no trabalho docente	Silvana Sousa Andrade
DH	O curso de pedagogia pelo Parfor no contexto da política nacional de formação de professores	Regina Meneses Alves
DI	A relação entre a profissionalização docente e a formação inicial	André Alcântara Lima
DJ	Contradições do Trabalho Docente: Políticas e processos de desenvolvimento Profissional	Paula Cristina Soares de Almeida
DL	Políticas Educacionais para a formação continuada de professores da Educação do Campo: um estudo de caso do município de Itapetinga-BA (2008- 2018)	Rosilene Aparecida Barreto Martins
DM	A efetivação da Política Nacional de Formação de Professores em um município de pequeno porte e seus efeitos	Sibele Shirley da Silva
DN		Moura Nery Liane Macedo Soares
DO	O desenvolvimento profissional de um grupo de professores participantes de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ligado ao Plano Nacional de formação Professores	Patrícia Silva
DP	Saberes docentes: A representação de professores em formação do PARFOR	Catarina de Souza Gomes Sena
DQ	Desenvolvimento profissional docente no contexto do Parfor: um olhar sobre o processo formativo dos professores de Matemática	Gésus de Almeida Trindade

FONTE: Elaboração própria.

As pesquisas DA, DC, DD, DH, DI, DJ, DL, DM e DN discorrem sobre a implementação do Parfor; já as pesquisas DB, DE, DF e DG abordam tanto a prática pedagógica

quanto a implementação dessa política em alguns municípios. A pesquisa DO explora a disciplina de Ciências Biológicas e as DP e DQ as disciplinas de Matemática.

### 3.2 Palavras-chave empregadas nas pesquisas

Dentre as pesquisas selecionadas para análise, todas as dissertações trazem em suas palavras-chaves, a expressão PARFOR, conforme pode ser visto no quadro 02. Quanto à forma, mantivemos o modo como os autores apresentaram os seus descritores nos trabalhos:

**QUADRO 02** – Palavras-chave utilizadas na pesquisa

ORDEM	PALAVRAS-CHAVE EMPREGADAS NOS RESUMOS
DA	Política de Formação de Professores. Parfor. Regime de Colaboração.
DB	Currículo. Dialogismo. Formação docente. Hibridização. Articulação.
DC	Política Educacional. Formação de Professores. Parfor.
DD	Formação Continuada de Professores. Políticas Educacionais. Políticas de Formação de Professores.
DE	Formação de Professores. Parfor. Educação Infantil.
DF	Educação do Campo; Formação de Professores; Políticas Públicas; Prática Pedagógica.
DG	Formação de Professores. Parfor. Políticas públicas para a Formação Docente.
DH	Política de Formação de Professores; Parfor; Curso de Pedagogia.
DI	Profissionalização docente; Formação de Professores; Parfor.
DJ	Condições de trabalho docente. desenvolvimento Profissional Docente. Políticas Educacionais.
DL	Educação do Campo. Formação continuada de professores. Materialismo Histórico Dialético
DM	Política Educacional. Política de Professores. Profissão Docente.
DN	Parfor. Ciclo de Políticas. Contexto da Produção de Texto. Discurso de Qualidade na educação.
DO	Parfor. Desenvolvimento Profissional. Ciências Biológicas.
DP	PARFOR. Teoria das Representações Sociais. AnCo-REDES. Formação de Professores de Matemática.
DQ	Desenvolvimento profissional. Formação docente. Professor reflexivo. Matemática. Tecnologia digital.

FONTE: Elaborada pelos autores, 2022.

### 3.3 Abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas

Das 16 pesquisas, 15 são qualitativas e 01 é quali-quantitativa. Quanto ao tipo, as dissertações que se valeram da pesquisa qualitativa, temos: estudo de caso, pesquisa-ação, etnográfica, documental, exploratória, bibliográfica, colaborativa, intervenção. Em alguns trabalhos, foi possível identificar a abordagem metodológica no resumo do

texto, enquanto em outros foi necessária a leitura do capítulo metodológico para a sua identificação. Todos os autores apresentaram a natureza da pesquisa e o tipo de pesquisa que empregaram para a produção dos dados.

As dissertações DA, DC, DH optaram pelo tipo de pesquisa documental; as DH e DN realizaram as pesquisas documental e bibliográfica; as pesquisas DB e DE trabalharam com o tipo Etnografia; DD, DG, e DQ optaram pelo tipo Exploratória, enquanto DN e DO elegeram a pesquisa Avaliativa; e a pesquisa DL trabalhou com o tipo Exploratória. Houve, assim, uma predominância do tipo de pesquisa exploratória, a qual representa 42% das preferências dos autores pesquisadores. Os autores fizeram uso de uma diversidade de técnicas e instrumentos, dos quais destacam-se: questionários, entrevistas individual e coletiva (semiestruturada), análise por meio de categorias, observações e diário de campo.

No que diz respeito às técnicas e instrumentos de pesquisas, o Quadro 03 demonstra que os autores optaram por utilizar mais de uma técnica ou instrumento para a coleta dos dados, dentre os quais estão os questionários e as entrevistas (semiestruturada e grupo focal).

**QUADRO 03** – Técnicas e instrumentos utilizados nas pesquisas

ORDEM	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NAS PESQUISAS
DA	Questionários e entrevistas
DB	Entrevistas semiestruturadas com os professores cursistas
DC	Análise de documentos oficiais disponíveis sobre o plano, entrevistas semiestruturadas com o coordenador geral e os coordenadores dos cursos, e, de forma amostral, questionário com os docentes e discentes.
DD	Entrevistas
DE	Entrevista semiestruturada com seis monitoras de creche.
DF	Entrevista semiestruturada, questionário realizadas com o Coordenador Geral, a Coordenadora do Curso de Pedagogia e os Professores da disciplina de Educação do Campo
DG	Entrevista semiestruturada com quatorze professores cursistas.
DH	Entrevista
DI	Entrevista semiestruturada
DJ	Entrevistas
DL	Entrevista, questionário
DM	Entrevistas semiestruturada e aplicação de questionário
DN	Pesquisa documental
DO	Entrevista semiestruturada.
DP	Técnica de evocação livre de palavras e entrevista
DQ	Questionário semiestruturado, entrevista coletiva e individual

FONTE: Elaborada pelos autores, 2022.

### 3.4 Questão de pesquisa

Para identificar a questão de pesquisa, foi preciso fazer uma leitura mais detalhada do corpo do trabalho. Alguns objetivaram relatar, analisar e investigar a temática em questão, mas nem todos os descritores da questão de pesquisa apareceram em formato de pergunta. As questões de pesquisas estavam voltadas a interesses um tanto quanto parecidos, as quais podem ser entendidas da seguinte forma: as dissertações DA, DB, DC, DD, DE, DG, DH, DI, DL, DM, DN voltaram sua atenção para uma análise investigativa metodológica da política do Parfor, a prática pedagógica, as condições de trabalho docente e como elas foram efetivadas. O autor da pesquisa DO se preocupou em identificar as contribuições metodológicas sobre o Parfor, associada ao ensino de Ciências Biológicas e as pesquisas DP e DQ optaram por identificar as contribuições do curso do Parfor para o ensino de Matemática.

### 3.5 Resultados da pesquisa

Para analisar os resultados das pesquisas, realizamos a leitura das conclusões e/ou considerações finais dos trabalhos. O Quadro 03 apresenta os resultados a que os autores encontraram em suas pesquisas:

**QUADRO 04 – Resultados das pesquisas**

Ordem	Resultados das pesquisas
DA	Evidenciam a importância de fortalecimento e ampliação dos Forprofs, ampliando participação dos professores e entes federados, através do diálogo territorial, local com participação das IPES para uma adequação de demanda oferta, visando constituir uma formação inicial e transformadora.
DB	A análise processada por meio da sobreposição dos enunciados dos docentes com o referencial teórico de concepção de pós currículo -estruturalistas faz afirmar que a formação docente depende de processos de hibridização de práticas e ações com a linguagem no interior do currículo praticado do curso junto à reflexão das situações de interação verbal com o objeto de ensino.
DC	A pesquisa revelou que a implementação do Parfor na instituição foi marcada por um processo de indefinições e ajustes que não se restringiram à universidade, mas também às outras esferas de atuação. Estados, municípios e a própria universidade não tiveram tempo hábil para analisar, refletir e discutir coletivamente sobre a posposta dada pelo governo federal, gerando uma série de equívocos quanto a sua execução.
DD	Os dados revelaram que os professores percebem a formação continuada como um elemento importante para seu crescimento profissional. Porém, em nenhum momento eles falam que a formação continuada é um direito, que assim como condições de trabalho e remuneração dignos. Revelou que a concepção de formação continuada que impera é de uma concepção de capacitação, de formação em serviço, tendo a epistemologia de base, a técnica. A formação continuada como um direito e como desenvolvimento profissional ainda é muito incipiente.
DE	Foi classificado como significativo, demonstrando a importância que a graduação representou na construção de conhecimentos específicos na área de atuação na qual trabalham. As análises realizadas também nos permitiram constatar que a forma como o curso foi constituído e estruturado apontam falhas que precisam ser sanadas para cumprir o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública.



DF	O processo formativo desses profissionais ainda apresenta um descompasso entre o proposto e a realidade diária. O PARFOR/UESB para a Educação do Campo é ainda incipiente e os professores, enquanto agentes de transformações sociais, devem refletir, por meio do movimento da práxis, sobre seu papel no contexto em que estão inseridos e as Instituições de Ensino Superior precisam materializar uma formação contra hegemônica de professores para que estes possam atuar, resistir e romper com a lógica do capital.
DG	O curso favoreceu aos participantes terem a realização de acesso a UESC; projeções de continuidade à formação continuada, quando essa é compreendida através das pós-graduações (pontuaram Especialização e Mestrado); aumento da autoestima repercutindo em motivações no desenvolvimento das práticas pedagógicas; gratificação salarial através da mudança de nível, considerado impacto relevante na perspectiva dos professores-alunos egressos e iniciantes; superação de desafios de natureza pessoais: timidez, leituras, trabalhos acadêmicos, participação em seminários; autoestima em relação aos colegas da escola; possibilidade de assumir outras funções dentro da escola, como coordenação pedagógica e gestão escolar.
DH	O resultado da pesquisa demonstrou fragilidades no programa de formação, entre elas, a falta de compromisso na efetivação do regime de colaboração por parte dos municípios e a pouca relevância atribuída pelos cursistas à formação e a sua implicância na atuação docente.
DI	Observamos que muitos dos elementos que caracterizam essa desprofissionalização são oriundos da ausência de políticas na esfera dos governos municipais. Também identificamos, com relação à concepção de profissionalização, que as professoras a apresentam ainda voltadas para o contexto de suas necessidades profissionais individuais, sem, portanto, uma visão ampla e coletiva de profissão. Os dados também demonstraram que a formação recebida através de um programa especial e emergencial desenvolvido por uma instituição pública de ensino superior promoveu impacto positivo no desenvolvimento da consciência social da profissão docente e na mudança de concepção em relação ao trabalho docente, a partir do qual elas articulam melhor, em maior ou menor grau, a teoria e a prática.
DJ	Percebemos que as condições do trabalho influenciam na formação, valorização, remuneração e saúde e são influenciadas por ela. Então, entendemos que se torna necessário criar políticas públicas e modos de sua concretização para que o professor tenha melhores condições concretas de trabalho.
DL	Concluimos que a formação continuada oferecida aos professores do campo está marcada pela lógica neoliberal capitalista.
DM	Verificou-se, que as ações de formação continuada desenvolvidas possuem caráter prescritivo e emergencial e o espaço reservado para a formação em serviço é excessivamente limitado para a ação reflexiva e dialógica dos professores.
DN	Percebemos que há nos documentos normativos nacionais que instituem o PARFOR conceitos de qualidade da educação relacionados à formação docente e à Educação Básica.
DO	Os resultados revelaram que o curso de Ciências Biológicas, do PARFOR, foi considerado relevante para os professores, deixando evidente o papel que o curso exerceu em ensiná-los a continuar a aprender; na construção de conhecimentos específicos da Biologia, além de buscar entender os problemas das suas escolas.
DP	O presente curso de formação proporcionou aos discentes participantes uma mudança conceitual quanto ao saberes pedagógico-disciplinares necessários à educação básica.
DQ	A política pública voltada para formação docente, como o Parfor, constitui grande relevância para que o professor se desenvolva profissionalmente

FONTE: Elaborado pelos autores, 2022.

## 4 CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo identificar as pesquisas que foram desenvolvidas no período entre 2014 e 2020, em programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. As dissertações analisadas neste estado do conheci-

mento, contribuíram para conhecer os estudos desenvolvidos sobre o Parfor no âmbito dos programas de pós-graduação da UESB.

A maioria das dissertações dão ênfase à política pública do Parfor para o curso de Pedagogia. A abordagem estadocêntrica da política educacional é a que prevalece nas discussões, de modo que apenas uma dissertação trabalhou com o método do ciclo de políticas. Todas as pesquisas são qualitativas e prevalecem estudos focalizados em determinado município. O curso de Pedagogia é o mais pesquisado. Do total de dissertações, 13 são sobre diferentes aspectos desse curso. Duas dissertações foram realizadas com discentes da Matemática e 01 com estudantes de Biologia do Parfor.

Assim, o estado do conhecimento realizado demonstra que outras pesquisas são fundamentais para corroborar com as pesquisas já realizadas, além de fornecer novas compreensões de como se dá a prática pedagógica por meio da formação do Programa Nacional de Formação de Professores. Mesmo não se tratando de um tema relativamente “novo” para a educação no Brasil, ainda há muitas questões que demandam pesquisas sobre o Programa Nacional de Formação de Professores, a exemplo do currículo, do papel do estágio supervisionado, da tradução da formação nas práticas pedagógicas no interior da sala de aula, dentre outras.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Andréa Alcântara Lima. **A relação entre a profissionalização docente e a formação inicial**. 2020. 143 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

ALMEIDA, Paula Cristina Soares de. **Condições do Trabalho Docente: Políticas e Processos de Desenvolvimento Profissional**. 2020. 167 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

ALVES, Regina Menezes. **O Curso de Pedagogia pelo Parfor no contexto da Política Nacional de Formação de Professores**. 2019. 129f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

ANDRADE, Silvana Sousa. **Políticas para formação de professores: os impactos do PARFOR na formação, na existência individual e no trabalho docente**. 2018. 120 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

ANDRÉ, M. E. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009**. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Brasília/DF: MEC, 2009.

CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira. Os impactos do Parfor na educação do campo como política de formação para a prática pedagógica dos egressos do curso de Pedagogia da UESB, em Vitória da Conquista/BA. 2018. 227 f. Dissertação (mestrado) – Programa de pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

CARVALHO, Margareth Pinheiro. **Políticas públicas de formação continuada de docentes**: dos marcos legais à realidade da rede pública municipal. 2017. 121f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica**: formação docente e transformação social. Revista Educação e Sociedade, v.01, n.01, p. 34-42, jan/jun.2014.

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

GATTI, B. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Revista Contrapontos**, Itajaí, vol. 3, n. 3, p. 381-392, set./dez. 2003.

LINS, Maria Geísa Moraes. **O discurso na relação entre teoria e prática**: uma hibridização possível no currículo do Curso de Pedagogia – PARFOR – UESB. 2016. 140f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

MARTINS, Rosilene Aparecida Barreto. **Políticas Educacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação do Campo**: um estudo de caso do município de Itapetinga – BA (2008- 2018). 2020. 147 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

MOROSINI, Marília C.; FERNANDES, Cleoni M. Estado do conhecimento: conceitos finalidades e interlocuções. **Revista Educação por Escrito**, v. 5, n.2, p. 154-164, 2014.

MOTA, Gení Oliveira. **O impacto do programa de formação de professores da educação básica – PARFOR na formação das monitoras das creches públicas de Vitória da Conquista – Bahia**. 2017. 111 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

NERY, Sibebe Shirley da Silva Moura. **A efetivação da Política Nacional de Formação de Professores em um Município de pequeno porte e seus efeitos**. 2020. 122f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

SENA, Carina de Sousa Gomes. **Saberes docentes: a representação de professores de matemática em formação do PARFOR**. 2017. 183f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

SILVA, Patrícia. **O desenvolvimento profissional de um grupo de professores participantes de um curso de licenciatura em ciências biológicas ligado ao Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR**. 2014. 120 f. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2020.

SILVA, Renê. **Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR) no estado da Bahia**. 2015. 125 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

SOARES, Lianne Macedo. **Discursos sobre qualidade da educação em documentos normativos do programa nacional de formação de professores da educação básica (Parfor)**. 2019. 121 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGE, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

TRINDADE, Gésus de Almeida. **Desenvolvimento profissional docente no contexto do Parfor: um olhar sobre o processo formativo dos professores de Matemática**. 2019. 124f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica

fica e Formação de Professores. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2019.

VILAS BOAS, Maria Cristina Xavier Reis. **Política para a formação docente: uma análise do Plano Nacional de formação de professores – Parfor. 2017.** 87f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.





# MEMÓRIAS DE VIDA, PATRIMÔNIO DE UMA CIDADE: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA EM SÃO PAULO

YVONE DIAS AVELINO<sup>1</sup>

## RESUMO

A Universidade Católica de São Paulo, no seu nascedouro, já apontava para as necessidades das composições político-sociais e ideológicas, através da problemática religiosa que afligia o Brasil naquele momento. A busca de entendimentos da Identidade Nacional, que indicava para o Nacional Trabalhismo, de um populismo decalcado na crise do pós-guerra e na necessária criatividade para responder aos impasses e demandas democráticos. Ressaltava-se o significado e o papel da atuação da Igreja, no sentido de colocar-se enquanto personagem e interlocutora do novo espaço político que se instituía à época. A nossa proposta de refletir sobre o nascedouro da Universidade Católica de São Paulo, tem como cruzamentos fundamentais a Cidade de São Paulo, cenário onde se desenrolaram as tramas políticas, sociais e religiosas da criação de tão importante e significativa Instituição.

**PALAVRAS-CHAVE:** História. PUC-SP. São Paulo. Cidade. Universidade

## RESUMEN

La Universidad Católica de São Paulo en sus inicios ya apuntaba a las necesidades de composiciones político-sociales e ideológicas, a través del problema religioso que aquejaba a Brasil en ese momento. La búsqueda de entendimientos de la Identidad Nacional, que indicó al Trabajo Nacional, un populismo modelado en la crisis de la posguerra y en la creatividad necesaria para responder a los impasses y demandas democráticas. Se destacó el significado y el papel de la actuación de la Iglesia, en el sentido de colocarse como personaje e interlocutora del nuevo espacio político que se instauraba en ese momento. Nuestra propuesta de reflexión sobre la cuna de la Universidad Católica de São Paulo tiene como intersecciones fundamentales la Ciudad de São Paulo, escenario donde transcurrieron las tramas políticas, sociales y religiosas de la creación de tan importante y significativa Institución.

**PALABRAS LLAVE:** Historia. PUC-SP. San Pablo. Ciudad. Universidad

## 1 INTRODUÇÃO

Ao alargarmos o nosso olhar, nos parece que o horizonte factual fica indefinido, pois tudo o que compõe a vida cotidiana, se constitui de direito, no dizer de Paul Veyne<sup>2</sup>, “caça para o historiador”, pois é na vida cotidiana que se pode refletir a historicidade, embora a História não se transforme na História da vida cotidiana. Um acontecimento só tem sentido dentro de uma série, e o número de séries, é indefinido. Elas não

<sup>1</sup> Professora Titular dos Departamento e Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUC-SP; Coordenadora do Núcleo de Estudos de História Social da Cidade – NEHSC – da PUC-SP. yvonediasavelino@uol.com.br

<sup>2</sup> VEYNE, Paul – Como se Escreve a História, In Foucault Revolucionaria a História, Brasília, Universidade de Brasília, 1982.

se ordenam hierarquicamente, e não convergem para formar um bloco igualitário de perspectivas.

A História não se debruça na originalidade dos acontecimentos individuais, mas nas especificidades deles, pois a escolha de um assunto, é sempre livre, porém, dentro do assunto escolhido, os fatos e suas ligações são o que são, e nada poderá mudá-los. Eles não existem isoladamente e, nesse sentido, o tecido da História é que se chama de “trama”. Essa trama não se organiza em uma sequência cronológica, ela pode passar de um plano para outro, sendo impossível descrever a sua totalidade. O historiador nunca faz o levantamento do mapa factual, ele pode, no máximo, multiplicar as linhas que o atravessam. A História é um caleidoscópio, onde a reflexão crítica nas entrelinhas é necessária, e fundamental, onde os cruzamentos de itinerários possíveis são rastreados e inteligentemente recuperados.

Pesquisar a cidade é encontrar-se numa encruzilhada, com múltiplas possibilidades, onde o palco de representações se amplia na experiência humana. A cidade se apresenta ao historiador como uma rede de encontros, relações sociais e possibilidades de pesquisa, nas diversas temporalidades que a transformação do espaço físico e das mentalidades humanas propiciam. Buscando na historiografia europeia confirmação dos significados da cidade, encontramos respostas em Fustel de Coulanges<sup>3</sup>, ao universalizar a experiência original da modernidade europeia nas cidades, com suas temporalidades e espaços ocupados pelos homens. É um sistema de inclusão e expulsão, conforme Raymond Willians<sup>4</sup> também nos traz, ao analisar a relação oposta entre Campo e Cidade, onde esta passou a ser compreendida como um organismo, independente da natureza exclusiva do homem, que se distancia desta, por opção, e razões próprias do seu domínio. Difícil formular um conceito sobre Cidade, pois é o local que sofre processo constante de transformações, de mobilidades sociais imensas desde as suas origens, até à atualidade. É o que nos aponta Lewis Mumford<sup>5</sup>, uma grande autoridade em estudos da questão urbana.

## 2 DESENVOLVIMENTO

A cidade, de forma metafórica, pode ser comparada a um palco de representações, onde se desenrolam as mais variadas tramas, entre atores que por ali desfilam, com seus sonhos, dramas, tensões, alegrias, e as mais diversas sensações e emoções características do cotidiano vivenciado pelo ser humano. Lucrécia Ferrara<sup>6</sup>, com grande propriedade, afirma que a cidade pode ser representada como um conjunto de manifestações, traduzidas nas relações que as pessoas estabelecem entre si, nas ex-

<sup>3</sup> COULANGES, Fustel de – A Cidade Antiga, São Paulo, Martin Claret, 2002.

<sup>4</sup> WILLIANS, Raymond – Campo e Cidade, São Paulo, Cia. Das Letras, 1989.

<sup>5</sup> MUMFORD, Lewis – A Cidade na História: Suas Origens, Transformações e Perspectivas, São Paulo, Martins Fontes, 1991.

<sup>6</sup> FERRARA, Lucrecia D’Alessio – Olhar Periférico, São Paulo, EDUSP, 1999.

pressões culturais, no progresso, nas multidões, no flaneur, mas também, nos aspectos negativos, como pobreza e miséria. A cidade se constitui em um turbilhão de signos e significados. São transformadores elétricos que aumentam as tensões e agitam incessantemente a vida humana<sup>7</sup>.

Cidade é sinônimo de Sociabilidade<sup>8</sup>, e sempre exerce um imenso fascínio para quem pratica o exercício da pesquisa. Olhar profundamente para a cidade, em qualquer abordagem ou temporalidade, é percorrer caminhos longos, curtos, tortuosos, retos, onde sempre se escondem sujeitos que nos dão pistas para entendê-la melhor. Há esquinas, becos, favelas, praças, prédios, meios de transportes variados e estruturas diversas, onde a mente humana vai captando estes signos, como o observador de Baudelaire<sup>9</sup>, que se alimenta da melancolia, onde Paris se torna pela primeira vez objeto de poesia lírica. Assim, o olhar que o alegórico lança sobre essa cidade percebe o homem que se sente um estranho, que dissimula no ato conciliador e expressivo o futuro modo de vida sombrio dos habitantes da grande Urbe. O flaneur ainda não foi subjugado nem pela cidade grande, na multidão anônima, nem pelo poder da classe burguesa.

Este flaneur é recuperado por Walter Benjamin<sup>10</sup> na crítica ao burguês na Paris moderna, e na Berlin da sua infância, onde o adulto vai relembrar o território da criança. Através desse olhar crítico, verdadeiro motor da História, os personagens vão desfilando em suas práticas cotidianas, em seus dramas e resistências. Fazem aflorar esses agentes da História, várias expressões de suas vivências pessoais, sob a influência dos grupos que o circundam e participam nos seus cotidianos.

Conhecer uma cidade, implica no grande mérito de estabelecer a convivência com a sua identidade social, política, religiosa e cultural. Suas representações estão visíveis e registradas na arquitetura, nos monumentos, documentos, obras culturais, assistenciais, religiosas, dos memorialistas, jornais, fotografias e outros importantes registros que expressam valores, vivências, cotidiano, dramas e tramas. As cidades apresentam-se como expressões da cultura em suas múltiplas facetas. Para entendê-las, faz-se necessário decodificar as imagens que emergem das diversas formas de linguagem, que expressam seu conteúdo, e que vão nos dar o norte para interpretá-las na sua arquitetura, nos sinais de trânsito, nos seus monumentos, nas suas políticas públicas e nas diferentes marcas de suas múltiplas identidades, no tempo e no espaço. As cidades são experiências visuais, lugares saturados de significações, acumulados através do tempo, em reflexão tão bem expressa no texto de Maria Stella Bresciani<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> BRAUDEL, Fernand - A Dinâmica do Capitalismo, Lisboa, Teorema, 1985.

<sup>8</sup> LÊ GOFF, Jacques - Por Amor às Cidades, São Paulo, UNESP, 1988.

<sup>9</sup> BOLLE, Willi (Org.) - Baudelaire ou As Ruas de Paris, In Passagens/Walter Benjamin, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

<sup>10</sup> BENJAMIN, Walter - Infância em Berlin, por Volta de 1900, In Obras Escolhidas, Rua de Mão Única, São Paulo, Brasiliense, Vol. II, 1987.

<sup>11</sup> BRESCIANI, Maria Stella M. - História e Historiografia das Cidades, Um Percorso, In Historiografia Brasileira em Perspectiva, São Paulo, Contexto, 1998.

Nesse sentido, a cidade de São Paulo, nosso cenário, despontou com os sinais do progresso, e vai ser o espaço físico que exemplificaremos concretamente nesta reflexão. A razão da escolha desta cidade se delineou pelo seu significado no cruzamento com essa temática, objeto que vimos pesquisando já há algum tempo, dentro da linha de pesquisa “Universidade, Memória e Sociedade” do Núcleo de Estudos de História Social da Cidade – NEHSC – da PUC-SP, por nós coordenado.

A expansão territorial e a variedade de construções e da população, entre-meada de paulistanos, paulistas, brasileiros de vários territórios e de imigrantes, fizeram surgir nesta cidade, novos bairros no início do Século XX. Alguns deles, são territórios burgueses da elite cafeeira, como é o caso de Campos Elíseos e Higienópolis, com praças e jardins bem cuidados, ruas de traçados perfeitos, que abrigaram imensas e arborizadas mansões, onde habitavam os detentores do poder. Nos baixios e nas várzeas dos rios, situavam-se os bairros fabris, pobres, de moradias operárias, que eram os menos valorizados. No espaço simples de uma área, onde gorjeavam aves chamadas perdizes, nasceu um convento de Freiras Carmelitas, em 1908, que cederam mais tarde este espaço para a criação da sede da Universidade Católica de São Paulo.

A cidade de São Paulo cresceu numa velocidade tão grande, a ponto de apagar no espaço de uma vida humana, o ambiente de uma geração anterior. As lembranças são mais duradouras que o cenário construído, e não encontrou nele um apoio e um reforço. Os estudos históricos tornaram-se duplamente necessários, para que não caíssem no esquecimento os lugares da vida passada, e para restituir profundidade, as experiências do ambiente urbano. São Paulo é uma cidade que passou por várias transformações em breves períodos de sua História, como cidade importante. Três cidades construídas e destruídas num século, como afirma Benedito Toledo<sup>12</sup>.

### 3 A PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

É esta cidade que vai abrigar a Pontifícia Universidade Católica, a de São Paulo, em 1946, uma das mais importantes, entre outras, no contexto da América Latina. Alguns anos antes, já havia esta cidade, abrigado a Universidade de São Paulo, um centro de excelência, que respondia culturalmente ao desastre da perda militar na Revolução Constitucionalista de 1932.

Nesse contexto, a Universidade Católica de São Paulo, no seu nascedouro, já apontava para as necessidades das composições político-sociais e ideológicas, através da problemática religiosa que afligia o Brasil naquele momento. A busca de entendimentos da Identidade Nacional, que indicava para o Nacional Trabalhismo, de um populismo decalcado na crise do pós-guerra e na necessária criatividade para responder aos impasses e demandas democráticos. Ressaltava-se o significado e o papel da atua-

<sup>12</sup> TOLEDO, Benedito Lima de – Três Cidades em um Século, São Paulo, Duas Cidades, 1981.

ção da Igreja, no sentido de colocar-se enquanto personagem e interlocutora do novo espaço político que se instituiu à época.

Neste cadinho, justificou-se a criação e estímulo às Entidades Culturais, de caráter universitário, em algumas metrópoles brasileiras, como Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, a exemplo de suas congêneres na América Latina. Estes setores tornaram possível a formação de lideranças católicas para assumirem a composição de quadros na sociedade civil, e nos aparelhos de Estado. Estratégia para disseminar seus princípios filosóficos e participar efetivamente, através dos leigos, da composição do poder, atingindo patamares mais elaborados de divulgação, distintos dos utilizados no sentido tradicionalista e particular no púlpito. As particularidades da Universidade encontraram lastros no perfil de seu projeto filosófico-educacional, na sua organização institucional, e na composição social dos três segmentos que englobava, professores, alunos e funcionários, destacando-se tensões e formas específicas de inserção no cenário nacional, por seu caráter confessional.

Surgiu esta Universidade no processo de dilatação dos horizontes da Ação Católica, organizando-se timidamente pela configuração dos princípios filosóficos que a orientavam, o Neo-Tomismo, com objetivo de compor quadros e formar profissionais competentes, sem, no entanto, enfatizar as atividades de pesquisa. Na real dimensão da Instituição, enquanto centro de produção de conhecimento, pela sua divulgação, encontrou caminhos que despontaram como uma de suas características apenas no decurso dos Anos 1970, com a interação ensino e pesquisa. Foram os anos da reforma educacional. Apesar de atravessarmos um dos momentos mais dramáticos da recente História do país, decalcados no Estado Militar, o período configurou-se e solidificou-se em uma enorme efervescência cultural. Foi marcado por reivindicações e pressões para ampliação dos espaços, do exercício da cidadania, em suas múltiplas facetas. Res-saltava-se uma presença mais marcante dos diferenciados setores da sociedade, em que a Igreja apareceu como um ponto de refúgio, e com uma mão protetora, amiga, daqueles que sofreram injustiças mais gritantes, por ainda não terem sido silenciados. A longa trajetória foi marcada por situações díspares no cenário nacional, na cidade de São Paulo, e na forma específica de ação da Igreja e da Universidade, que exige de nós neste artigo, um breve inventário de seu percurso. Vamos mergulhar no tempo, refletir e recuperá-lo.

Remontamos ao ano de 1908, quando foi fundada anexa ao Colégio São Bento, a Faculdade Livre de Filosofia de São Bento (FLFSB), pertencente à Ordem dos Beneditinos, pelo Abade alemão Miguel Kruse, iniciando-se o estudo de Filosofia. Funcionou como prolongamento da Universidade Católica de Louvain (Bélgica), tendo a partir daí, seu segundo curso, o de História, em 1911. E como primeiro professor de História da Civilização Brasileira, Affonso D'Escragno Taunay. A Aula Inaugural foi proferida pelo Abade Charles Sentroul, Doutor em Filosofia pela Universidade de Louvain, cujo tema foi "Que C'est La Philosophie?".



Através da análise dos currículos de História e Geografia de 1937, observamos que mesmo tendo se desvinculado da Universidade Católica Belga, esses cursos mantinham-se distantes de nossa realidade, tendo mais um caráter diletante. Não tinham um objetivo de aplicação social, e não apresentavam uma formação específica de professores em seus conteúdos programáticos, onde não havia formação crítica. Apenas em 1941, é que a Faculdade Livre de Filosofia de São Bento alcançou uma utilidade social maior, com a introdução da 4ª série, totalmente voltada para a Educação. Atingiu também uma especificidade curricular maior, em comparação aos anos anteriores, com matérias voltadas para a Ciência Histórica.

Ao terminar a 2ª Grande Guerra Mundial, instaurou-se um clima de debate sobre os “novos caminhos” a serem seguidos mundialmente. O Brasil neste clima, apressou o fim do Estado Novo, estabeleceu novas tendências para uma total redemocratização, incentivando discussões políticas amplas na sociedade. A Igreja percebeu o clima e o rumo que aqueles “novos caminhos” exigiam, e incentivou a disseminação do Pensamento Democrata Cristão. Dentro desta vertente, o Cardeal Motta de São Paulo, a exemplo do Cardeal do Rio de Janeiro, empenhou-se na formação da Universidade Católica de São Paulo, que divulgou à época, estes ideais democratas. Criou-se a Faculdade Paulista de Direito, em 1946, e os primeiros Estatutos da Universidade foram redigidos com a colaboração eficiente, jurídica e religiosa de Dom Paulo Pedrosa, Abade do Mosteiro de São Bento, André Franco Montoro, e Pedro Galvão de Souza, docentes da referida Faculdade.

Em 1950, a Universidade se instalou na Rua Monte Alegre, no atual prédio-sede, que pertencia à citada Ordem das Irmãs Carmelitas, que o doaram à Universidade como possibilidade para esta realizar-se. Era um patrimônio de 18.000 metros quadrados, o prédio e a capela. Ainda hoje o prédio-sede guarda resquícios do antigo convento: alguns claustros na parte inferior, têm pinturas murais; os belíssimos vitrais das escadas de acesso ao patamar superior; e a porta da entrada principal, onde há uma pequena vigia, que podia ser aberta. Foi o encontro da oração silenciosa de ontem com o estonteante sorrir alegre da mocidade de hoje. Contraste rico, no qual assentamos a nossa história neste artigo.

A Universidade Católica de São Paulo inaugurou no Brasil o sistema de Universidade com Faculdades incorporadas e Faculdades agregadas, figurando a Faculdade Livre de São Bento como uma das que foram incorporadas, e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae, uma das agregadas. Fundada em 1932 por freiras belgas Agostinianas, os cursos do Sedes eram frequentados somente por moças, em regime de internato, gerando um elitismo bem maior. As Faculdades agregadas eram vinculadas academicamente à Universidade Católica, mas administrativamente, eram autônomas. Com essa agregação, a Universidade Católica passou a contar com dois cursos similares, em distintas áreas. Os fundos para organização da Universidade Ca-

tólica foram conseguidos pelo Cardeal Motta, através de doações das famílias tradicionais paulistas, poderosos industriais, e das “esmolas” conseguidas nas Igrejas.

Desse modo, a Universidade Católica de São Paulo passou a ser mantida pela Fundação São Paulo, recebendo posteriormente, de Roma, o título de Pontifícia, internacionalizando-se, e dando-lhe um forte respaldo político e religioso. Como essa Universidade, manteve-se apenas dessas doações, os cursos da FFCL de São Bento passaram a ter um baixo custo para os alunos, o que diminuiu o seu caráter elitista. O mesmo não ocorreu com a sua agregada, Sedes Sapientiae, que permaneceu sem qualquer doação financeira, prosseguindo no seu atendimento à uma camada socioeconômica de maior poder aquisitivo. Posteriormente, nos anos 1970, em seguida, à Reforma Universitária, a Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae agregou-se definitivamente à PUC-SP, trazendo seus cursos, e as freiras Agostinianas do Sedes doaram o patrimônio da Rua Marquês de Paranaguá e da Rua Caio Prado, no bairro da Consolação, além de sua biblioteca, que na ocasião, integrava mais de 80% do acervo da nossa Biblioteca Central, hoje chamada de “Professora Doutora Nadir Kfoury”. Agregaram-se à PUC-SP os mais variados cursos e diferentes Faculdades: Faculdade de Engenharia Industrial (FEI); Escola de Administração e Economia Coração de Jesus; Faculdade de Medicina de Sorocaba; e Escola de Jornalismo Cásper Líbero.

No final da década de 1960, iniciaram-se os debates para a acima citada Reforma Universitária, como um símbolo da própria Educação Brasileira. A Reforma trouxe maior unidade à Universidade, e algumas decisões foram impostas às bases universitárias, e a PUC-SP acompanhou as demais PUC's da América Latina, optando pela Reforma. A Universidade Católica teve significativo crescimento a partir dos Anos 60, quando se iniciaram os estudos e contatos para a anexação de outras Faculdades. Era uma fase de expansão quantitativa de cursos, de adaptação qualitativa, de crescimento de alunos, de aumento patrimonial, que necessitava urgente de uma redefinição, na sua organização, e da rápida criação de um projeto educacional.

No cenário nacional, estávamos nas gestões dos Governos militares, e na iminência da Lei 5.540 de 1968 (Ministério da Educação e Cultura/United States Agency for International Development), que vai se tornar um verdadeiro divisor de águas na política educacional brasileira<sup>13</sup>. A Igreja conferiu ao mundo o Concílio Vaticano II, e já em 1967, havia realizado na Colômbia, em Buga, o Seminário sobre a Missão da Universidade Católica na América Latina, promovido pelo Departamento de Educação da CELAM<sup>14</sup>. O Documento final apresentava os resultados de uma efetiva preocupação com as Universidades Católicas.

A proposta era que essas se constituíssem em Universidades portadoras de projeto unitário, orgânico, que orientasse suas atividades acadêmicas no encaminha-

<sup>13</sup> BARREIRO Filho, Roberto Coelho – Igreja, Estado e Universidade, Estudo de Caso: PUC-SP, Seus 50 anos (1946-1996). Tese de Doutorado, História, PUC-SP, 1999.

<sup>14</sup> Comissão Episcopal para a América Latina.

mento de um compromisso político nas relações com a sociedade e seus problemas. A PUC-SP, iluminada por essas questões, elaborou um projeto educacional de uma nova proposta curricular ampla e humanista<sup>15</sup>. Criou-se o Curso Básico de dois semestres para todos os cursos. O objetivo desse curso, era o de propiciar uma formação crítica e humanística aos alunos, articulando o diálogo intra-cursos e intra-áreas, garantindo e estabelecendo a interdisciplinaridade, apresentando como conteúdo problemas voltados à realidade social latino-americana. Não seguiram o programa a FEI, a Administração e Economia Coração de Jesus e a Cásper Líbero, que optaram por sair da mantenedora Fundação São Paulo. As restantes, fundiram-se em um desenho aprovado em 31 de março de 1971, dividindo-se em diferentes Faculdades, com os seus respectivos Departamentos.

A Reforma Universitária trouxe, portanto, no seu bojo, a criação do Curso Básico e do Curso de Pós-Graduação, mas os seus benefícios não se limitaram a esses setores, pois a Universidade investiu muito em ensino e pesquisa. Sobre a reestruturação, já em junho de 1963, o Conselho Universitário, após dois meses de trabalho na reformulação do Regimento Interno da Universidade, resolveu, por unanimidade, apresentar ao Conselho Superior da Fundação São Paulo, uma proposta de reestruturação da PUC-SP. Este, por sua vez, aprovou os estatutos e deu plenos poderes aos Reitor e Diretor Executivo da Fundação São Paulo, o Bispo Dom Antonio Alves Siqueira, no tocante a administração econômico-financeira da Instituição. Esta decisão era uma clara demonstração de que a Cúria passava a administração da Universidade a ela própria, dando autonomia à gestão da Reitoria na pessoa do seu Bispo<sup>16</sup>. Este, por sua vez, passou uma procuração com plenos poderes ao Monsenhor Victor Ribeiro Nickelsburg, então Vice-reitor. Foi esta a primeira reestruturação da PUC-SP, desde a sua fundação em 1946. Na reforma universitária dos Anos 70, conforme citado acima, os benefícios foram mais amplos.

Até 1964, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo foi dirigida e acompanhada pelo atento olhar dos Bispos e padres, que nela exerciam cargos administrativos. Foi a partir daí, com a “revolução” militar de março e com as mudanças políticas implantadas no cenário nacional e no interno da Igreja, que se iniciou uma nova fase de gerenciamento da Igreja sobre a Universidade, um distanciamento que foi sendo gradativamente implantado<sup>17</sup>. Coincidências de acontecimentos diferenciados que projetam as relações Igreja/Universidade e Sociedade e marcam sutilmente as relações da Universidade com o Estado de exceção que se inaugurava. Nesse mesmo ano, o Cardeal de São Paulo, Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Motta, obtém do Papa Paulo VI sua

<sup>15</sup> Esta proposta foi elaborada por uma comissão composta por: Prof. Dr. Casemiro dos Reis Filho (Educação), Prof. Dr. Joel Martins (Psicologia) e Dr. José M. Nagamini (Assessoria Técnica de Planejamento). A partir dos documentos de Buga, a comissão criou um projeto educacional para a PUC-SP.

<sup>16</sup> Com o afastamento gradativo do Reitor Antonio Alves de Siqueira e do Monsenhor Victor Ribeiro Nickelsburg e do Pe. Dr. Ramon Ortiz (Vice-reitor), o cargo passou interinamente a ser exercido pelo Prof. Dr. Oswaldo Aranha Bandeira de Mello.

<sup>17</sup> Barreiro Filho, op. cit.

transferência para Aparecida do Norte<sup>18</sup>. A influência do Cardeal Motta nas decisões centrais na Universidade é inegável, e seu afastamento teve grande significado político-religioso, que se disseminou na academia e foi fortemente controlado após a nomeação de Dom Agnelo Rossi, e a posse do primeiro Reitor leigo da PUC-SP.

O movimento militar de março de 1964 transformou a nação e trouxe grandes mudanças para a sociedade civil. A Universidade brasileira não foi poupada. Os militares, ao dominarem a cena política, acreditavam que tinham uma séria missão a cumprir, que era a de colocar o país nos eixos, acabando com a corrupção, e com a subversão.

Ainda nos anos 1960, depois do desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek e da rápida passagem de Jânio Quadros pela presidência da República, João Goulart, seu vice, chegou ao poder com a promessa de realizar um desenvolvimento econômico independente, com uma forte carga de justiça social. Foi derrubado pelos militares, apoiados por setores que temiam que o desenvolvimento proposto pelo novo presidente os deixasse de fora das relações de poder, ou então que o Brasil acabasse adotando o modelo socialista. Esses setores eram os latifundiários, as empresas estrangeiras que tinham investimentos no país, os grandes empresários, os jornais conservadores e a Igreja Católica. Alguns personagens desses setores ainda ocupam espaço na conjuntura presente, colaborando com a ideia de que a História não é uma coleção de fatos passados, mas antes um processo vivo e contínuo em que todos estão incluídos como personagens e com significados.

Parece que a década de 1960 herdou a instabilidade anterior, caracterizando-se por um forte processo inflacionário, revoltas de operários e exigências de crédito pelo empresariado. O clima era de insegurança e as reformas eram vistas como perigosas às instituições democráticas. Esse conjunto de fatores une as oposições em movimento político-militar, sob o pretexto da democracia, contra o comunismo e a corrupção. O executivo passou a centralizar o poder com força extraordinária. A vida política reduziu-se a apenas dois partidos, e as eleições passaram a ser indiretas. As metas prioritárias do Estado eram combate à inflação, o incentivo à exportação e à entrada do capital estrangeiro, a integração nacional, o arrocho salarial e as reformas educacionais. A Universidade Católica de São Paulo não deixou de atentar a essas questões e procurou resolver os seus problemas mais prementes. A crise é geral e na Universidade, a crise financeira foi desgastante tanto no campus central em São Paulo, como em Sorocaba. Empréstimos são praticados para que as obras de ampliação pudessem chegar ao término. É natural que o processo inflacionário galopante acentuasse novos déficits orçamentários.

Ainda nos Anos 60, os licenciados organizaram um movimento para conseguir o curso de Pós-Graduação, pois a Legislação (1965) permitia a possibilidade de Douto-

<sup>18</sup> De 29 de Junho a 20 de dezembro de 1964, o cargo de Grão Chanceler ficou vago em São Paulo, ocasião em que foi nomeado Dom Agnelo Rossi, e a Universidade voltou a ter um novo timoneiro.



ramento para candidatos aprovados apenas pela Faculdade de origem, e pelo Professor Orientador. Formaram-se quadros para esse surgimento, porém, o número de candidatos aumentou, e pensou-se em cursos regulares, cuja instalação precedeu a iniciativa do MEC (Ministério de Educação e Cultura) de implantar a Pós-Graduação. Em 1969, iniciaram-se os Programas de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Teoria Literária, Psicologia da Educação e de Sociologia. A presidência à época foi do Doutor José Pastore, que foi substituído ao final de um ano pelo Doutor Joel Martins, que agilizou de tal forma o Setor, que em 1979 já havia 13 Programas de Mestrado e 7 de Doutorado. Após essa data, a Universidade passou a investir em uma política de maior fomento à pesquisa, junto a Agências de Fomento, resultando na atualidade em 26 Programas de Mestrado, sendo 16 com Doutorado e 1 com Mestrado Profissional, todos reconhecidos e aprovados pela CAPES/MEC.

Neste clima, em 1968, o Reitor Bandeira de Mello é reconduzido ao cargo por mais quatro anos. Os reflexos do Encontro de Buga (missão da Universidade Católica na América Latina) em consonância com o Concílio Vaticano II, levou a administração da Universidade a encampar as ideias de Medelim, somadas às anteriores, na formação de quadros críticos. Os anos passaram rápidos e questões graves não foram solucionadas. Em 20 de Novembro de 1972, assumiu a Reitoria o Prof. Dr. Geraldo Ataliba Nogueira, entre discussões e desentendimentos de grupos na Universidade.

Da mesma forma que o Reitor anterior, o novo veio também da Faculdade de Direito. Período bastante conturbado, e nesse clima, a nova Reitoria, composta pelo Vice-reitor Acadêmico, Prof. Dr. Celso Antonio Bandeira de Mello, também da Faculdade de Direito e pela Vice Reitora Administrativa, Profa. Dra. Ir. Leda Maria Pereira Rodrigues, uma mulher no poder oriunda do Sedes Sapientiae, do curso de História da Faculdade de Ciências Sociais. Em meio a uma luta política de grandes proporções, esta Reitoria deixou a marca da concretização da reforma acadêmica proposta pelos documentos de Puebla, Medelin e Vaticano II, e pelos poderes governamentais, numa atitude quase de enfrentamento à política nacional, com a criação do ciclo Básico, dos Centros e da organização da estrutura interna da Universidade. Foi ainda durante essa gestão que foi criada e desenvolvida a carreira docente e administrativa e realizada a reforma estatutária. Esse conjunto de realizações necessárias às propostas de reforma vinda da própria Igreja e assumidas pela Universidade, acabou por agravar ainda mais o processo de crise financeira da Universidade, somados aos empréstimos junto à Caixa Econômica Federal pelo FAS<sup>19</sup>, para a construção do Prédio Bandeira de Mello<sup>20</sup>.

Do ponto de vista administrativo, a nossa Universidade foi dirigida no início por Reitores, que eram Bispos da Igreja Católica. Dom Gastão Liberal Pinto, o primeiro Reitor, faleceu 14 dias após sua nomeação. Assumiu Dom Paulo de Tarso Campos (1946-

<sup>19</sup> Fundo de Assistência Social da Caixa Econômica Federal.

<sup>20</sup> O Prédio Bandeira de Mello construído na década de 70 é conhecido internamente pelos usuários e alunos da Universidade como Prédio Novo e sua arquitetura não segue as mesmas linhas do conjunto arquitetônico existente.



1958), que por ser também Bispo de Campinas, concedeu a tarefa executiva ao Vice-Reitor, Monsenhor Emílio José Salim. Dom Antonio Alves de Siqueira (1958-1964) também se apoiou na colaboração de seu secretário Monsenhor Vitor Ribeiro Nikeisburg. Os Reitores seguintes foram leigos: Dr. Oswaldo Aranha Bandeira de Mello (1964-1972), que administrou durante dois mandatos. “Na verdade, eu fui Reitor da PUC-SP, quase nove anos”<sup>21</sup>. Na sua gestão, o primeiro Reitor leigo conseguiu esclarecer duas greves suscitadas pelo desentendimento entre Monsenhor Vitor e a comunidade da Escola de Serviço Social, que culminou com a mudança da Escola do prédio da Rua Monte Alegre para o Campus, e um atrito com o Diretor da Faculdade de Direito, que acabou com a renúncia deste ao cargo. Conseguiu o Reitor normalizar o pagamento atrasado dos professores, e pagar todos os débitos da Universidade, que advinham de várias razões, além dos parques recursos que vinham dos setores públicos. Permitiu o novo Reitor, apesar das pressões, a realização das encenações da peça “Morte e Vida Severina”, e retomou as obras do Teatro da Universidade Católica (Tuca), onde se realizou a peça.

Neste percurso histórico, a Universidade Católica de São Paulo sempre evitou a alienação, nesta crise profunda de valores, que a Academia Brasileira enfrentou e ainda enfrenta, os quais estão ligados a uma dimensão da consciência política e social. Os anos 1960 foram se impondo na sociedade brasileira, com uma série de questionamentos políticos, culturais e sociais, e a PUC-SP não se distanciou desse clima. O apogeu da vida comunitária e cultural foi essa apresentação de “Morte e Vida Severina”, encenada num momento de crise nacional (1966) no Tuca. O texto de João Cabral de Mello Neto, sob o olhar atendo de Silnei Siqueira, com o suporte da música de Chico Buarque de Hollanda e a administração de Henrique Suster, participou do Festival Internacional de Nancy, em que obteve o primeiro lugar. A euforia deste momento ficou indelével na memória de seus partícipes, e o Tuca passou a ser palco de grandes expressões artísticas, que aí se apresentaram, durante todos os anos do governo militar. Até hoje, mesmo após dois incêndios, ocupa um lugar de destaque na exibição de grandes peças teatrais e musicais, tendo sido sua história objeto de pesquisa, por nós supervisionado, e publicado pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo<sup>22</sup>.

Além disso, ao sentir que a Universidade crescia extraordinariamente, colocou como meta prioritária o alargamento do Campus. O cardeal Rossi pensou em escolher outro local, mas o “Bandeirão”, como era carinhosamente chamado pela comunidade, dizia: “Uma Universidade particular que cobra anuidade deve estar próxima aos alunos, já basta as despesas da anuidade e dos pequenos transportes...”<sup>23</sup>. Iniciou-se nessa ocasião, a construção do Prédio Novo. Nesse período, foi feito o primeiro empréstimo na Caixa Econômica Federal, no montante de 49 mil Cruzeiros Novos (moeda corrente

<sup>21</sup> Expressão extraída da entrevista realizada pela autora deste “ensaio” com o então Reitor Prof. Dr. Oswaldo Aranha Bandeira De Mello, em 10 de agosto de 1979, na Sala da Reitoria, às 10h00 da manhã.

<sup>22</sup> AVELINO, Yvone Dias, (Supervisora) – Tuca 20 Anos, São Paulo, Secretaria da Cultura, 1986.

<sup>23</sup> Expressão extraída da entrevista realizada pela autora deste “ensaio” com o então Reitor Prof. Dr. Oswaldo Aranha Bandeira De Mello, em 10 de agosto de 1979, na Sala da Reitoria, às 10h00 da manhã.

à época, 1967), destinados à conclusão do Teatro Tuca. Foi este o primeiro dos vários empréstimos feitos pela Universidade para realizar diversas construções, que acabaram por gerar um déficit orçamentário, mais tarde.

Com o término do mandato do Dr. Bandeira de Mello, alguns integrantes da comunidade esperavam a indicação de Dom Padim para Reitor, retornando o cargo aos Bispos. Mas o Cardeal escolheu o Professor da Faculdade de Direito, Dr. Geraldo Ataliba Nogueira (1972-1976), continuando os leigos no poder. Foi nessa época que a Universidade viveu uma de suas grandes crises financeiras, mas em contrapartida, criaram-se Departamentos com autonomia forte, a Pós-Graduação ampliou o número de Programas e estreitou a convivência com professores aposentados compulsoriamente nas Universidades Federais e Estaduais, e que para cá vieram. A dívida com o FAS<sup>24</sup> ampliou-se também com o término da construção do Prédio Novo<sup>25</sup>.

Nesse processo, o aumento da massa crítica e de funcionários foi significativa, pois, de 119 professores e 71 servidores, em 1964, passamos para 915 professores, e 688 servidores, em 1973, sendo que em tempo integral, já havia 178 docentes. A Universidade, de cunho privado, se estruturou nos moldes das suas congêneres governamentais, e inchou com o aumento substancial dos quadros discentes. Em meio a uma luta política de grandes proporções, esta Reitoria deixou a marca da concretização da Reforma Acadêmica, proposta pelos documentos de Puebla, Medellín e Vaticano II, e pelos Poderes Governamentais, numa atitude quase de enfrentamento à política Nacional, com a criação do Ciclo Básico, dos Centros e da organização da estrutura interna da Universidade. Um alto custo, mas com grande salto qualitativo no âmbito nacional e internacional. Ainda nessa gestão, foi criada e desenvolvida a carreira docente e administrativa, e realizada a Reforma Estatutária. Essa rotina de crises e mudanças, costurou as discussões e dificuldades que culminaram no início na implantação do processo democrático, que resultou posteriormente no surgimento das entidades de classes, a APROPUC (Associação dos Professores da PUC-SP - 1976) e a AFAPUC (Associação dos Funcionários da PUC-SP - 1978).

À frente do Arcebispado, estava D. Paulo Evaristo Arns<sup>26</sup>, e a resistência política ainda foi mais forte, pois o Cardeal defendeu, com personalidade, os direitos humanos. Sua presença rapidamente se transformou em símbolo de compromisso, de toda Igreja, com a causa dos pobres e a defesa dos injustiçados. Em seu passado pessoal, Dom Paulo sempre esteve ligado ao mundo universitário e com Grão Chanceler, sua atuação voltou-se para uma Universidade comprometida com o povo.

Este momento na História da Nossa Universidade foi marcado pelos movimentos de vanguarda, nos clarificando de forma forte como esta Universidade contestava

<sup>24</sup>Fundo de Assistência Social da Caixa Econômica Federal.

<sup>25</sup>O Prédio Bandeira de Mello, construído na Década de 70, é conhecido internamente pelos usuários e pelos alunos da Universidade como Prédio Novo, e sua arquitetura não segue as mesmas linhas do conjunto arquitetônico existente.

<sup>26</sup>D. Paulo Evaristo Arns assumiu o cargo de Arcebispo de São Paulo em 1971.

o regime vigente e como se tornou modelo dos movimentos sociais em geral, especialmente, o movimento estudantil. Uma grande parcela dos perseguidos políticos, docentes de outras universidades e de notório saber, foram abrigados pela PUC-SP, com contratações e direitos trabalhistas, e passaram a compor o quadro docente da Universidade.

Os cursos de Pós-graduação contavam então com a presença de grandes nomes da intelectualidade. A crise financeira, entretanto, continuava a causar grandes transtornos à universidade, e a atitude do Arcebispo foi a de criar um cargo de Secretário da Fundação São Paulo, para gerenciar a parte financeira<sup>27</sup>. Esta questão gerou um clima pouco ameno, criando um certo mal-estar entre os membros da Reitoria e a administração da Cúria. Quando o Prof. Dr. Geraldo Ataliba Nogueira, em 1976, passou o cargo para a Profa. Dra. Nadir Gouvea Kfoury, o cargo de Secretário passou a ser cumulativo ao de Vice-reitor Administrativo exercida, nesta gestão, pelo Prof. Armando João Caropreso.

A Profa. Nadir ingressou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no dia 1º de fevereiro de 1940, onde trabalhou na Faculdade Paulista de Serviço Social e deixou a instituição no dia 30 de novembro de 1984, apenas dois dias após o término de seu último mandato de reitora na Universidade. A partir daí, nunca mais voltou à instituição, nem mesmo quando esta lhe rendeu uma homenagem, dando seu nome à Biblioteca Central, após a reforma e a informatização desta. Dra. Nadir é conhecida e sempre foi respeitada na área do Serviço Social, como integrante das “pioneiras”, ao lado de Helena Junqueira e Suzana Medeiros, entre outras, como são chamadas aquelas que, em décadas anteriores, dedicaram-se, com afinco, ao assistencialismo e ao reconhecimento da competência e do trabalho do assistente social. Talvez, pelo seu envolvimento nesta área, muito ligada pelo seu ofício à Igreja, é que chegou a direção geral desta Universidade. Seus pares na Reitoria, foram o Vice-Reitor Comunitário Prof. Dr. João Edênio dos Reis Valle, da Faculdade de Psicologia, Vice-Reitor Acadêmico Prof. Dr. Alípio Casalli, da Faculdade de Educação, e Prof. Armando João Caropreso, Vice-Reitor Administrativo, que participou do cargo de Secretário Executivo até meados do ano de 1990.

Durante esta gestão, a Universidade participou de vários movimentos da Igreja, através do Instituto de Estudos Especiais, sob a direção de um expressivo timoneiro, Prof. Dr. José J. Queiroz. Foram ligações e participações nacionais e internacionais, em que o trabalho das pastorais da Universidade, junto aos organismos internacionais, exigiam uma autonomia política frente ao Estado, livre das injunções, pressões e imposições de diversos partidos, distintas ideologias e sistemas de poder. Isto também era mantido nas relações da Universidade com a Igreja. A Universidade ocupou espaços que antes não lhe eram permitidos, e o Cardeal lhe concedia algumas práticas de ensaio democrático. Tratava-se na realidade de trazer para a direção da Universidade,

<sup>27</sup> A pessoa indicada para esse novo cargo foi o Professor Fernando do Val.

não apenas uma mulher, mas uma mulher engajada e conhecedora das questões sociais. Portanto, levar a Universidade à caminhada do povo, através de projetos acadêmicos amplos, que se coadunassem com o espírito de justiça evangelizadora da igreja naquele momento.

A Profa. Dra. Nadir G. Kfoury herdou uma dívida com a Caixa econômica Federal, uma reforma estrutural realizada internamente na universidade com a carreira docente e administrativa, que onerou a folha de pagamento, a construção e finalização do prédio da Rua Ministro de Godoy, o prédio Bandeira de Mello, que ocupou uma grande parte da chácara que ficava nos fundos do antigo convento das irmãs Carmelitas. Além dessas questões internas, havia um entrave político com o governo Federal pelas razões e rumos tomados pela PUC-SP. A Reitora, primeira mulher a ocupar esse cargo na História da Universidade Brasileira, vinda não da Faculdade de Direito, mas da Faculdade Paulista de Serviço Social, fez de suas duas gestões, a marca histórica da resistência e da democracia universitária da PUC-SP. Na consulta feita à Comunidade, pela primeira vez, a Profa. Dra. foi a pessoa mais votada. Iniciava-se, além da continuação de tudo que havia se proposto, uma nova fase para a Universidade. Comunidade, reitoria e Igreja passaram a conjugar dos mesmos ideais, em que inúmeros foram os projetos desenvolvidos na Universidade na linha da Pastoral da Igreja para o Brasil e para São Paulo.

Do ponto de vista acadêmico, a Universidade se consolidou como uma instituição de plena qualidade, reconhecida em âmbito nacional e com fortes ligações internacionais. Mulher corajosa e destemida, que caminhou com a Instituição, viveu-a, deu-lhe rumo e norteou-a no seu momento político mais crítico, e deu-lhe uma feição democrática que nenhuma Universidade brasileira jamais teve. Esta Reitoria incentivou e consolidou a formação das Associações de professores e funcionários (APROPUC e AFAPUC), aceitou e tornou realidade a formação de Conselhos Paritários, mesmo com alguns docentes refratários a isso, e, com a participação efetiva de alunos envolvidos no movimento estudantil mais amplo. Foram as suas duas gestões, sobretudo a última, um dos momentos mais efervescentes e mais dinâmicos desta Universidade. Outro dos vários feitos, foi a instalação da Constituinte interna para elaboração dos Estatutos, antecipado por um processo de eleições diretas para a escolha de vários cargos administrativos, e de comando da Universidade.

Houve uma ampla aglutinação de todos os setores, não importando quem fosse o autor de ideias. Que importava era que elas se boas, se realizassem. A sistematização e a exigência da pesquisa e da carreira docente, criou os interesses do colegiado na interdisciplinaridade e sobretudo na elevação da qualidade. Na interpretação das Pastorais, os Institutos Especiais (I.E.E.), antes já criados, tiveram um grande e qualitativo incentivo e inúmeros foram os convênios firmados e os impulsos gerados por esses contatos na associação com a área acadêmica.



A Universidade passava pelo seu período de maior intensidade democrática e incentivo à carreira docente e de uma forte convicção educacional. A PUC-SP demonstrava a personalidade de caráter universitário, na busca da verdade e dos direitos inalienáveis do ser humano, num comportamento de defesa de direitos sociais, de saneamento de injustiças, de liberdade de pesquisa, de respeito entre os pares. Foram incentivados os contratos de tempo integral ou parcial e também um aumento significativo dos cursos de Pós-Graduação e um número alto de novos Doutores e Mestres no corpo docente. Regularizada a carreira docente, houve abertura de concursos para promoção na carreira de forma intensa, o que nos colocava entre as Universidades mais significativas do país.

Nesse contexto, a PUC-SP caminhava rumo ao embalo de mudanças expressivas em um período de democratização interna bastante valorizado pela comunidade. Um fato que se projetou no cenário Universitário Nacional, foi a reunião da SBPC<sup>28</sup> no campus da nossa Universidade, depois de ter sido proibida a sua realização pelo Governo Militar em qualquer campus Federal, Estadual, Municipal, Oficial ou Particular. Para a PUC-SP, nesta ocasião, encaminharam-se os mais expressivos nomes de intelectuais brasileiros e internacionais, com propostas e falas político-acadêmicas arrojadas, numa viva demonstração de ousadia, dando a esta Universidade o conceito de Vanguardismo, de abertura interna no âmbito nacional. A Universidade acolheu também professores categorizados, atingidos pelo Ato Institucional número 5 (AI5), que passaram a integrar o quadro de docentes. Buscou denunciar a realidade dos mais oprimidos, através de Seminários, experiências vivenciadas, Projetos de Pesquisa de Campo acerca de Cultura Popular, Menor Abandonado, Índios, Participação Popular etc. A contrapartida não demorou a chegar, através de um acontecimento truculento, carregado de violências desnecessárias, com grandes prejuízos materiais e danos morais. Trata-se da invasão das tropas militares na Universidade, acontecimento doloroso que chocou profundamente a sociedade civil, e maculou para sempre a nossa Universidade.

As reminiscências e as lembranças sempre afloram e provocam a nossa indignação. É o caso dessa afronta à nossa comunidade, que foi lembrada pelo Núcleo de Estudos de História Social da Cidade - NEHSC - da PUC-SP, por nós coordenado, em dois eventos significativos, ocorridos, respectivamente, aos 25 e 30 anos deste momento histórico de nossa Instituição. Inclusive, uma de nossas Linhas de Pesquisa no NEHSC trata exclusivamente de Universidade, Memória e Sociedade. É o berço da narrativa da História da PUC-SP.

Em um artigo como este, não temos como trazer a História da Universidade até os nossos dias, assim como seus personagens, seu palco no espaço da cidade e o crescimento dessa, ao se transformar numa megalópole, por se tratar de uma reflexão menor. São apenas pequenas pinceladas, que justificam e explicam o valor e as

<sup>28</sup> Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.



dificuldades desta Instituição, onde os primeiros Reitores leigos, junto à comunidade, conseguiram, com esforço, dedicação e amor, dar à Universidade, um perfil, e a projetaram no universo da intelectualidade paulistana e brasileira, por seus atos, sua performance, seu extremado idealismo e seu companheirismo junto aos três setores que compõem a Universidade. Admirável exemplo de vida. Foram na realidade, grandes batalhadores, competentes, corteses e sábios. Deixaram exemplos e muitas saudades. Nesta breve publicação, relatamos reminiscências de tempos vividos e compartilhados nesta Universidade, nesta Cidade e neste país.

## REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.) - **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1996.

AVELINO, Yvone Dias (Supervisora) - **Tuca 20 Anos**, São Paulo, Secretaria da Cultura, 1986.

BARREIRO Filho, Roberto Coelho - **Igreja, Estado e Universidade, Estudo de Caso: PUC-SP, Seus 50 anos (1946-1996)**. Tese de Doutorado, História, PUC-SP, 1999.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlin, por Volta de 1900. In BENJAMIN, Walter: **Obras Escolhidas**. V. 2 São Paulo, Brasiliense, 1987.

BOLLE, Willi (Org.) Baudelaire ou As Ruas de Paris. In BOLLE, Willi: **Passagens/Walter Benjamin**, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

BRAUDEL, Fernand - **A Dinâmica do Capitalismo**, Lisboa, Teorema, 1985.

BRESCIANI, Maria Stella M. - **História e Historiografia das Cidades, Um Percorso**. In Historiografia Brasileira em Perspectiva, São Paulo, Contexto, 1998.

COULANGES, Fustel de - **A Cidade Antiga**, São Paulo, Martin Claret, 2002.

FERRARA, Lucrecia D'Alessio - **Olhar Periférico**, São Paulo, EDUSP, 1999.

FROTA, Luciara Silveira de Aragão - **Documentação Oral e a Temática da Seca**. (Estudos), Brasília, Centro Gráfico, Senado Federal, 1985.

GALLIAM, Dante M. Claramonte - **Pedaços da Guerra: Experiências com História Oral de Vida de Tobarrenhos**, Dissertação Mimiografada, USP, 1992.

LÊ GOFF, – Jacques – **Por Amor às Cidades**, São Paulo, UNESP, 1988.

MUMFORD, Lewis – **A Cidade na História**: Suas Origens, Transformações e Perspectivas, São Paulo, Martins Fontes, 1991.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos – **Memórias**: A Lua Pelo Ensino Público e Gratuito Numa Universidade Particular – A PUC-SP, Campinas, Autores Associados, 2001.

THOMPSON, Paul – **The Voice of Past**: Oral History, Oxford, Oxford Press, 1978.

TOLEDO, Benedito Lima de – **Três Cidades em um Século**. São Paulo, Duas Cidades, 1981.

VEYNE, Paul – **Como se Escreve a História**, In: Foucault Revoluciona a História, Brasília, Universidade de Brasília, 1982.

WILLIAMS, Raymond – **Campo e Cidade**, São Paulo, Cia. Das Letras, 1989.

# DO CONTRATO SOCIAL À PEDAGOGIA NATURALISTA: CONTRIBUIÇÕES DE JEAN JACQUES ROUSSEAU PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

THIAGO FALCÃO SOLON<sup>1</sup>  
ANTONIO CARLOS DE SOUSA<sup>2</sup>  
DENILSON FERNANDES DE AGUIAR<sup>3</sup>

## RESUMO

Neste artigo, objetivamos recobrar o legado de Jean Jacques Rousseau, importante filósofo do século XVIII, destacando suas contribuições pedagógicas e filosóficas para a construção de uma sociedade democrática. A partir de uma pesquisa bibliográfica, tendo como aportes teóricos a análise das obras *Do Contrato Social* e *Emílio, ou da Educação*, ambas publicadas por Rousseau, em 1762, o texto apresenta os conceitos de pacto social, liberdade, soberania, a pedagogia naturalista, dentre outros, presentes nas obras do autor. As reflexões emergidas deste estudo, reafirmam que os pressupostos de Rousseau, apesar da complexidade e características da sua época, são de suma importância para a compreensão da constituição e organização de uma sociedade democrática e de uma educação que considere as etapas da infância, representando as bases para o pensamento científico e democrático em educação, fortemente atacados, inclusive, nos dias de hoje.

**PALAVRAS-CHAVE:** Rousseau. Contrato Social. Educação. Democracia

## RESUMEN

En este artículo pretendemos recuperar el legado de Jean Jacques Rousseau, importante filósofo del siglo XVIII, destacando sus contribuciones pedagógicas y filosóficas para la construcción de una sociedad democrática. A partir de una investigación bibliográfica, teniendo como aportes teóricos el análisis de las obras *Del Contrato Social* y *Emílio, o de la Educación*, publicadas por Rousseau en 1762, el texto presenta los conceptos de pacto social, libertad, soberanía, pedagogía naturalista, entre otros presentes en las obras del autor. Las reflexiones surgidas de este estudio reafirman lo que fue supuesto por Rousseau, a pesar de la complejidad y de las características de su tiempo, son de suma importancia para entender la constitución y organización de una sociedad democrática y de una educación que considere las etapas de la infancia, que representan las bases del pensamiento científico y democrático en la educación, fuertemente atacadas, incluso hoy.

**PALABRAS CLAVE:** Rousseau. Contrato Social. Educación. Democracia.

## 1 INTRODUÇÃO

Jean Jacques Rousseau (1712-1778), teórico político-social, filósofo, escritor e músico, é conhecido por ter apresentado para o mundo, conceitos e reflexões que re-

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: thiago22falcao@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: adesousa491@gmail.com

<sup>3</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: denilson\_aguiar123@hotmail.com

volucionaram a sociedade de sua época e que, mesmo após tantos anos, continuam influentes até os dias de hoje, figurando entre os clássicos da educação e da Filosofia. Em suas obras, motivado pelas más administrações públicas de sua época, o filósofo genebrino<sup>4</sup> propôs normas sociais para que os homens convivessem em sociedade de maneira equilibrada, democrática e justa, com foco no bem coletivo. A partir disso, estabeleceu ainda reconhecidos contributos para o campo da educação, com a proposta de uma pedagogia naturalista, na qual visava formar um homem livre das corrupções e apto a atuar na construção de uma sociedade democrática e pautada na vontade geral (Aranha, 1996).

A compreensão do pensamento e teorias defendidas por Rousseau, tornam-se mais coesas quando situamos o contexto histórico do século XVIII, período este marcado por diversas e profundas mudanças na organização política, social e cultural na Europa, com o advento do Iluminismo<sup>5</sup>. Na época, os filósofos iluministas, dos quais Rousseau é considerado um dos principais representantes, defendiam a ideia da confiança na razão e nas ciências como motores do progresso e da realização da felicidade humana, contrapondo-se ainda às formas absolutistas e autocráticas das sociedades da época, através de conceitos, como racionalismo, cientificismo, antiabsolutismo, anticlericalismo e as liberdades individuais (Häuptli, 2016). Além de Rousseau, um dos pensadores mais críticos desse movimento, outros filósofos importantes também se destacaram nesse período, tais como Locke (1632-1704), Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694-1778), dentre outros, os quais influenciaram os estudos e a teoria rousseauiana. Nessa perspectiva, partimos do seguinte questionamento: Como os pressupostos pedagógicos e filosóficos de Rousseau contribuem para a construção de uma sociedade democrática e justa? Para responder a esse questionamento, optamos por uma pesquisa teórica, de abordagem qualitativa. Segundo Bogdan & Biklen (1994), na investigação qualitativa, o pesquisador preocupa-se em evidenciar, descobrir, conhecer um fenômeno, de forma profunda e analítica, utilizando-se de diversas fontes. Aqui, o fenômeno investigado são as contribuições de Rousseau para a construção de uma sociedade democrática, destacando reflexões sobre os conceitos e pressupostos da teoria rousseauiana. Assim, nos utilizamos da pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2008), é desenvolvida por meio de materiais já elaborados ou que sofreram tratamento analítico, como livros e artigos científicos. Nessa pesquisa, optamos por empreender nossas análises a partir da leitura dos livros *Do Contrato Social* e *Emílio, ou da Educação*, por serem considerados as obras mais importantes de Rousseau<sup>6</sup>.

Para responder a essas questões, objetivamos, nesse artigo, recobrar o legado de Jean Jacques Rousseau, importante filósofo do século XVIII, destacando suas contri-

<sup>4</sup> A expressão filósofo genebrino se dá pelo fato de Rousseau ter nascido em Genebra, atual Suíça.

<sup>5</sup> Esse movimento também é conhecido como Ilustração ou Século das Luzes (ARANHA, 1996).

<sup>6</sup> Dentre outros livros de Rousseau que podem ser citados, estão *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* (1755), *Júlia ou a Nova Heloísa* (1761) e *Confissões* (1782).

buições pedagógicas e filosóficas para a construção de uma sociedade democrática. O estudo centrou-se, fundamentalmente, na leitura dos livros *Do Contrato Social* e *Emílio, ou da Educação*, considerados os principais da obra de Rousseau, ambos datados de 1762, além das contribuições de outros autores, como Aranha (1996), Batista (2010), Häuptli (2016), dentre outros. Assim, apresentamos os conceitos de pacto social, liberdade, soberania, a pedagogia naturalista, dentre outros, presentes na obra de Rousseau, os quais indicam as bases do pensamento científico em educação, a favor de uma sociedade mais justa e democrática (Häuptli, 2016).

O texto está organizado da seguinte forma: além desta introdução, apresentamos, na seção seguinte, as reflexões e conceitos de Rousseau, a partir do livro *Do Contrato Social*, que fundamenta a ideia de sociedade democrática, pensada pelo autor. Em seguida, nos debruçamos sobre as contribuições de Rousseau no campo da educação, por meio do livro *Emílio, ou da Educação*, o qual sintetiza a perspectiva pedagógica do autor e sua função para a efetivação daquela sociedade. Por fim, destacamos as considerações finais e as referências utilizadas.

## 2 DO CONTRATO SOCIAL: CONCEITOS INICIAIS DA OBRA DE ROUSSEAU

Na obra *Do Contrato Social*, do filósofo em discussão, datada de 1762 e organizada em quatro livros, encontramos, em linhas mais gerais, o debate sobre a estruturação sociopolítica da(s) sociedade(s). Para tanto, são discutidos alguns aspectos sobre essa estruturação, como normas sociais, direitos e deveres, tendo como foco o bem coletivo. Assim, nos deteremos nessa seção, com mais ênfase, sobre as categorias: estado de natureza, pacto social, vontade geral e a soberania do povo que, em associação, indicam o pensamento democrático de Rousseau, perante a sociedade que vislumbrava alcançar.

Sobre o estado de natureza em Rousseau, de acordo com Häuptli (2016) e Batista (2010), esse é representado por intermédio de um ideário de sujeito “puro”, ou seja, aquele indivíduo desprovido de maldade, malícias e, sobretudo, corrupções. Características essas, que seriam adquiridas conforme suas relações sociais com o outro, de forma que o conceito de estado de natureza assinala-se como uma hipótese de como seria o homem sem as corrupções institucionais (Häuptli, 2016). Para um melhor entendimento, a seguir é expressa uma continuação desse pensamento:

[...] o conceito de estado de natureza gera muita confusão quando se lê superficialmente a obra de Rousseau, como se o autor acreditasse na existência de um “nobre selvagem”, porém, esse epíteto para predicar o estado de natureza de Rousseau nem existe em sua obra. O estado de natureza nada mais é do que o homem despido de toda a corrupção social que as instituições imprimem nele (Häuptli, 2016, p. 38).

O estado de natureza figura uma situação hipotética, construída pelo autor, como uma elaboração intelectual, no intuito de subsidiar a teoria desenvolvida por ele:



Esse estado é, consequentemente, anterior ao estado de sociedade, ele é, então, anterior à história. E esse estado da natureza, tem uma existência real? Segundo Rousseau não<sup>7</sup>. Trata-se de uma situação hipotética, de um artifício de pensamento (Pissara, 1996, p. 21-22).

É válido pontuar que o estado hipotético se caracteriza por uma concepção de “liberdade” bem definida. Medeiros (2019, p. 14), tecendo sobre a liberdade em Jean-Jacques Rousseau, pondera que o homem em estado de natureza, “era livre e isento de qualquer dever com os seus semelhantes, mesmo porque, encantando-se sem vínculos sociais, não deve nada a ninguém e não necessita de socorro de ninguém”. Mas, como Rousseau acredita que não existiu, nem existe e nem existirá esse homem selvagem, ele defende justamente “a reforma das instituições para que tais não corrompam os homens que ‘nascem bons’” (Hauptli, 2016, p. 38). Essa liberdade que se configura em aspecto de estado de natureza, poderia tornar-se algo perigoso, entendendo que não é uma liberdade com condições naturais iguais para todos. Assim, as interações sociais seriam inevitáveis, uma vez que o ser humano precisa do outro para superar as dificuldades e conquistar espaços. Mas que, no estado de natureza, não seria uma luta igual para todos, pois seria uma luta que tem como base a força e não os direitos estabelecidos. A partir dessa esteira de concepções, é proposto o pacto social.

Com o pacto social estabelecido, o contrato social<sup>8</sup> ganha força e, com isso, o homem já não vive sem um amparo legal. Diferentemente do estado de natureza, o homem passa a ter igualdade, deveres e direitos iguais, leis que o protejam e (outra) liberdade: uma liberdade civil. Essa “nova” liberdade, segundo Hauptli (2016), em consonância com a compreensão de Rousseau é:

uma verdadeira liberdade [...] então, preciso abrir mão de minha liberdade de fazer tudo que os meus desejos pedem para que também um outro não possa ter uma liberdade ilimitada. Preciso abrir mão de prejudicar alguém para que também alguém não me prejudique. E essa opção sim é liberdade, pois é uma decisão racional de fazer aquilo que devo, e não somente aquilo que quero, o que na opinião de Rousseau é escravidão ao invés de liberdade (p. 39).

Percebemos que no estado civil há uma garantia de liberdade que condiciona a estabilidade, assim como direitos que são assegurados, mas sempre com restrição e com o pensamento no bem-estar do outro. Acrescenta-se a aquisição do estado civil “à liberdade moral, a única que torna o homem verdadeiramente senhor de si mesmo” (Rousseau, 2002, p. 31). Com isso, são notórias as diferenças entre o estado natural e o estado civil.

<sup>7</sup> Para Rousseau, o primeiro e único modelo de sociedade natural seria a família: “A mais antiga de todas as sociedades, e a única natural, é a da família [...] é a família, portanto, o primeiro modelo das sociedades políticas, o chefe é a imagem do pai, o povo a imagem dos filhos” (ROUSSEAU, 2002, p. 9).

<sup>8</sup> Importante dizer que não apenas Rousseau propôs a ideia de um contrato social, mas outros autores também o fizeram, embora não igualmente, como Locke e Hobbs, figurando no grupo dos chamados contratualistas.

[...] a passagem do estado de natureza para o estado civil determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhe faltava. É só então que, tomando voz do dever o lugar do impulso físico, e o direito o lugar do apetite, o homem, até aí levando em consideração apenas sua pessoa, vê-se forçado a agir basicamente em outros princípios e a consultar a razão antes de ouvir suas inclinações (Rousseau, 1978, p. 36).

Segundo Batista (2010), Rousseau defende o estado civil, mas não por inteiro, ele apoia apenas o estado civil legítimo, em que este deve ser mantido, e que essa legitimidade é garantida pelo pacto social. Sem o pacto não seria possível nenhum corpo político legítimo. No pacto social, não podem prevalecer os interesses particulares, mas o interesse coletivo, representando o melhor para o todo. Para que esse interesse coletivo fosse efetivado, se faziam necessárias convenções e leis que estabelecessem a união entre direitos e deveres, tendo como objetivo a efetivação da justiça e da democracia social. Caso isso não acontecesse, a vontade geral não poderia ser contemplada. Rousseau não defendia uma tirania, a que o povo se submeta calado, mas traz uma proposta que resulta na liberdade individual e no interesse coletivo (Hauptli, 2016, p. 40). Assim, Rousseau apresenta uma ideia de vontade geral, em que esta deva ser sempre soberana às vontades individuais. Sobre vontade geral:

Quando Rousseau fala em vontade geral – que ele próprio sustenta não ser, simplesmente, a “soma de todas as vontades particulares”, – ele pensa em um contrato concebido e elaborado a partir de um argumento que considera sempre o homem como um ser essencialmente de convivência social e que como tal precisa ser respeitado não apenas como pertencente a uma maioria cujo contrato social vem a proteger, mas como um ser que partilha uma vontade geral sobre a qual o contrato encontra sua base sólida. Não se entende por “vontade geral” aquilo que é comum a todos os homens quanto à sua natureza humana, nem aquilo que é da natureza social para qualquer homem em qualquer sociedade, mas aquilo que é o interesse comum, para aqueles indivíduos de cada sociedade em particular (Pitz, 2004, p. 43).

Para Simão (2017), em seu trabalho intitulado *Consciência e Vontade Geral: da natureza ao estado*, a autora considera que o contrato social, segundo Rousseau,

acontece de maneira horizontal: não há qualquer hierarquização entre as partes; ele não pode ser de modo algum, uma forma de coerção mascarada pela legitimidade. O contrato social parte do próprio povo e deve se fundar a partir de um interesse comum que una essa sociedade que se forma” (Simão, 2017, p. 77).

Conforme Rousseau estabelece em seus escritos, a vontade geral só pode ser considerada eficaz quando essa corresponde aos interesses gerais que se somam aos interesses de todos, sendo estes correspondentes aos interesses particulares que resultam no bem-estar comum de todos os indivíduos da sociedade, constituindo, dessa forma, o princípio da vontade geral. Para que a vontade geral seja implementada em

pleno vigor e efeito, tal como Rousseau defende, é preciso que tenha alguém responsável pelos cumprimentos das leis e, é justamente por isso, que o autor sugere a figura de um legislador, um indivíduo que represente essas ações e as cumpra de forma eficiente. Esse “legislador”, responsável pela “organização” e criação (coletiva) das leis, necessita observar e estudar o povo no intuito de perceber se essa população está preparada para receber essas leis. Determinadas leis não podem ser aplicadas a comunidades distintas e distantes, devido às diferenças culturais e dificuldades de se governar a grandes distâncias. Contudo, para o teórico em debate, as ideias de igualdade e liberdade devem alicerçar essas leis (Laruccia, 2015, p. 106). Assim, homens não poderiam criar novas forças fora daquelas que possuem, e, portanto, se unem no pacto:

Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um unindo-se a todos só obedece, contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes”. Esse, o problema fundamental cuja solução o *Contrato Social* oferece (Rousseau, 2002, p. 38).

Supõe-se a solução que Rousseau dá ao problema. Os homens são particularmente livres, mas, em sua conjunção, criam um corpo positivo comandado, em última instância, por uma vontade geral, chamada de vontade soberana ou corpo soberano. Nesse quesito, o contrato social estipula que cada indivíduo se sente na obrigação de cumprir uma relação dupla como membro do soberano, em respeito aos indivíduos e como membro do estado em respeito ao soberano (ROUSSEAU, 2002). Assim, “o que o homem perde com o contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar”. O que ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui” (Rousseau, 1987, p. 37).

Destarte, constata-se que a organização da sociedade em Rousseau, baseada na ideia de vontade geral, regida por um contrato social, contribui para o pensamento democrático atual em relação à sociedade, na medida em que os sujeitos, visando o bem comum, possuem direitos e deveres, que precisam ser atendidos para a efetivação de uma sociedade justa e cujos interesses de uns não prevaleceriam sobre os de outros.

Contudo, ao apoiar-se na noção de vontade geral, nota-se a complexidade da teoria do autor, pois tal compreensão é relativa, e agir democraticamente, nos dias atuais, nem sempre indica a garantia de todos os interesses do povo, não raras vezes, sendo impostos ou negados em determinadas organizações sociais. Por outro lado, deve-se atentar para o contexto histórico e a época de Rousseau, em que um novo pensamento de sociedade se produzia, e que a formação do homem, por meio da educação, também teria um papel fundamental. Na próxima seção, debateremos acerca das contribuições de Rousseau para a educação, reverberando na consolidação da sociedade democrática que o autor sustentava.

### 3 CONTRIBUIÇÕES DE ROUSSEAU PARA A EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA NATURALISTA E O PAPEL DO PRECEPTOR

Em geral, as contribuições de Jean Jacques Rousseau para a educação, são observadas pela sua influência como autor importante do século XVIII, mas também porque seu pensamento constitui um marco na pedagogia contemporânea. Para Aranha (1996), costuma-se dizer que Rousseau causou uma espécie de revolução copernicana na pedagogia, pois assim como Copérnico, que contrariou o modelo astronômico vigente na sua época, retirando a terra do centro do universo, Rousseau centraliza seus interesses pedagógicos no aluno, não mais no professor, mas ressalta a especificidade da criança, que não deve ser encarada como adulto em miniatura, ideia esta que também vigorava naquele período.

Nesse cenário, é interessante pontuar que os fins da educação, naquele momento histórico, encontravam-se na formação do homem para Deus, ou para a vida em sociedade. Contudo, Rousseau quer que o homem integral seja educado para si mesmo, dizia ele: “viver é o que eu desejo ensinar-lhe, quando sair das minhas mãos ele não será magistrado, soldado ou sacerdote, ele será antes de tudo um homem” (Rousseau, 1995, p. 254).

O pensamento pedagógico de Rousseau também não se separa de sua concepção política. Como Locke e Hobbs, critica o absolutismo e elabora os fundamentos da doutrina liberal<sup>9</sup>. Para ele, o homem em estado de natureza é bom, mas se corrompe na sociedade, que destrói sua liberdade. “o homem nasce livre por toda parte e encontra-se a ferro” (Rousseau, 1995, p. 191). Considera, então, a possibilidade de um contrato social verdadeiro e legítimo, que reúna o povo em uma só vontade, resultante do consentimento de todas as pessoas. Para tanto, a educação teria um papel fundamental, na medida em que ela prepararia o homem para o exercício da cidadania na sociedade, a fim de garantir a soberania do povo e a democracia direta, ou seja, a criação e execução de leis emanadas do povo (Haüptli, 2016).

No livro *Emílio, ou da Educação* (1762), uma de suas principais obras, Rousseau relata, de forma romanceada, a educação de um jovem imaginário, acompanhado por um preceptor ideal e afastado da sociedade corruptora<sup>10</sup>. O projeto de uma educação conforme a natureza, entretanto, não significa retornar à vida selvagem e primitiva, mas buscar a verdadeira natureza, que corresponde à vocação humana. Conforme Aranha (1996), a pedagogia naturalista de Rousseau tinha como foco afastar o sujeito do artificialismo das convenções sociais da época, pautadas no regime feudal e nos

<sup>9</sup> Aqui entende-se como doutrina liberal a própria perspectiva do liberalismo, modelo político-econômico proveniente do capitalismo e que Rousseau, dentre outros autores, fizeram erigir, a partir das críticas ao regime feudal e centralizador até o final do século XVII.

<sup>10</sup> É nessa perspectiva que surgem controvérsias e críticas à obra de Rousseau, pois paradoxalmente à escrita de um livro sobre a educação de uma criança, o autor teria abandonado, nos anos anteriores, seus cinco filhos em um orfanato. Acredita-se, porém, que a escrita de *Emílio, ou da Educação* foi uma forma encontrada por Rousseau para se retratar consigo mesmo (BATISTA, 2010).

costumes da aristocracia, ao mesmo tempo, que esse mesmo sujeito, elabora as leis e a sociedade democrática. Também busca uma educação que promova a espontaneidade original, livre da escravidão aos hábitos exteriores, a fim de que o homem seja dono de si mesmo, agindo por interesses naturais e não por constrangimento exterior artificial.

Um outro sentido dado por Rousseau à educação natural, está na recusa ao intelectualismo e à educação escolar, que levam fatalmente ao ensino formal e livresco, ou seja, o homem não se reduziria à dimensão intelectual, como se a natureza pudesse ser apenas a razão e reflexão, porque antes da idade da razão, 15 anos, já existe uma razão sensitiva. Portanto, os sentidos, as emoções, os instintos e os sentimentos são anteriores ao pensar elaborado, e essas disposições primitivas são mais dignas de confiança do que os hábitos de pensamento encucados pela sociedade (Rousseau citado em Aranha, 1996). Um último sentido era que Rousseau, como amante da natureza, queria retomar o contato com animais, plantas e fenômenos físicos dos quais o homem urbano frequentemente se distancia. “Dessa forma, a educação para Rousseau valoriza a experiência, a educação ativa voltada para a vida, para ação, cujo principal motor é a curiosidade” (Aranha, 1996, p. 76).

A educação negativa, outro termo trazido por Aranha (1996), em relação à pedagogia rousseauiana, referia-se à preocupação do autor com a sociedade da época, em que ele temia uma educação que pusesse a criança em contato com os vícios e com a hipocrisia. Para Rousseau (1995, p. 221), se o homem é bom por natureza, “segue-se que permanece assim enquanto nada de estranho o altere”. A educação primeira deve ser, portanto, puramente negativa. Ela consiste em não ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro, sem preconceitos, sem hábitos, nada teria ele em si que pudesse contrariar o resultado de vossos cuidados. Logo, ele se tornaria, em vossas mãos, o mais sensato dos homens, e começando por nada a fazer, teríeis feito um prodígio de educação (Rousseau, 1995). Para o autor, o conhecimento transmitido não tinha tanto valor, e pregava que a criança aprendesse a pensar, não como um processo que vem de fora para dentro, ao contrário, como um desenvolvimento interno e natural.

Desse modo, o processo pedagógico proposto por Rousseau, se dividia em algumas etapas, que visavam o adequado desenvolvimento da criança, a saber: a) até os 5 anos, a criança deveria ser afastada de vícios, livre e espontânea com seus sentimentos e comportamentos; b) dos 5 aos 12 anos, foco na educação do corpo, estímulo dos sentidos por meio da natureza; c) dos 12 aos 15 anos, a criança já poderia aprender os primeiros ofícios manuais, fase de compreensão das primeiras regras; d) dos 15 aos 20 anos, a criança começa a aprender as regras morais para a vida em sociedade, tornando-se apta para a vida adulta, por volta dos 20 anos.

Na análise de Aranha (1996, p. 78), “é delicada a função do professor na pedagogia rousseauiana, compreendida no papel de um preceptor que acompanharia a criança até sua vida adulta”. O preceptor, de acordo com o que acreditava Rousseau,



deveria indicar e seguir os princípios de uma educação natural<sup>11</sup>. Dizia ele: “Se não devia impor o saber dos homens à criança, tampouco poderia deixá-la no puro espontaneísmo”. Afinal, para se tornar adulta, ela aprende a lidar com os próprios desejos e a conhecer os limites para ser dona de si” (Rousseau, 1995, p. 322).

Semelhantemente ao processo de formação da cidadania, em que o homem se submete à vontade geral, o preceptor precisaria fomentar que a criança também descobrisse, por si mesma, as leis das coisas e das relações interpessoais. Por exemplo: se Emílio quebra a vidraça, deixa-o dormir ao relento; se a quebrar de novo, então é colocado em um quarto sem janelas. Dizei-lhe secamente, mas sem raiva: as janelas são minhas, aí foram colocadas por meus cuidados, quero garanti-las. Enquanto sucumbe ao impulso, é escravo de seu desejo, e, quando aprende que existem leis, sozinho as descobre (Rousseau, 1995).

Dessa forma, a liberdade é, pois, a obediência à lei por ele mesmo aceita. Emílio vê-se diante de seus atos e de suas consequências. Aprendendo a controlar-se no mundo físico e nas relações com as pessoas, aos 15 anos, começa para o jovem a educação moral propriamente dita. De posse da verdadeira razão, só então, ele poderá observar os homens e suas paixões e também iniciar a instrução religiosa, porque falar precocemente de Deus com a criança apenas lhe ensina a idolatria (Rousseau, 1995). O autor defende a religião natural como a do deísmo iluminista, e, por isso, foi ameaçado de prisão, precisando sair de Paris para se refugiar na Rússia.

## 4 CONCLUSÃO

Por meio dos estudos acerca das obras de Jean Jacques Rousseau, percebemos que este teórico político-educacional e social se preocupou, desde muito cedo, com as desigualdades sociais, com a organicidade da educação e, sobretudo da sociedade, ocupando-se, portanto, com a quebra dos paradigmas predominantes da época, no intuito de construir uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, que julgamos também ser a mais benéfica para todos nos dias de hoje.

Crente de que “o homem nasce bom, a sociedade que o corrompe”, Rousseau explicita, em seus escritos, uma melhor forma de organização social, estabelecendo condições de possibilidade de um Pacto Social legítimo. Nessa organização, consagra o povo como fonte básica de toda autoridade política, proclamando o “bem” como justo fim das ações do governo, fortalecendo, com isso, a concepção de que o Estado é um Organismo Social e a democracia, a expressão da soberania do povo e da vontade geral. A concepção de sociedade, para Rousseau, faz refletir ainda os ataques atuais à

<sup>11</sup> Para Rousseau, um bom preceptor deveria ser ainda: um homem venal (sexo masculino, digno, com formação adequada, valores, gozar de juventude para poder acompanhar Emílio, ser companheiro de seu aluno, saber ensinar os deveres do homem, assim como praticar a educação negativa, ou seja, realizar essa prática a fim de que possa conquistar-lhe a confiança, e que tome a criança por aquilo que é, assim como deve ter a capacidade de colocar-se no lugar dela (CERIZARA, 1990).

democracia no Brasil que, por meio de medidas e mecanismos governamentais, desprezam o conhecimento científico e os interesses do povo em prol de interesses mercantis e neoliberais.

Tratando-se das ideias educacionais em Rousseau, vê-se que a formação do homem, proposta pelo autor, condizia com o modelo de sociedade pretendida por ele, em que a criança se distanciava das corrupções e, quando madura, poderia atuar na construção dessa sociedade, visando o bem comum. Apesar das contradições e complexidade de suas acepções, notadamente, a desvalorização da educação escolar, um aspecto impossível de se pensar nos dias de hoje, além das críticas em relação a uma educação elitista e inclinada por ideias capitalistas, as contribuições de Rousseau são consideradas as bases da pedagogia contemporânea.

Enfim, como um dos importantes pensadores que se contrapunham a formas autocráticas de sociedade de sua época. Jean Jacques Rousseau pensou em um *Emílio* ideal, com seu preceptor e uma pedagogia naturalista, mas que, por outro lado, advogou por uma educação mais democrática, inovadora e significativa.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Moderna. 1996.

BATISTA, G. A. **O naturalismo e o contratualismo em John Locke e em Jean Jacques Rousseau**. 1ª ed. Curitiba. Editora CRV, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora. 1994.

CERIZARA, B. **Rousseau, a Educação na Infância**. São Paulo: Scipione. 1990.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas. 2008.

HAÜPTLI, P. R. **O Contrato Social, segundo Rousseau**. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Faculdade de São Bento, SP, 2016.

LARUCCIA, M. M. **Do contrato**. REGIT, Fatec-Itaquaquecetuba, SP, v. 1, n. 3, p. 103-105. 2015.

MEDEIROS, M. de F. de S. **A liberdade em Jean-Jacques Rousseau**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. João Pessoa/PB, 2019.

PISSARRA, M. C. P. **Rousseau: a política como exercício pedagógico**. São Paulo: Moderna. 1996.

PITZ, G. **A vontade geral segundo Jean-Jacques Rousseau**: Uma fundamentação moral da política. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Florianópolis/SC, 2004.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social**. Tradução: Antônio de Pádua Danesi). – 3 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (recurso eletrônico, edição de 2002).

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou da Educação**. Tradução: Sérgio Milliet. – 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, J. J. Tradução de Lourdes Santos Machado e introduções e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado – 2 ed, São Paulo: Abril S.A. Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores) – p. 07.

SIMÃO, T. M. **Consciência e vontade geral: da natureza ao Estado**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Belo Horizonte, 2017. 106f.



# A RELEVÂNCIA SOCIAL DA LEITURA SIGNIFICATIVA E A INIQUIDADE À EXCLUSÃO DA INFORMAÇÃO

MARIA CELINA TEIXEIRA VIEIRA<sup>1</sup>

## RESUMO

A pesquisa propôs-se a conhecer as condições e a compreensão de leitura de alunos em processo de formação profissional, de licenciaturas diversas, quando em interação com diferentes gêneros textuais. O trabalho está organizado em três subpesquisas articuladas. Uma delas, é o estudo exploratório sobre o papel do professor formador na mediação da leitura do futuro professor. Entende-se que a forma como a leitura é trabalhada nos cursos de formação de professores, já estabelece uma relação profissional e/ou social com a leitura. Objetivou-se averiguar o papel do professor, no curso de formação inicial de professores, enquanto possibilitador de práticas de letramento. O estudo ocorreu numa instituição particular, confessional de referência, na cidade de São Paulo, SP, Brasil. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com professores do curso de formação de professores. Para eles, o ser professor envolve o aprender como uma ação que não tem fim, e o ler, é uma grande competência que se desenvolve em processos desde decodificação até a interpretação, possibilitando a construção de conhecimentos; eixo de manutenção da cultura e/ou de transformação social – base da democracia. Os professores tem possibilitado diferentes experiências de leitura em sala de aula no diálogo leitor-texto-autor/contexto e entendem que o professor é um provocador, incentivador, no sentido de tornar o aluno sujeito do ato de ler, no entanto, tem dificuldade em transferir, progressivamente, para os alunos o controle de sua aprendizagem e tornarem-se desnecessários.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Concepção de leitura. Estratégias de compreensão leitora.

## RESUMEN

La investigación se propuso conocer las condiciones y la comprensión de lectura de alumnos en proceso de formación profesional, de diferentes licenciaturas, cuando en interacción con diferentes géneros textuales. El trabajo está organizado en tres sub investigaciones articuladas. Una de ellas es el estudio exploratorio sobre el papel del profesor formador en la mediación de la lectura del futuro profesor. Se entiende que la forma como la lectura es trabajada en los cursos de formación de profesores ya establece una relación profesional y/o social con la lectura. Se objetivó averiguar el papel del profesor, en el curso de formación inicial de profesores, como posibilitador de prácticas de alfabetización. El estudio ocurrió en una institución particular, confesional de referencia en la ciudad de San Pablo, SP, Brasil. Fueron hechas entrevistas semiestructuradas con profesores del curso de formación de profesores. Para ellos, el ser profesor, involucra el aprender como una acción que no tiene fin y el leer es una gran competencia que se desarrolla en procesos desde decodificación hasta la interpretación posibilitando la construcción de conocimientos; eje de mantenimiento de la cultura y/o de transformación social – base de la democracia. Los profesores han posibilitado diferentes experiencias de lectura en las clases en el diálogo lector-texto-autor/contexto y entienden que el profesor es un provocador, incentivador, en el sentido de hacer el alumno sujeto del acto de leer, no obstante, tienen dificultad en transferir, progresivamente, para los alumnos el control de su aprendizaje y hacerse innecesarios.

**PALABRAS-CLAVE:** Formación de profesores. Concepción de lectura. Estrategias de comprensión lectora.

<sup>1</sup> PUC/SP, professora Titular da Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos, Políticas e Gestão da Educação. Av. Diógenes Ribeiro de Lima, 2361. Ap.83 Bloco PR. CEP: 5458-001 São Paulo. SP. Brasil. E-mail: [celinavieira@pucsp.br](mailto:celinavieira@pucsp.br) e/ou [mctvieira52@gmail.com](mailto:mctvieira52@gmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

Toda a informação é classificada, analisada, estudada e processada, a fim de gerar conhecimento que, por sua vez, é cada vez mais provisório, em função do acelerado ritmo de transformações da sociedade. A escola, espaço formal de ensino, em que ocorre o processo de construção e reconstrução do conhecimento, deve ser substancial, interdisciplinar e cumprir um de seus objetivos, no aluno, a necessidade de seguir aprendendo, capacitando-o a compreender e atuar em uma sociedade. (Gimeno Sacristam, 2007: 64).

Entendemos que os cursos de formação inicial de professores devem favorecer situações variadas de leitura aos graduandos de licenciatura, de forma a tornarem-se leitores competentes, e, por conseguinte, professores de leitura capazes de desenvolver essa competência em seus alunos. Segundo Foucambert (1997) formar-se professor é ter acesso aos instrumentos que possibilitam a formação de novos leitores.

Os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018) evidenciam que três em cada 10 brasileiros, na faixa de 15 a 64 anos, são considerados analfabetos funcionais, pois apresentam limitações para fazer uso da leitura, da escrita e da matemática em atividades cotidianas. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de Programme for International Student Assessment (PISA), em sua edição 2018, divulgada mundialmente em dezembro 2019, revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009.

São resultados que impedem e excluem boa parte de nossas crianças e jovens de participar ativamente da sociedade que privilegia a educação formal, comprometendo o desempenho frente às demandas do mundo do trabalho e da participação cidadã. Gimeno Sacristam (2007, p. 92), expressa que o valor que é dado à leitura na vida das pessoas para participarem da sociedade, é condição de cidadania e inclusão social, pois ler ou não ler, muito ou pouco são aspectos que, em nossa hierarquia de valores, distingue passivamente as pessoas e a sociedade. A importância e relevância de nosso trabalho, uma vez que não constam publicações, está em averiguar o papel do professor no curso de formação inicial de professores (Pedagogia), enquanto possibilitador de práticas de letramento. As entrevistas procuraram caracterizar o professor na sua constituição de professor; especificar o que o professor entende por leitura, por leitor, por construção do sujeito por meio da leitura e as experiências de leitura, em sala de aula, que tem possibilitado a seus alunos.

Entende-se que, somente começando pela base do processo educacional, na formação inicial de professores, poder-se-á fazer do futuro leitor, um leitor que compreende, interpreta, infere, hipotetiza, percebe o dito e, principalmente, o não dito, incorpora conhecimentos e ideias, mediante os próprios conhecimentos e experiências



peçoais, recriando criticamente os significados dos textos que circulam socialmente e na escola, promovendo o desenvolvimento autônomo, frente às demandas do mundo do trabalho e da participação cidadã numa sociedade digital e desigual. Assim, o estudo ocorreu numa instituição particular, confessional de referência, na cidade de São Paulo, SP, Brasil, reconhecida nacional e internacionalmente pela formação e atualização de educadores em todos os níveis de ensino em nosso país. Foram feitas dez (10) entrevistas semiestruturadas com professores do curso de formação de professores.

É imprescindível que o professor formador, além de possuir conhecimentos sobre o processo de leitura, seja um leitor competente, atuando como um modelo para seus alunos. O professor, no diálogo leitor-texto-autor/contexto, é o de provocador e/ou incentivador, no sentido de tornar o aluno sujeito do ato de ler (Freire, 1994: 20), produzir sentido e não reproduzir os sentidos protocolados (Silva, 2005: 42). O objetivo último de todo o mestre é transferir, progressivamente, para os alunos o controle de sua aprendizagem; é tornar-se desnecessário (Pozo, 2002: 273), disponibilizando-lhe estratégias para jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses em diferentes tipos de texto. (Solé, 1998). Assim, entendemos a leitura como produção de sentidos, que se efetua através de um processo de interação entre interlocutores, que se constituem na/pela linguagem. Acredita-se que são múltiplos os sentidos produzidos pelo leitor, que não apenas aqueles pensados pelo autor do texto, sendo estes constituídos na negociação entre esses interlocutores (Koch & Elias, 2006) e Kleimann (2000) e (2002).

## 2 OS PROFESSORES FORMADORES

Os professores lecionam na universidade há trinta e cinco (35) anos, em média. Dos dez entrevistados, quatro fizeram ensino médio regular e seis fizeram Escola Normal, nome dado à escola de nível médio que formava professores polivalentes para a 1º à 4ª série do Ensino Primário, atual Ensino Fundamental I. Com a finalidade de aprofundar os estudos na área de Educação, seis professores fizeram o curso de Pedagogia; sendo que dois desses seis, fizeram também, o curso de Psicologia e de Enfermagem. Os demais professores fizeram: Filosofia (um), Letras (um), Serviço Social (um) e Psicologia (um). Todos fizeram Mestrado e o Doutorado na área de Educação.

A atualização profissional foi constante e se deu por meio de leituras gerais e especializadas, na preparação dos programas de disciplinas de Graduação e/ou Especialização, na elaboração de pesquisas, participação em congressos, na escritura de artigos, livros e/ou capítulo de livros. Alguns professores tornaram-se professores pela vontade de passar algumas ideias de liberdade, responsabilidade social e individual. Como por exemplo, Antony já tinha experiência de professor universitário em escolas e faculdades particulares, e o ingresso na instituição pesquisada, deu outra dimensão ao seu trabalho. Foi contratado para trabalhar no Ciclo Básico – curso que a instituição

deu como resposta à ditadura. Uma maneira de conscientizar os alunos dos valores de liberdade e responsabilidade individual e social.

Eu vim com essa intenção de fazer um trabalho desse tipo, portanto não tinha uma proposta de ser professor. A gente fazia reuniões conversava sobre os alunos, sobre as propostas de trabalho, sobre os conteúdos que iam ser passados. Eram cinco disciplinas e os professores trabalhavam em conjunto. Então eu fui me descobrindo professor nessa atividade de diálogo de leitura das outras áreas do saber com as quais a gente continuamente conversava. (...) Então isso me ajudou muito, muito, muito a ser professor e a internalizar a necessidade de passar valores de agir e viver em sociedade não só na época da ditadura como, agora, na democracia. (Antony)

Os espaços de leitura que os professores pesquisados vivenciaram e/ou vivenciam, são muitos: leem em língua materna e segunda língua muitos textos acadêmicos e não acadêmicos; assinam e/ou compram jornais e revistas; vão a livrarias, bibliotecas e e-bibliotecas; leem em papel e pela internet. No entanto, preferem o papel. Helena, uma das professoras pesquisadas, nos diz: “(...) eu sou antiga. Eu gosto do cheiro do papel, eu gosto de lápis para fazer observações, criticar”.

De forma geral, os professores, individualmente e/ou em grupos de estudo, leem em qualquer lugar – casa, biblioteca, livraria, faculdade – a qualquer hora e qualquer dia. Muito da atividade profissional fazem a partir de leituras, sistematizações de leituras e conversas a partir de leituras. Então, são os espaços mais diversos. Os professores leem muito para as funções acadêmicas e outras atividades de trabalho, a leitura por prazer fica para as férias.

## 2.1 Os professores formadores e a concepção de leitura e de leitor

Nossa sociedade está organizada em uma cultura letrada e o conhecimento que é produzido, historicamente pelo Homem, está sistematizado pela da escrita e a leitura é a única forma de acesso a ela. Os professores entrevistados entendem a leitura como uma porta aberta para o universo, para o conhecimento, para a distração, para o lazer (Audry). A leitura pode proporcionar prazer, mesmo sendo um livro didático (Mary). É uma forma de encontro com outras pessoas. Um encontro que estimula a reflexão, a atualização, à provocação e às vezes acalma (Lucy). Para Antony,

Ler é a capacidade de fazer parte da história que se lê; imaginar as cenas, os personagens, o significado deles, de uma mãe, de um pai, de um gari. O que significa aquele “piercing”? O que significa aquele cabelo? Aquela pessoa? Aquele grupo? Só assim, podemos dialogar com o texto, rompendo preconceitos. O preconceito é fazer a leitura sem perceber o sentido o contexto do outro.

As professoras Any, Kaká e Solange defendem a leitura como um diálogo entre o autor, o texto, leitor e contexto. Para elas, ler é interpretar, é ler nas entrelinhas, é ir

além do significado das palavras é perceber a complexidade de relações, significados/sentidos num particular contexto.

A partir das definições dos professores, para que duas ou mais pessoas possam se compreender mutuamente, por meio do texto escrito, faz-se necessário que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, particularmente semelhantes. O contexto sociocognitivo engloba vários tipos de conhecimentos; conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras”, conhecimento superestrutural ou tipológico, conhecimento estilístico, conhecimento de outros textos. Todos esses tipos de conhecimento estão arquivados na memória do leitor e do autor e necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal. (Koch e Elias, 2006) Kleiman (2000) e (2002).

Pode-se perceber na voz dos professores pesquisados, a leitura como uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo como as experiências e conhecimentos do leitor.

A professora Kaká entende a leitura como a interação entre alguém que escreve numa determinada linguagem, para um indivíduo que lê essa linguagem. Nessa interação entre um autor e um leitor, o significado do texto, escrito ou falado, não está pronto; ele, o significado/ sentido, só se constitui na interação entre o autor e o leitor. Esta é a relação que faz o ser humano se constituir como sujeito por meio da leitura.

Percebe-se que o foco da leitura está na interação autor-texto-leitor/contexto (Koch e Elias, 2006). O sentido/significado de um texto é construído na interação texto-sujeito (autor e leitor), e não em algo que preexistia a essa interação. A língua é entendida como dialógica e/ou interacional, em que os sujeitos (autor e leitor), são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos pelo texto, considerando o próprio lugar da interação e dos interlocutores (contexto). O texto possui uma gama de implícitos, os mais variados, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo do autor e do leitor.

## 2.2 Os professores formadores e a mediação da leitura

Segundo Moita Lopes (1994), o ensino desenvolvido na escola tem centralidade na leitura, controlada pelo professor que interage com os alunos numa tríade – professor, aluno e texto escrito. No entanto, (Koch e Elias, 2006) Kleiman (2000) e (2002), acrescentam o contexto. Esse quadro interacional, típico de qualquer sala de aula, independentemente do conteúdo a ser ensinado, precisa promover o domínio de informação, a familiaridade com a função social da escrita e a percepção da compreensão leitura como construção social do significado; em que se deve dar ao aluno a possibilidade de recriar, criticamente, os significados que a escola enfatiza.

Entende-se que o papel do professor no diálogo/interação, leitor-texto-autor-contexto, é o de provocador e/ou incentivador, no sentido de tornar o aluno sujeito do ato de ler, disponibilizando-lhe estratégias para jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses em diferentes tipos de texto. As estratégias de compreensão em leitura – tipos de procedimentos que tendem à obtenção de uma meta e que permitem avançar o curso da ação do leitor, embora não se prescrevam totalmente – não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura. (Solé, 1998)

Conhecer as estratégias, entretanto, não é suficiente; é preciso utilizá-las conscientemente, apropriar-se dos mecanismos envolvidos no complexo processo de compreensão leitora, desenvolvê-los e/ou aperfeiçoá-los. É um processo interno, porém deve ser ensinado.

No processo ensino e aprendizagem, em uma abordagem sociointeracional, o processo é essencialmente social, mediado pela linguagem. O foco está na interação pela linguagem entre o professor e o aluno na construção conjunta da aprendizagem, através do estabelecimento de um conjunto mental comum entre o aluno e o professor. Vygotsky (1987) tem apontado os processos intrapessoais (cognitivos), que são gerados através de processos interpessoais (sociais), e estes processos são mediados pelo instrumental da linguagem através da interação. A aprendizagem tem sido cada vez mais entendida como o resultado da coparticipação social entre professores e alunos.

Numa abordagem sociointeracional do processo ensino e aprendizagem, uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender o que o professor faz para elaborar uma interpretação do texto. Os alunos têm de assistir a um processo; modelo de leitura, que lhes permita ver “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional. Nesse processo de compreensão leitora, não pode faltar estratégias antes da leitura – previsões iniciais sobre o texto e objetivos de leitura – durante a leitura – levantamento de questões e controle da compreensão – e depois da leitura – construção da ideia principal e resumo textual. (Solé, 1998). Tudo isso leva à construção social do significado

Estratégias antes da leitura ajudam os alunos no processo de emissão de previsões que levam à construção da compreensão do texto, concretizada na interação entre o leitor, o texto, o autor e o contexto. No levantamento de expectativas em relação ao texto, pode-se considerar: explorar o conhecimento prévio do aluno, o suporte, a capa, contracapa, orelhas, sumário, a formatação do texto (superestrutura do texto) e o autor, a instituição responsável pela publicação. Na antecipação do tema – a ideia principal que o texto disponibiliza em função dos objetivos da disciplina – pode-se explorar os elementos para-textuais, (títulos, subtítulos, epígrafes, prefácio, sumário) e o exame de imagens e/ou saliências gráficas. A partir da análise desses índices, pode-se explicitar, de forma escrita ou mental, as expectativas de leitura e ter clareza da finalidade e dos objetivos da leitura que realiza.

A professora Paula diz dar orientações de leitura como – questões de estudo sobre o texto a ser lido em casa – de forma que os alunos fiquem orientados nos pontos que interessam à disciplina para discutir em classe. Em algumas situações, quando se lembra, faz um levantamento de expectativas em relação ao texto e antecipação do tema, ideia principal e outros aspectos.

Ensinar a formular e a responder perguntas sobre o texto, é uma estratégia essencial para uma leitura ativa. O leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz. Podemos perguntar de diferentes maneiras, o que ensina a nos situarmos diante do texto, também, de forma diversa. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou opinião do leitor. A professora pesquisada (Paula) não faz menção ao tipo de pergunta que faz ao texto para os alunos.

A construção da compreensão do texto escrito concretiza-se durante a leitura. Um aspecto essencial de todo o processo tem a ver com o fato de que os leitores experientes não só compreendem, mas também sabem quando não compreendem e, portanto, podem realizar ações que permitam preencher uma lacuna possível de compreensão. Por exemplo: Confirmar ou retificar antecipações ou expectativas de sentido criadas durante a leitura; localizar ou construir o tema e a ideia principal do texto; esclarecer palavras desconhecidas a partir de inferências e/ou deduções do próprio texto e/ou consultando o dicionário; identificar palavras – chave para determinação/ identificação dos conceitos que organizam e sustentam as informações veiculadas no texto; buscar informações complementares em textos de apoio, normalmente na própria página – boxes, glossários, quadros, notas de rodapé – subordinados ao texto principal; buscar de informações complementares por meio da consulta de enciclopédias, internet e outras fontes; identificar, através de pistas linguísticas, palavras ou expressões responsáveis por sinalizar ao leitor a progressão do conteúdo temático; identificar, através de pistas linguísticas, o modo como os elementos do texto estão encadeados, configurando certos padrões de organização, de forma a construir um esquema mental ou mapa conceitual e categorizar e processar o que está sendo lido; construir o sentido global do texto; identificar pistas linguísticas, responsáveis por introduzir no texto a posição do autor; identificar referências a outros textos para buscar informações adicionais se necessário.

Esta é uma atividade metacognitiva<sup>2</sup>, de avaliação da própria compreensão. À medida que lemos, prevemos, formulamos perguntas, recapitulamos a informação e a

<sup>2</sup> A cognição é compreendida como os processos mentais inconscientes de uma pessoa, enquanto a metacognição refere-se ao gerenciamento consciente dos processos mentais de uma pessoa sobre um fenômeno cognitivo.



resumimos e ficamos alerta perante possíveis incoerências ou desajustes. Antony diz que o professor e o aluno podem ter interpretações diferenciadas e tem o direito de dizer suas maneiras de ver o texto, e é, assim, que acontece o diálogo entre professor e aluno na interação pela linguagem:

Através da interpretação que o aluno dá às informações de um texto o professor vai percebendo o contexto de onde o aluno vem, o que ele traz como valores. O professor tem que pensar em como fazer a mediação dos valores, não para dizer esse valor é o certo aquele é errado, mas como as pessoas pensam e porque as pessoas pensam dessa maneira, o conhecimento dos alunos só acontece nessa medida. É um crescimento mais lento, mas é um crescimento mais participado, as pessoas vão se tornando mais sujeitos. (Antony)

Considerando a fala do professor Antony, parece que este entende o ler como saber-se envolvido numa interação com alguém em um momento sócio-histórico específico e saber que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. E que o professor no processo ensino e aprendizagem deve possibilitar ao aluno recriar, criticamente os conteúdos presentes no texto.

A produção de sentido é atividade orientada por nossa bagagem sociocognitiva: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, crenças e conhecimentos textuais. Considerar o leitor e seus conhecimentos – diferentes de um leitor para outro – implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto. Daí falarmos em um sentido para o texto e não em o sentido do texto.

Os professores Helena, Audry e Lucy informam que sempre foi muito difícil contar com uma leitura espontânea, livre, autodeterminada dos alunos, provavelmente, pelo excesso de solicitações de leitura e a pouca orientação dada. Assim, “leem por cima e pensam por alto” (Lucy). Para Helena, os alunos cada vez menos leem. Ela indica o texto básico e o texto complementar e o aluno não lê nem o texto base e alega falta de tempo. Audry informa que não tem expectativa muito alta que os alunos leiam. Procura, então, usar fontes digitais de forma a deixar o acesso fácil para o aluno e este não ter que ir ao xérox, e/ou comprar o livro, pois o aluno reclama que não tem dinheiro para comprar o livro, nem tempo para ir ao xérox.

Diante das situações, as professoras fazem uso de diferentes procedimentos, na tentativa de “mediar a situação”. Audry prepara uma síntese e apresenta em classe, de modo que alunos que leram e os que não leram tenham, do ponto de vista dela, os pontos principais do texto. Helena começou a usar um procedimento de pegar o texto indicado para ler e vai comentando o texto em sala de aula, vai puxando, perguntando.

Parece que estas professoras tem a visão de que existe apenas uma leitura possível para cada texto, do significado presente no texto e não como uma construção social localizada, política e cultural. O significado não está nas coisas ou nas pessoas, mas acontece na relação entre as pessoas. Os significados com que trabalhamos na sociedade são produtos de um momento histórico, localizados cultural e institucionalmente.

(Koch e Elias, 2006). A compreensão de um texto envolve, depois da leitura, a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz o seu significado global de forma sucinta.

A elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários. Segundo Solé (1998, p. 135) o tema indica aquilo de que trata o texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma. A ideia principal, por outro lado, informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. Pode estar explícita no texto e aparecer em qualquer lugar dele, ou pode estar implícita. A ideia principal é a resposta a seguinte pergunta: Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema? O resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios dos alunos.

Ajudar os alunos a elaborar resumos que contribuam para a sua aprendizagem e para transformar o conhecimento, pressupõe a ajudá-los a envolver-se profundamente naquilo que fazem. Assim, produzir um novo texto a partir do texto fonte, identificando e recuperando as informações literais para sustentar a interpretação do texto; compreender os conteúdos não explícitos, que envolvam inferências e integração de segmentos do texto para sustentar a sua interpretação do texto; fazer registros escritos em função do objetivo/finalidade da leitura. Avaliar criticamente o texto lido/ posicionar-se frente à leitura.

### 3 CONCLUSÃO

O valor que é dado à leitura na vida das pessoas para participarem da sociedade, é condição de cidadania e inclusão social. A iniquidade a exclusão a informação é uma tarefa social e a escola – espaço formal de ensino e aprendizagem, em que ocorre o processo de construção e reconstrução do conhecimento – tem uma função primordial no que se refere a estudar, classificar, analisar e processar a informação de forma a transformá-la em conhecimento.

Entende-se que somente começando pela base do processo educacional, na formação inicial de professores, poder-se-á fazer do futuro leitor, um leitor que compreende, interpreta, infere, hipotetiza, percebe o dito e, principalmente, o não dito, incorpora conhecimentos e ideias, mediante os próprios conhecimentos e experiências pessoais. Objetivou-se, por meio de estudo exploratório, averiguar o papel do professor, no curso de formação inicial de professores, enquanto possibilitador de práticas de letramento. O estudo ocorreu numa instituição particular, confessional de referência na cidade de São Paulo, SP, Brasil, por meio de entrevistas semiestruturadas com professores do curso de formação de professores.

Os professores pesquisados, por leitores que são, entendem a leitura como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza

com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo como as experiências e conhecimentos do leitor. Entendem o leitor como alguém que incorpora informações articulando-as aos conhecimentos prévios, de forma, a construir concepções de Mundo, Homem e Conhecimento de maneira crítica, autônoma e significativa.

No entanto, no que se refere a mediação da leitura em classe, com vistas ao processo ensino e aprendizagem, os professores pesquisados foram tímidos. Um ou outro professor diz pôr em prática a leitura oral, coletiva, individual, silenciosa, compartilhada, considerando o quadro interacional: autor – texto – leitor /contexto de forma a promover o domínio de informação, a familiaridade com a função social da escrita e a percepção da compreensão leitura como construção social do significado; em que se deve dar ao aluno a possibilidade de recriar, criticamente, os significados que a escola enfatiza. Os demais recorrem a dar o seu próprio significado, sentido, do texto abordado, dificultando o transferir, progressivamente, para os alunos o controle de sua aprendizagem e tornarem-se desnecessários.

Apropriar-se dos mecanismos envolvidos no complexo processo de compreensão leitora, implica em conhecer e utilizar, conscientemente, as estratégias de compreensão leitora; processo interno, que deve ser ensinado de forma a possibilitar numa democracia a manutenção da cultura e/ou transformação social e participação cidadã numa sociedade digital e desigual.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF (2018)**. Disponível em: <[http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). > Acesso em: 29 jul.2021

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA (2018)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa> > Acesso em: 22 jul. 2021.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas.1997

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 29. ed. São Paulo: Cortez.1994. (Coleção Questões da Nossa Época) Nº 13.

GIMENO SACRISTAM, J. G. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Tradução V. Campos. Porto Alegre: Artmed.2007.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes.2000

KLEIMAN, A. **Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes.2002

KOCH, I. V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto.2006.

MOITA LOPES, LP. Linguagem, interação e formação do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.75, n.179/180/181, p.301 – 371, jan./dez. 1994.

POZO, J I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.2002.

SILVA, E T. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus.2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. (6ª Ed.) Porto Alegre: Artmed1998.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. Tradução: Tradução: Jeferson Luiz Carmargo. São Paulo: Martins Fontes. 1987



# PRÁTICAS E VIVÊNCIAS NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA DURANTE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA<sup>1</sup>

GUILHERME HENRIQUE DA SILVA<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente relato de experiência objetiva apresentar reflexões no âmbito do Programa Residência Pedagógica: subprojeto História, em diálogo com cenários vivenciados ao longo do seu desenvolvimento, no ano de 2019-2020, na Escola Municipal de Maria Nunes, situada no distrito de Maria Nunes (MG). Dessa forma, nos alicerçamos nas situações vivenciadas pelos residentes e estudos bibliográficos, que tratam de práticas pedagógicas e metodologias ativas a serem desenvolvidas em sala de aula. Tais observações possibilitaram inicialmente, um diagnóstico tanto da estrutura escolar, quanto dos estudantes, identificando privações e potencialidades. Diante disso, foi possível traçar um plano de atividades visando problematizar algumas questões alarmantes, por exemplo: as concepções sobre África.

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência Pedagógica; História; Residentes.

## RESUMEN

El presente relato de experiencia tiene como objetivo presentar reflexiones en el ámbito del Programa de Residencia Pedagógica: subproyecto Historia en diálogo con escenarios vividos a lo largo de su desarrollo, en el año 2019-2020, en la Escuela Municipal de Maria Nunes, ubicada en el distrito de Maria Nunes. -MG. Así, nos basamos en situaciones vividas por residentes y estudios bibliográficos, que tratan de prácticas pedagógicas y metodologías activas a desarrollar en el aula. Tales observaciones posibilitaron inicialmente un diagnóstico tanto de la estructura escolar como de los alumnos, identificando carencias y potencialidades. En vista de ello, fue posible elaborar un plan de actividades encaminado a problematizar algunos temas alarmantes, por ejemplo: las concepciones sobre África.

**PALABRAS-CHAVE:** Residencia Pedagógica; Historia; residentes

## 1 INTRODUÇÃO

Este Relato de experiência tem por finalidade discorrer sobre o projeto Residência Pedagógica: subprojeto história e algumas ações realizadas no decorrer do mesmo. O programa foi lançado em março de 2018, por meio do Edital CAPES nº 6/2018, cumprindo atribuições da Lei nº 8.045, de 09 de janeiro de 1992, o Estatuto aprovado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). (Brasil, 2018).

<sup>1</sup> Uma versão inicial deste texto foi apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de licenciado em História, pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, São Cristóvão - SE - Brasil. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2180957954655055E>-mail: [Guilherme.henrique@msn.com](mailto:Guilherme.henrique@msn.com).



A RP tem por objetivo inserir os estudantes de licenciatura no contexto escolar para a imersão e aprimoramento da prática docente, atribuindo aos estudantes das Instituições de Ensino Superior, uma maior autonomia, em relação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Propõe-se também, estimular a reformulação dos estágios supervisionados, aproximar as relações entre as IES e as escolas de educação básica, possibilitando as discussões em torno das adequações dos currículos, tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular- BNCC.

O programa teve início em agosto/2018 e finalizou em janeiro/2020, correspondendo a 18 meses, dividido em cinco fases: formação dos estudantes; ambientação; imersão; relatório final e avaliação. Ao longo de todos esses meses, foi possível identificar, perceber e avaliar a dinâmica da escola campo. Foram longas semanas de relações marcadas por conflitos, dificuldades de acesso, aprendizagens e afetos

Ao longo das etapas de formação, ambientação, foi possível identificar carências e potencialidades na Escola Municipal de Maria Nunes. Esses momentos serviram de base para traçar o plano de atividades e desenvolvê-lo na etapa de imersão que, por sua vez, nos proporcionou o trabalho efetivo com os estudantes e desenvolver inúmeras atividades que estão descritas ao longo desse texto. Assim, é importante compreendermos que o Programa Residência Pedagógica é política de formação de professores e que se distingue projetos e cursos de formação continuada.

## 2 ESCOLA MUNICIPAL DE MARIA NUNES

A Escola Municipal de Maria Nunes está localizada no povoado de Maria Nunes, que é pertencente à Inhaí e a Diamantina (MG). Há a oferta da educação infantil e do ensino fundamental, que funcionam entre o período matutino e vespertino. São ao todo, nove turmas do ensino fundamental e duas turmas da educação infantil, que totalizam 105 alunos. O quadro de funcionários da escola conta com onze professores do ensino fundamental; duas professoras da educação infantil; três auxiliares gerais; uma bibliotecária; uma professora que realiza acompanhamento pedagógico; um supervisor pedagógico e a diretora da escola. As atividades da escola são desenvolvidas cotidianamente, com o auxílio de todos esses funcionários e, atualmente, conta também com os alunos da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha, que estão presentes na escola ao longo da semana, através do projeto “Residência pedagógica”.

A Escola Municipal de Maria Nunes foi fundada em 1977. Segundo os moradores, a iniciativa de “abrir” uma escola, partiu da própria comunidade. Os relatos que envolvem a fundação da escola, são frutos da história oral presente no distrito, inclusive, o próprio nome do povoado teria sido uma forma de homenagem à fundadora do local, quando esta doou sua fazenda aos moradores.

A instituição está localizada em uma área rural. O acesso ao povoado se dá pelo distrito de Mendanha (MG), e é realizado por um percurso de doze quilômetros de es-

trada de terra. A vizinhança no entorno da escola é composta por residências, uma quadra de esportes sem cobertura, um posto de saúde, um armazém (que comercializa diversos tipos de produtos), uma igreja católica, uma evangélica e uma cooperativa que vive da agricultura e emprega alguns moradores. O povoado tem marcas profundas da mineração. No passado, foi local de exploração de grandes mineradoras nacionais e internacionais. Atualmente, essa atividade é realizada de forma “artesanal” por muitos moradores, que encontram no garimpo a sobrevivência. A constituição do local tem marcas da desigualdade social que refletem nos estudantes.

A comunidade não tem muitos locais de convivência e lazer. A partir de conversas com os estudantes e seus familiares, é possível notar que esses espaços são oferecidos pela própria natureza do local. Ao redor da comunidade, estão presentes diversas cachoeiras e rios, que são frequentados aos finais de semanas pela população. A escola utiliza desses espaços para realizar atividades de campo com os estudantes. Além dos espaços naturais, os professores realizam visitas guiadas até a cooperativa, para o desenvolvimento de práticas educacionais que se relacionam com a parte teórica desenvolvida nas salas de aulas. Outro local que é utilizado pela escola, é a quadra de esportes, todas as atividades que envolvem jogos, brincadeiras e atividades físicas são desenvolvidas na quadra (Figura 01). O espaço escolar também promove atividades que envolvem toda a comunidade, tais como palestras, semana da ciência, festas do dia das mães, dos pais, juninas e dentre outras atividades:

**FIGURA 01** – Quadra de esportes de Maria Nunes – Atividade desenvolvida na aula de história. Fonte: Arquivo pessoal Guilherme Silva



FONTE: Autoria própria.

A estrutura física da escola tem marcas do tempo que são visíveis em suas rachaduras, pinturas e divisão dos cômodos. A primeira parte da escola, foi construída

em 1977 e a segunda parte, é de 1996. Ela conta com oito salas de aulas, cinco banheiros, uma sala da direção, uma sala de apoio, uma biblioteca, a cozinha e o pátio interno que funciona como refeitório. No entorno da estrutura física da escola, os alunos podem desfrutar do gramado e das árvores frutíferas (Figura 02):

**FIGURA 02** – Gramado no entorno da escola. Fonte: Arquivo pessoal Guilherme Silva



FONTE: Autoria própria.

O acesso às dependências da escola é realizado por um único portão de ferro, todo fechado. É um costume da escola, mantê-lo destrancado ao longo do horário de aula. Nos primeiros dias da observação, essa situação pareceu muito estranha. Logo imaginamos a fuga em massa dos alunos, contudo, em todo meu período de observação, não presenciei nenhum estudante saindo da escola, antes do horário previsto. As salas de aulas se encontram em situação de precariedade, falta iluminação, pintura e circulação de ar. Na medida em que vai se aproximando da hora do almoço, o calor dentro da sala se torna próximo de insuportável, contudo, essa situação é amenizada devido ao clima ameno da região.

São disponíveis aos professores alguns recursos didáticos tais como: TV, aparelho DVD, projetor multimídia e computador. No entanto, a escola não oferece rede de internet onde os estudantes possam realizar pesquisas, o acesso à internet é restrito aos professores. Os funcionários da escola cuidam de forma muito cuidadosa dos espaços. É um local muito limpo e bem organizado. A convivência é harmoniosa e pautada pelo respeito. A decoração da escola em datas comemorativas é realizada em conjunto, entre os estudantes e os funcionários.



### 3 PRIVAÇÕES E POTENCIALIDADES

Durante a etapa de ambientação e socialização na escola, foi possível diagnosticar pontos que nos levaram a reflexões, resultando em um plano de atividades voltado para a valorização do ser negro no contexto do povoado de Maria Nunes. Dentre as atividades desenvolvidas, destacamos a produção de uma linha do tempo remontado as fases da vida dos estudantes, que teve por objetivo trabalhar a ideia de temporalidade (foco no povoado), a partir da utilização de imagens e acontecimentos locais que discutiam a cultura Afro-brasileira e as vivências dos estudantes.

Com base no trabalho de Isabel Barca (2004), utilizamos o conceito de “aula oficina” para desenvolver a sequência didática, os estudantes foram indagados sobre o conhecimento prévio que eles detinham acerca da palavra “ÁFRICA” (Figura 3). Nesse primeiro momento, nota-se a presença de associações voltadas em grande parte para questões exóticas e negativas, tais como escravos, caçadas, prisioneiros, navios:

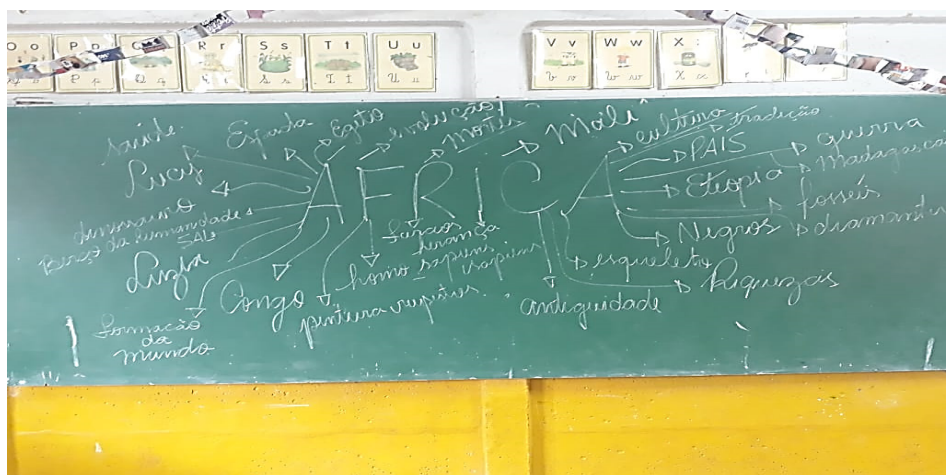
**FIGURA 03** - Quadro após diálogo com os alunos, na primeira aula. Fonte: Arquivo pessoal Guilherme Silva



FONTE: Autoria própria.

A partir dessa investigação social, fomos gestando os diálogos, afim de construir novos conhecimentos. Junto ao conceito de “aula oficina” trabalhamos com a questão da não linearidade temporal. As aulas contemplaram o início da civilização africana, os costumes, as diásporas, o imperialismo e, por fim, a questão da escravidão. Foi possível agregar positivamente novos olhares, saberes que os estudantes do 7º ano detinham sobre África (figura 04). A ampla maioria dos estudantes passaram a associar o continente a ideias como Luzia, tradições, formação do mundo, multiplicidades de países, riquezas e dentre outras constatações que contribuem para uma visão menos estereotipada acerca da África e da escravidão, último assunto trabalhado na sequência didática:

**FIGURA 04** – Quadro após diálogo com os alunos, na última aula, após a intervenção dos autores. Fonte: Arquivo pessoal Guilherme Silva.



FONTE: Autoria própria.

É importante salientar que, de forma alguma, tratamos de dizer aos estudantes o que era “certo” ou “errado” em relação ao tema, pois buscamos trabalhar a visão deturpada, exótica, rotulada que há na própria palavra “África” e na compreensão de tudo aquilo que deriva ou faz menção a mesma. Como já mencionado, a partir dessa oficina, foi trabalhado questões inerentes ao continente, com o propósito de começar a temática de forma não linear, no sentido de que a primeira coisa que vinham à cabeça dos estudantes, quando se fala em África, em sua grande maioria, eram palavras negativas, após a finalização do plano de atividades nota-se a presença de muitas palavras positivas.

Não é esse trabalho de intervenção que irá modificar a visão dos alunos os tornando “politicamente correto”, entretanto, ele possibilitou reflexões positivas, envolvendo não apenas a escola, mas toda a comunidade de Maria Nunes, além das trocas de conhecimentos junto aos residentes. Esse plano de atividades resultou em um trabalho acadêmico apresentado no “I Seminário Nacional do FHIST” em 2019, pelo grupo de residentes de Maria Nunes.

## 4 CONCLUSÃO

A convivência na Escola Municipal de Maria Nunes fez suscitar diversas hipóteses acerca da relação dos estudantes, frente a uma identidade negra negativa. O projeto de intervenção desenvolvido, procurou trabalhar aspectos que pudesse modificar essa visão difundida entre os estudantes. Ao longo da intervenção, foram trabalhados os aspectos culturais positivos da cultura africana.

Os resultados foram positivos, por meio do desenvolvimento de “aula-oficina”, foi possível obter a participação quase de 100% dos estudantes. Esse método utilizado proporcionou que os próprios alunos conduzissem as aulas, ou seja, o plano de aula



pensado a princípio, sofreu inúmeras mudanças e teve que ser adaptado conforme as demandas da sala de aula. Isso era algo previsto na elaboração do mesmo, pois entre o imaginado e a atuação real, existe uma grande diferença. São os próprios alunos sujeitos históricos que definem o caminhar dos seus conhecimentos.

Além disso, é importante ressaltar que o plano de trabalho elaborado após o período de imersão na escola, previa a problematização durante o ano letivo de temas como o que foi desenvolvido na aula oficina, e não apenas em momentos localizados pois,

O currículo e a aprendizagem se conectam com linhas de fuga; não há como controlar o que o/a aluno/a vai ou não aprender, pois a aprendizagem se comunica com o improvável. Como lidar com as diferenças em espaços que são tão voláteis? É preciso pensar o sujeito para além dos binarismos, dualidades, como multiplicidade de lugares, de identidades, de diferenças. A problematização de temas como etnia e raça nos currículos vai além das discussões sobre o acesso, as cotas e um currículo que abarque essas questões, embora sejam questões importantes. Faz-se necessário problematizar o currículo, e não reduzir essas questões a temas transversais, como dia do índio, da consciência negra, mas torná-las centrais, como campo de conhecimento, poder e identidade. [...] Comumente vemos, nas instituições educativas, atividades fragmentadas e isoladas, às quais se dedica uma hora ou um dia para discutir e problematizar a cultura africana ou indígena, e, no resto do ano, não se fala mais no assunto. Essas atitudes possibilitam o estudo da diversidade cultural de forma isolada e esporádica. (Souza; Dinis, 2021, p. 437).

Ainda nesta perspectiva, os autores Sousa e Dinis (2021) ressaltam que,

Dessa forma não dá para pensar um currículo isoladamente das tramas que se estabelecem no cotidiano escolar. É preciso atentar para o racismo e o etnocentrismo que estão presentes nos discursos por meio da linguagem, do olhar e das ações que manifestam relações de poder, nas quais estamos todos enredados, pois é na interação com o outro que vemos a diferença. O sujeito se constitui na relação com o outro pela mediação cultural. E ao manter essas relações, podemos experimentar e construir nossas subjetividades. Somos atravessados por várias experiências na condição de sujeitos. Coisas que acontecem conosco, sobre nós, fora de nós afetam a maneira de pensar, agir, sentir e viver. A experiência constrói o sujeito e sua subjetividade. Esta experiência envolve, claramente, princípios de alteridade. (Souza; Dinis, 2021, p. 438).

No final do projeto, ao refletirmos sobre as ações desenvolvidas, foi possível compreender que a mediação cultural estabelecida entre as instituições e sujeitos, foram fundamentais para o desenvolvimento do mesmo, bem como a inserção da comunidade na escola e a escola na comunidade. Assim, consideramos que, para além dos conteúdos oficiais presentes no currículo, as narrativas dos moradores e suas interações conferiram ao projeto um caráter democrático e acolhedor.

Nesse movimento dos “conhecimentos”, os estagiários aprenderam mais do que ensinaram por meio da alteridade. A sala de aula nessa perspectiva, transformou-se em um espaço de trocas de múltiplos aprendizados. Não existia o conhecimento

verdadeiro, mas experiências diferentes a serem compartilhadas. O apoio da Universidade, da escola e da comunidade foram fundamentais para a conclusão desse projeto que se faz necessário na formação de futuros professores.

## REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. BARCA, Isabel **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude – o lado oculto do discurso sobre o negro. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia Social do Racismo**: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Edital Programa Residência pedagógica nº 06/2018**. [Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica]. Brasil: Portaria Capes nº 38 de 28 de fevereiro de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

FACES DE AUSCHWITZ. Disponível em: <https://facesofauschwitz.com/>. Acesso em: 29 de novembro de 2019.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem?** Campinas, SP: Alínea, 2003.

SOUZA, Edmacy Quirina de; DINIS, Nilson Fernandes. Identidade e diferença nos espaços educativos infantis. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.17, n.44, p. 423-442, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.7026> . Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7026#:~:text=Os%20resultados%20da%20pesquisa%20apontam,cada%20grupo%20racial%20tem%20sua> . Acesso em: 10 mar. 2022.



# A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: CONCEITUAÇÕES E REFLEXÕES NA ATUALIDADE

HELLEN MARIA HOLANDA CLEMENTE<sup>1</sup>  
ROMÁRIO CÍCERO DA SILVA ABREU<sup>2</sup>  
VITÓRIA RÉGIA CALDAS DA SILVA<sup>3</sup>

## RESUMO

Este ensaio possui como objetivo discutir, através de referenciais teóricos distintos, o que se entende por função social da escola pública, mediante um levantamento bibliográfico, sendo uma produção solicitada para a disciplina de “Organização social do Trabalho na Escola”. Sua estrutura é composta por um tópico introdutório, em que se apresenta o tema e a justificativa de sua escolha, um tópico acerca da análise do tema, em que se realiza a discussão a luz dos teóricos selecionados, um terceiro ponto relativo as considerações finais a respeito do que foi proposto e por último as referências bibliográficas utilizadas.

**PALAVRAS-CHAVES:** Função social da escola. Conhecimento. Humanização.

## RESUMEN

Este ensayo tiene como objetivo discutir, a través de diferentes referentes teóricos, lo que se entiende por función social de la escuela pública, a través de un levantamiento bibliográfico, siendo una producción solicitada para la disciplina de Organización Social del Trabajo en la Escuela. Su estructura se compone de un tema introductorio en el que se presenta el tema y la justificación de su elección, un tema de análisis del tema en el que se desarrolla la discusión a la luz de los teóricos seleccionados, un tercer punto relacionado con la discusión final. consideraciones respecto a las referencias bibliográficas propuestas y finalmente utilizadas.

**PALABRAS CLAVE:** Función social de la escuela; Conocimiento; Humanización.

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste ensaio acadêmico é discutir, através de referenciais teóricos distintos, o que se entende por função social da escola pública. Tal escolha se deu em virtude da necessidade de se compreender o real papel dessa instituição na sociedade, como e para que a mesma foi pensada, além de seu modo de atuação na contemporaneidade. Para esta escrita, realizamos um levantamento bibliográfico acerca da temática, com intuito de reunir em nossa base teórica autores renomados no campo educacional, que voltam seus estudos para a escola enquanto instituição educativa e a educação como instrumento modificador/conservador da sociedade.

A escrita do referencial teórico, o qual denominamos de análise temática, conta com dois momentos: o primeiro, no qual discutimos acerca de “a escola e as classes

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG;

<sup>2</sup> Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG;

<sup>3</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG.

populares: a relação entre a possibilidade de transformação social e o rebaixamento do ensino” e, em seguida, no segundo momento, abordamos a sua função social a partir do tópico “A escola pública, conhecimentos cultura e humanidade: a função social da escola”, buscando um aprofundamento na ideia de um melhor entendimento acerca do que seja essa função social da escola e como podemos nos referir a ela quando formos questionados.

## 2 A ESCOLA E AS CLASSES POPULARES: A RELAÇÃO ENTRE A POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E O REBAIXAMENTO DO ENSINO

Uma primeira problematização que pensamos ser necessária para aprofundarmos adiante a função social da escola, é a relação que esta instituição estabelece com as diferentes classes que a ela tem acesso. Teóricos como Althusser, Bourdieu, abordam a escola numa perspectiva analítica-funcional, ou seja, como a escola, no exercício do ato educativo, se comporta de maneira distinta, mediante as diferentes classes que a compõe?

Essa pergunta irá impactar na reflexão acerca de qual instituição educativa devemos ter e, conseqüentemente, qual deverá ser essencialmente a sua função. É aceita, quase de maneira unânime, que a vida dos sujeitos em sociedade se modifica a partir do momento que eles têm acesso à educação formal e adentram a escola com o objetivo de aprender os saberes que culturalmente construímos ao longo do tempo. Para além da família, a escola passa a fazer parte da formação dos indivíduos para atuação na sociedade, segundo Rafael, Souza e Freitas (2013, p. 377):

A inserção no mundo escolar institucionalmente constituído é um dos meios pelos quais tem início a vida social propriamente dita, é o momento em que há uma aproximação com o outro que não faz parte dos laços familiares, constituindo novas relações sociais. Além desta socialização, a escola apresenta-se com outra função que interfere na vida das pessoas e dos cidadãos, é um encontro com o conhecimento sistematizado e produzido pela humanidade no decorrer da sua história.

Apesar de propiciar o acesso e permitir o estabelecimento de relações até então restritas ao lar e a poucas pessoas próximas, se faz necessário questionar de que maneira a escola institui essas relações, quais são elas e com qual finalidade, ou seja, a quem a escola serve mais? A classe para a qual ela foi historicamente destinada, ou aquela que teve acesso a ela tardiamente? De que maneira a escola serve a ambas? É atento a essas questões que Saviani (2003a, p. 31) alerta que devemos atentar para o ensino que a escola oferta para as classes historicamente marginalizadas:

[...] Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a

marginalidade, através da escola, significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Saviani nos chama atenção para o fato de não ser suficiente apenas o acesso à escola, tendo em vista que se, ao adentrar nela, o sujeito se deparar com uma estrutura de inculcação da cultura dominante e uma instituição interessada em reproduzir as desigualdades. Através do rebaixamento da qualidade do ensino, estaremos ocupando uma instituição imprópria para nós das camadas populares, cuja sua função neste cenário não nos favorece. O autor segue afirmando a este respeito que:

Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar. (Savianni, 2013, p. 05).

Esse dualismo entre reprodução das estruturas desiguais da sociedade e a possibilidade de burlar este “mecanismo reprodutor autorregulado da escola”, é o espaço que deve ser utilizado como espaço de disputa para que, aos poucos, os sujeitos das classes populares que adentrarem na escola, encontrem cada vez mais, um local apropriado para si, com os objetivos e sua função social voltadas não para a reprodução das desigualdades que já existem, mas de sua superação.

### 3 A ESCOLA PÚBLICA, CONHECIMENTOS, CULTURA E HUMANIDADE: A SUA FUNÇÃO SOCIAL

Em uma sociedade na qual uma de suas marcas é a institucionalização, ou seja, a apropriação dos modos de ser, existir e se construir por organizações sociais diversas, igreja, estado, instituições financeiras e etc, a escola se encontra em uma condição diferenciada em relação as instituições citadas anteriormente. Que condição seria essa? Se encontra em um campo de disputas ideológicas a respeito de sua função e de seus objetivos.

Provavelmente, se perguntássemos a alguém qual a função da escola pública, o sujeito interpelado responderia “ensinar”, “educar”, “formar”. Essa multiplicidade de respostas possíveis e a superficialidade que as acompanham, fazem com que exista uma séria dificuldade em determinar, conceituar, objetivar, com firmeza e segurança, a sua real função. A esse respeito Ferrari (2010, p. 2) adverte que “[...] questões relacionadas à finalidade da escola pública [...] contemporânea ainda não estão claras para um número significativo de pessoas, tornando assim imprescindível a retomada das discussões em torno do assunto”.



Ao observarmos essa indefinição, faremos uso do que Saviani (2013, p. 14) afirma ser a função social da escola pública: “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão”. Para Saviani, a função da escola pública tem de ser, essencialmente, a de compartilhamento dos saberes historicamente construídos pela humanidade, na qual mediante a sua negação, a mesma estaria suprimindo dos sujeitos que por ela passam, o direito inalienável ao conhecimento de sua própria história e cultura.

Para fundamentar a sua definição de função social da escola, o autor usa como ilustração a distinção dos interesses de indivíduos de classes sociais distintas, em que aquele que detiver, possuir ou conhecer certos saberes, cultura e costumes, fará prevalecer sobre o seu opositor, as suas vontades. A esse aspecto de disputa e desigualdades presentes e recorrentes na sociedade, Batista apud Saviani (2012, p.17) assevera o seguinte:

[...] Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais, para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

“Dominar o que eles dominam”, “fazer valer seus interesses”, estes termos usados por Batista apud Saviani (2012), ilustram com maestria a concepção da escola como instituição educativa e cuja função é compartilhar com a humanidade (todos) os conhecimentos que ela mesma produziu.

Além desse compartilhamento dos conhecimentos, do favorecimento, do enriquecimento cultural e do empoderamento proporcionado pela aquisição dos conhecimentos científicos, Martins (2010, p. 15) adiciona ao que Saviani e Batista vem discutindo, o aspecto da humanização dos sujeitos mediante o processo educativo, onde segundo a mesma:

O produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. O objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

Poderíamos dizer resumidamente e amparado nos três pensadores aqui utilizados, que não é simples determinar conceitualmente qual seria a função social da es-

cola pública, todavia, existem aspectos que inegavelmente devem estar presentes dentro dela, que foram destacadas pelos autores como primordiais, sendo elas, o acesso ao conhecimento e a cultura produzida historicamente pela humanidade, a aquisição de poder de decisão sobre sua existência e, conseqüentemente, de sua cidadania, além de sua humanização por meio da aprendizagem desses conhecimento.

## 4 CONCLUSÃO

A discussão aqui realizada de forma breve, mas amparada em autores renomados na área educacional, nos permitiu discorrer acerca de uma temática complexa, que se enraíza fortemente quando se fala nas finalidades da educação e na instituição promotora desta, a escola, nesse caso a pública.

Disciplinas presentes durante a graduação em Pedagogia, tais como “Teorias da Educação”, “Seminários Temáticos”, “Didática”, “Gestão Escolar”, “Projetos e Políticas Educacionais” e “Organização Social do Trabalho na Escola”, esta última sendo a disciplina a qual este trabalho se destina, trazem durante o semestre questionamentos comuns, “Qual o papel da escola?”, “Qual sua função na sociedade?” “O que podemos fazer para que a escola cumpra sua função?”.

É de suma importância que se discuta e se pense o local onde vamos atuar profissionalmente, entretanto, as disciplinas na universidade não podem se tornar a única fonte e o lugar exclusivo em que se debata e se reflita sobre este e outros tantos temas da educação. Ainda se faz necessário produzir acerca de tudo aquilo que chega até nós e que mesmo chegando, continua nos causando dúvidas, pensamentos distintos em alguns momentos e até insegurança em afirmar, com convicção, o que de fato seja este objeto de pensamento. Em virtude disto, se deu a escolha pela função social da escola pública como o cerne da produção deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

FERRARI, A. S. A função social da escola pública na sociedade contemporânea visando a melhoria no desempenho escolar. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Volume -1. Paraná, 2010.

MARTINS L M., and DUARTE N., (orgs). **Formação de Professores, limites contemporâneos e alternativas necessárias**. [Online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. SciELO Books <http://books.scielo.org>.

RAFAEL, I, M. S. C. SOUSA, A. O. B. FREITAS, R. L. A função social da escola pública no contexto atual. **XII Encontro Cearense de História da Educação-ECHE**, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003a. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42º. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11º. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).



# A DIMENSÃO SOCIAL DA SUBJETIVIDADE NA ESCOLA: TEMPO DE RESISTIR<sup>1</sup>

GEISE DO SOCORRO LIMA GOMES<sup>2</sup>

## RESUMO

O objetivo do presente texto é discutir a importância da dimensão social da subjetividade na escola, a fim de questionar as concepções de subjetividades dominantes, “abraçadas” por currículos escusos às formas complexas constituidoras da psicologia humana. Esses currículos, por meio da intrincada relação entre saber e poder, têm perpetuado subjetividades que justificam e, ao mesmo tempo, são produtoras de desigualdades sociais. A Teoria da Subjetividade de González Rey foi utilizada como ferramenta teórica nesse exercício analítico-reflexivo que se deu por meio da utilização de alguns conceitos que compõe essa teoria, tais como: subjetividade, sentido subjetivo, subjetividade individual e subjetividade social. Doravante estes conceitos, González Rey vislumbrou a possibilidade de demarcar a Subjetividade como uma nova unidade psicológica a partir de uma perspectiva histórico-cultural que reconhece as configurações psicológicas humanas como formas complexas, em que a experiência subjetiva integra tanto o social quanto o individual. Defende-se o pensamento de que o Currículo higienizado, proposto pelas autoridades governamentais aliadas aos setores empresariais que atuam na educação, direta ou indiretamente, não potencializa a subjetividade enquanto um processo complexo, apartando o sujeito de seus constituintes históricos, políticos, sociais e relacionais. Essa potência da subjetividade, que é silenciada nas escolas, opera, segundo González Rey, por meio da emergência da emoção quando esta se torna sensível aos registros simbólicos. Conclui-se que o neoliberalismo juntamente com o capitalismo, ao esvaziar o sujeito desses registros, mina sua capacidade de resistência. Portanto, é preciso resgatar a capacidade simbólico-emocional como potência política e potência de vida que constituem as subjetividades nas escolas.

**Palavras-chave:** Subjetividade na escola. Subjetividade individual e social. Currículo. González Rey.

## RESUMEN

El objetivo del presente texto es discutir la importancia de la dimensión social de la subjetividad en la escuela, con el fin de cuestionar las concepciones dominantes de Subjetividad, “abraçadas” por currículos ajenos a las formas complejas que constituyen la psicología humana. Estos currículos, por medio de la intrincada relación entre el saber y el poder, han perpetuado subjetividades que justifican y al mismo tiempo son productoras de desigualdades sociales. La Teoría de la Subjetividad de González Rey fue utilizada como herramienta teórica en este ejercicio analítico-reflexivo, que se dio por medio de la utilización de algunos conceptos que componen esta teoría, tales como: la subjetividad, el sentido subjetivo, la subjetividad individual y la subjetividad social. A partir de estos conceptos, González Rey vislumbró la posibilidad de demarcar la Subjetividad como una nueva unidad psicológica desde una perspectiva histórico-

<sup>1</sup> O presente texto é uma versão adaptada da apresentação realizada no XIII FIPED (2022), na Mesa Redonda 03: Fundamentos da educação: filosofia, história, antropologia, psicologia e sociologia da educação.

<sup>2</sup> Faculdade de Pedagogia Universidade Federal do Pará. Castanhal-Pa. Brasil. E-mail: geise@ufpa.br

-cultural que reconhece las configuraciones psicológicas humanas como formas complejas en las que la experiencia subjetiva integra tanto lo social como lo individual. Se defiende el pensamiento de que el Currículo higienizado, propuesto por las autoridades gubernamentales aliadas a los sectores empresariales que actúan en la educación, de manera directa o indirecta, no potencia la subjetividad como un proceso complejo, separando al sujeto de sus componentes históricos, políticos, sociales y relacionales. Esta potencia de la subjetividad que es silenciada en las escuelas, opera, según González Rey, por medio de la emergencia de la emoción cuando esta se vuelve sensible a los registros simbólicos. Se concluye que el neoliberalismo, junto con el capitalismo, al vaciar al sujeto de estos registros, mina su capacidad de resistencia. Por lo tanto, es necesario rescatar la capacidad simbólico-emocional como una potencia política y una potencia de vida que constituyen las subjetividades en las escuelas.

**Palabras clave:** Subjetividad en la escuela. Subjetividad individual y social. Currículo. González Rey.

## 1 INTRODUÇÃO

A psicologia, enquanto campo de conhecimento científico, tem sua datação em meados do século XIX e, já em sua origem, é fragmentada, contrariando os cânones epistemológicos dessa época, como tem apontado vários estudiosos da história da psicologia dentre eles: Antônio Abib, Luiz Cláudio Figueredo, Marcus Vinícius, Ana Bock, Silvia Lane e outros. Para as perspectivas epistemológicas unitárias, essa fragmentação seria um problema a ser eternamente enfrentado por esse campo de saber a fim de que seu *status*, enquanto ciência, fosse garantido. Para outros, essa fragmentação reverbera o reconhecimento de uma epistemologia pluralizada, dando visibilidade às diferentes formas de acessar ou produzir conhecimentos sobre o ser humano e suas manifestações psíquicas.

Evidentemente, as rupturas foram ficando cada vez mais demarcadas, configurando assim, campos específicos, a partir de apropriações de determinados “objetos” ligados ou provenientes de diferentes fenômenos psicológicos. O que resultou, por sua vez, nas clássicas divisões entre o social *versus* individual; externo *versus* interno, intelectual *versus* emocional, dentre outras separações. Sendo assim, vamos encontrar na contemporaneidade atualizações desses pensamentos que bifurcam o ser humano, ora individualizando processos sem relacioná-los à outras esferas que sejam de ordem política, econômica, cultural, etc.; ora determinando os processos psicológicos à fatores externos ao homem, numa relação de influências diretas.

Por quê retomar essa história da psicologia? Porque acreditamos que, ao justificar a psicologia enquanto campo de conhecimento que compõe um dos fundamentos da educação, é preciso demarcar nossa posição nessa arena teórica, uma vez que, como nos afirma Popkewitz (2002), todo currículo constitui formas de regulação social, de modo que é preciso estar atento ao que é produzido e aos perigos que ali são conjurados. Portanto, dependendo das negociações discursivas, das alianças forjadas



e dos interesses em voga, determinadas concepções psicológicas adentram à escola e ali encontram e constroem pontos de ancoragem. Por isso, ao falar em fundamentos da psicologia ao campo educacional, nos sentimos convocados a realizar um exercício crítico, em busca de movimentos e perspectivas teóricas que questionem os saberes que, na atualidade, são mais “convidativos” aos grupos e organizações que têm empenhado esforços para a confecção de determinados currículos.

Nesse sentido, minha fala tem como objetivo discutir a importância da dimensão social da subjetividade na escola, a fim de questionar as concepções de subjetividade dominantes “abraçadas” por esses currículos, escusos às formas complexas constituidoras da psicologia humana. Para tanto, busca-se na Teoria da Subjetividade de González Rey, justificativa teórica que nos auxilie nessa empreitada, bem como em alguns de seus interlocutores. Para abordar essa teoria e sua implicação ao pensar a dimensão social da subjetividade na escola, trabalharemos apenas alguns conceitos que compõe essa teoria tais como subjetividade, sentido subjetivo, subjetividade individual e subjetividade social.

## 2 DE QUAL SUBJETIVIDADE ESTAMOS FALANDO?

Vamos começar por uma citação de González Rey que nos é bastante elucidativa:

Acredito que, apesar da conotação metafísica, racionalista e individualista que o termo subjetividade tomou na história do pensamento psicológico e filosófico ocidental, ele tem representado uma opção de significação para processos de uma qualidade singular, em cuja definição intervém a qualidade do sujeito que os produz, qualidade que não é definida apenas por uma expressão racional, mas por uma expressão simbólico-emocional, que caracteriza a produção psíquica nos diferentes espaços e áreas da vida humana (González REY, 2007, p. 129).

Desse modo, Rey (2007), retoma a expressão subjetividade, para dar-lhe um novo significado. Essa retomada tem origem nos estudos sobre a subjetividade, iniciados pelo russo Lev S. Vygotsky, um dos pensadores no campo da psicologia que no início do século XX, transcende as dicotomias biológico/social, emoção/razão, ao conceber a psique como constituída, a partir e fundamentalmente, de processos sociais. A conjuração do conceito de sentido como categoria psicológica para Vygotsky, impulsiona Rey (2012) a avançar nas lacunas deixadas pelo pensador russo, a fim de ampliar o desenvolvimento conceitual sobre a noção de subjetividade. Para Vygotsky (2007), sentido está associado à palavra, ou seja, expressa-se a partir da “soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” e ainda “o sentido real da palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (Vygotsky, 2000, p. 465).

Partindo desse conceito, Rey vislumbra a possibilidade de confeccionar uma nova unidade psicológica, a partir de uma perspectiva histórico-cultural que reconhece as configurações psicológicas humanas como formas complexas. Autores como Ana Bock e Matínez tem defendido que essa postura de González Rey introduziu importante deslocamento conceitual, trazendo desdobramentos para o campo não só da psicologia, bem como da educação e áreas afins. Assim para o autor, subjetividade é:

A forma compleja en que lo psíquico humano toma lugar en el desarrollo de las personas y de todos los procesos humanos. A diferencia del subjetivismo, la subjetividad nos permite una concepción de mente que es inseparable de la historia, la cultura y los contextos actuales de la vida social humana. La subjetividad emerge cuando la emoción pasa a ser sensible a los registros simbólicos, permitiendo al hombre una producción sobre el mundo en que vive, y no simplemente la adaptación a él. (González Rey; Patiño, 2017, p. 123).

É importante frisar nessa concepção de subjetividade desenvolvida por Rey, a presença marcante da categoria conceitual emoção. Para González Rey, esse conceito transcende a visão naturalista mais difundida, como uma resposta do organismo ao ambiente, mas a concebe como a expressão de uma organização psíquica fazendo com que o indivíduo não só se adapte ao mundo, mas seja capaz de elaborá-lo. Essa elaboração sobre o mundo é realizada a partir de sentidos subjetivos, expressão cunhada por Rey, ao analisar a relação entre o simbólico e o emocional que, para este, integram-se, organizando tanto a experiência vivida quanto o sujeito dessa experiência (Rey, 2012). Portanto, a experiência subjetiva integra tanto o social quanto o individual tal como adverte Martinez (2005, p.20):

Tanto social quanto individual constituindo-se mutuamente. Não é possível considerar a subjetividade de um espaço social desvinculada da subjetividade dos indivíduos que a constituem; do mesmo modo, não é possível compreender a constituição da subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para sua produção.

A autora faz referência nessa citação a dois planos de subjetividade, cunhados por Rey: a subjetividade individual e a subjetividade social. Esses planos são interdependentes e organizam-se de forma configuracional e simultânea. Logo, a subjetividade seria uma síntese desses planos, permitindo uma análise macro dos sujeitos nos espaços sociais, das suas inter-relações vislumbrando pontos de tensão bem como de constituição. Destarte, a subjetividade individual, para González Rey (2005, p. 241), seria “a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais”. E subjetividade social: “precisamente el sistema integral de configuraciones subjetivas (grupales o individuales), que se articulan en los distintos niveles de la vida social, implicándose en las distintas instituciones, grupos y formaciones de una sociedad concreta” (González Rey, 1996, p.99-100).

Tem-se desse modo, o desenvolvimento de unidades conceituais que compreendem a subjetividade como rica e dinâmica. Não é um amontado de sujeitos e nem tampouco uma subjetividade estática, mas o entrelaçamento de processos em permanente desenvolvimento. Explicitadas essas categorias conceituais, vejamos como elas nos ajudam a inquirir de que modo nossos currículos têm se configurado e impactado a produção de subjetividades em nossas escolas.

### 3 A DIMENSÃO SOCIAL DA SUBJETIVIDADE NA ESCOLA

Em nossa realidade brasileira, as escolas, sobretudo públicas, têm sido objeto de pesquisas, a fim de consolidar dados acerca das desigualdades sociais que as atingem e as constituem. Essas desigualdades produzem efeitos perversos no cotidiano de crianças e jovens que tendem a conviver com outros fenômenos sociais como a exclusão, relações de gênero, incidências políticas, violências, drogas, preconceitos etc. Raquel Guzzo e Euzébio Filho (2005, s/p), destacam o impacto do capitalismo e do neoliberalismo na situação do sistema educacional brasileiro e convergem análises sobre a escola enquanto espaço de dominação ideológica e intelectual: “o papel que o sistema educacional exerce para a manutenção da desigualdade social pode ser analisado com mais clareza, a partir do impacto do neoliberalismo na acentuação da tensão existente entre Educação pública e privada.”

Segundo os autores, os dados do IBGE, desde 2000, continuam apontando que há uma relação entre a defasagem idade/série, evasão escolar e complementação de renda, ou seja, as situações que envolvem diretamente a pobreza no Brasil, não têm sido seriamente enfrentadas, o que tem se refletido na realidade educacional. Os dados mais recentes, divulgados pelo IBGE, apontam que, em 2019, das 50 milhões de pessoas entre 14 e 29 anos de idade, do país, 20,2% (ou 10, 1 milhões), deixaram de completar a etapa da educação básica, de modo que os fatores citados estão relacionados ao abandono ou simplesmente à não matrícula (<https://www.ibge.gov.br/>, 2023). É importante ressaltar que o IBGE destaca que deste percentual os sujeitos que compõem essas estatísticas são formados por 71,7% de pessoas pretas ou pardas.

Quando olhamos para a passagem do ensino fundamental ao ensino médio, os jovens de 15 anos são os que mais “abandonam” a escola. Coloco entre aspas a palavra abandonam, para demarcar o cuidado que devemos ter no uso dessa expressão, a fim de não nos apropriarmos desses dados para justificar narrativas que individualizem os processos envolvidos nesse “abandono”, desconsiderando fatores econômicos, sociais, políticos, raciais e culturais.

O próprio IBGE nos apresenta indicadores de que a necessidade de trabalhar, apontada por 39,1% dos entrevistados configura como a primeira causa da evasão escolar, seguida de 29,2% como “falta de interesse”, o que também merece uma discussão. Esses dados não podem ser analisados em um “vácuo” existencial, é preciso considerar

as dimensões políticas que formam essas subjetividades “desinteressadas”, fazendo os recortes de classe, gênero, raça, etnia e território.

A pandemia do vírus causador da COVID-19, por exemplo, acabou dando mais visibilidade para essas desigualdades, além de acentuá-las, uma vez que revelou o quanto o capitalismo depende de nossas vidas, mas “seleciona” aquelas que deveriam ser “resguardadas” das que a todo custo, deveriam mantê-lo funcionando. A pandemia trouxe, portanto, prejuízos em várias áreas, mas vamos nos ater aqui, ao campo da educação. Ainda em 2019, a Comissão Futuros da Educação da UNESCO, já fazia previsão da crise que se instalaria na educação como consequência do isolamento social, necessário no momento e sugerido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), e da falta de recursos para dar continuidade aos estudos e atividades de forma remota.

A estimativa divulgada pela UNESCO (2019) era de que 90% dos estudantes do mundo seriam afetados. Uma Declaração conjunta, elaborada por essa comissão internacional ligada à UNESCO, ressaltou a necessidade de planejamento antecipado em relação às desigualdades que iriam se alargar e ampliação de discussões acerca das definições de políticas públicas educacionais, mediante as incertezas e vulnerabilidades que eventualmente crises humanitárias poderiam apresentar.

Em uma rápida busca nos serviços *online* de pesquisa, já podemos visualizar análises do presente, rastreando os efeitos da pandemia na escolarização da população brasileira, sobretudo, novamente, as escolas públicas. São várias as denúncias da falta de tecnologias e instrumentos adequados à situação escolar emergencial instalada no Brasil, durante a pandemia do vírus causador da COVID-19, nesses dois últimos anos. Os prejuízos na alfabetização já estão sendo sentidos com o retorno das crianças às escolas. Os ganhos que estavam sendo comemorados pela UNESCO, em relação a Agenda Educacional 2030, foram perdidos. Em apenas um ano de pandemia, a estimativa foi de que mais de 100 milhões de crianças tiveram queda na proficiência em leitura (UNESCO, 2023).

Mesmo as medidas tomadas por meio do ensino remoto ou educação à distância, não foram suficientes para conter essa queda brutal nas experiências de aprendizagens dos estudantes, porque a desigualdade, mais uma vez, foi revelada na diferença ou inexistência de acesso aos recursos tecnológicos e educacionais, dentre eles: *internet*, computadores, tablets e até mesmo celulares, bem como em relação às escolas, se dispunham ou não de *internet*, professores e professoras que precisariam de formação para operar tecnologias que não faziam parte de seu cotidiano, embora, diga-se de passagem, que no imaginário “popular/neoliberal” na modernidade atual deveríamos estar habituados aos recursos tecnológicos digitais oriundos das telecomunicações típicas da cibercultura (Lévy, 1997).

Novamente, estávamos diante da divisão que nunca deixou de marcar o fosso que distancia ricos e pobres, escolas públicas e privadas. Divisão essa gerenciada pelo capitalismo e pelo neoliberalismo. A ideologia neoliberal, como elemento que atravessa

a escola, e que direciona para os indivíduos a responsabilidade de “vencer os obstáculos” e de “superar seus limites” (Conceição; Zamora, 2015). Estabelecendo assim, uma situação de competição entre os sujeitos, em que as condições dessa competição não são consideradas. Hipoteticamente.

Retomando o conceito de subjetividade, desenvolvido por González Rey, para analisar os impactos engendrados nos processos de subjetivação dos indivíduos na escola. Nessas condições citadas, passamos a utilizar essa categoria conceitual, como uma categoria de análise crítica e reflexiva, a fim de interrogar os

“sentidos subjetivos” que determinados discursos voltados para esses sujeitos e para a sociedade em geral tentam implantar, materializando a “presença da ideia do esforço individual como meio para se ascender socialmente, explicando sucessos e fracassos” (Melsert; Bock, 2015, p. 776).

Melsert e Ana Bock (2015, p.775) nos chamam atenção para a dimensão subjetiva da desigualdade social. Para as autoras, a desigualdade social, como problemática importante ao campo da educação e da psicologia, não deve ser analisada apenas por um viés objetivo, no que tange à divisão de classes em nossa sociedade, mas se deve considerar a dimensão subjetiva, ou seja, “as significações produzidas por sujeitos que vivem essas relações divididas e que não são meras consequências desse fenômeno, e sim sua condição.”

Nesse sentido, as autoras advogam que a efetivação da desigualdade social acontece quando o sujeito registra, de alguma forma, esse fenômeno social, constituindo parte do mesmo, ou seja, que valores, atitudes, formas de pensar, que sentidos, quais significados esse sujeito produz ao mesmo tempo que é atravessado pelos efeitos e mecanismos conjuradores da desigualdade social? Dessa maneira, como assevera González Rey:

Negar o indivíduo como singularidade subjetivamente constituída é ignorar a complexidade da subjetividade, a qual se constitui simultaneamente em uma multiplicidade de níveis, que podem ser contraditórios em si, mas de cujo funcionamento dependem os diferentes momentos do desenvolvimento subjetivo. As subjetividades social e individual representam dois níveis que participam na manifestação qualitativa do sujeito, mas que também apresentam, dessa maneira, períodos de tensão e contradição atuando como motor da elaboração das duas instâncias da subjetividade. Portanto, a subjetividade é estabelecida em unidades complexas, envolvidas de maneiras distintas com o sistema subjetivo total, ou seja, no arranjo distinto do sujeito concreto e nos diferentes níveis da subjetividade social (Rey, 2011 apud Pinto; Paula, 2018, p. 05).

Quando determinados grupos que não pertencem ou não compõem aqueles que configuram os diferentes sujeitos das nossas escolas públicas, são convidados a pensar seus currículos por eles/elas e para eles/elas, fica evidente as vontades de regulação social por parte desses grupos. Essa regulação se dá tanto pela organização



do currículo, em seu espaço, tempo, conteúdos e formação de professores, quanto pela precarização das instituições escolares. Considerando os trabalhos de Henry Giroux sobre o currículo enquanto uma política cultural, Silva (2011, p.55), destaca o entendimento deste de que o currículo “é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais.” Portanto,

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação (Silva, 2011, p.54).

A partir desse entendimento do que é o currículo e de como deveria funcionar, a partir de uma perspectiva crítica, Silva (2011) evidencia o conceito de “voz”, onde Giroux indica a necessária construção de um espaço que permita a esses sujeitos manifestarem seus anseios, desejos, pensamentos, sobretudo os estudantes que muitas vezes não são ouvidos e nem considerados. Outra contribuição importante, que gostaria de destacar sobre o currículo, é o próprio entendimento de Silva (2011) de que este é um “documento de identidade”, porque forma sujeitos, não apenas pelos conteúdos que organiza e considera como importantes, mas operando com eles e por eles, diz quem esse sujeito deve ser, porque carrega consigo relações sociais de poder e de saber. Logo, o currículo não é neutro e reproduz culturalmente, segundo o autor, as estruturas sociais demarcadas pelas intromissões capitalistas:

O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma um território político (Silva, 2011, p.148).

O currículo atual, embebido pela ótica neoliberal, prioriza a dimensão racional da subjetividade, inclusive, trazendo para o campo das competências, uma dimensão “socioemocional” que, por sua vez, não dialoga com a dimensão racional, já que a primeira deve ser subserviente ao cognitivo. O objetivo a ser alcançado é sempre “o melhor desempenho escolar”, entendido como notas altas nos exames avaliativos. Logo, percebe-se que a negação da dimensão simbólico-emocional, constituinte da subjetividade humana, tal como a compreendeu González Rey, deve ser inquerida. Por que as emoções são tão temidas pelos setores neoliberais e capitalistas? Por que esvaziá-las, empobrecendo suas possibilidades de expressão, reduzindo-as às manifestações biológicas?

O Currículo higienizado, proposto pelas autoridades governamentais, aliadas aos setores empresariais que atuam na educação, direta ou indiretamente, não potencializa a subjetividade enquanto um processo complexo, apartando o sujeito de

seus constituintes históricos, políticos, sociais e relacionais. Para González Rey, é justamente a emoção que faz emergir a subjetividade, quando esta, se torna sensível aos registros simbólicos. Assim, podemos afirmar: o “desinteresse” dos estudantes pelos estudos, apontado pelas estatísticas citadas anteriormente – não é fruto de uma “inabilidade pessoal”, mas é a maneira que esse sujeito tem de expressar complexas produções psíquicas que vão ganhar uma forma, ou seja, um sentido subjetivo:

O sentido subjetivo destaca a emergência de um novo tipo de produção psíquica que não aparece como ato intencional da pessoa, mas como uma nova qualidade da psique humana que especifica o status subjetivo da experiência vivida. O sentido subjetivo é o resultado da configuração subjetiva que se organiza em torno da experiência vivida. Ele é o resultado de uma configuração subjetiva que se organiza no curso da própria experiência e da qual participam ativamente, em forma de sentidos subjetivos diversos, as diferentes configurações da personalidade envolvidas nesse processo (González Rey, 2012, p. 27-28).

Por meio dessas contribuições de Rey, sobre a constituição do sujeito em níveis subjetivos que se entrelaçam e se desenvolvem mutuamente, buscamos resgatar a dimensão social da subjetividade nas escolas, que tem sido suprimida, fazendo-nos acreditar que um escopo individual deve se sobressair nesses espaços, a fim de que o sujeito seja o próprio responsável pelos resultados apontados nos indicadores sociais que demarcam o sucesso ou o fracasso escolar.

A escola, como esse espaço de constituição de subjetividades, deve ser defendida como local que garanta uma educação de qualidade, entendida em sua amplitude, como espaço político que reverbere, nesses sujeitos, a capacidade de refletir criticamente sobre suas experiências e como as desigualdades sociais funcionam como mecanismos que o colocam como condição da perpetuação das mesmas. Conceição e Zamora (2015, p. 707) salientam: “é no embate de forças que aumentam a desigualdade e na resistência a elas que os rumos da educação acabam por serem traçados”.

Acrescentamos a essa observação, nossa inquietação sobre o papel da psicologia enquanto um dos campos de conhecimento, que fundamentam a educação, a fim de questionar a inserção das “competências socioemocionais” aos currículos atuais que, ao fazerem circular a ideia de que as emoções precisam ser ensinadas e controladas, atualizam a concepção de adaptação do sujeito ao ambiente, ou seja, ao conhecer suas emoções, supostamente o sujeito aprenderia a controlá-las para que estas não interferissem nos espaços de aprendizagem.

Mas, o que tem acontecido nesses espaços de aprendizagem que as emoções não podem expressar? Não será que as emoções são justamente a via encontrada pelo sujeito como manifestação de resistência aos mecanismos de poder que se operacionalizam no currículo e na escola? Portanto, suprimi-las, tornou-se uma preocupação a ser gerida pelos grupos que nas disputas pelo currículo imprimem seu controle e regulação social por meio do neoliberalismo e do capitalismo.

## 4 CONCLUSÃO

A educação tem sido, nos últimos anos, extremamente atacada. Os grupos que sempre se mantiveram no poder, sentindo-se ameaçados pelas mudanças que vinham acontecendo nas diferentes esferas no Brasil, logo organizaram-se para re/implementar velhos/novos projetos de regulação social da população, sobretudo, a pobre, a indígena, a negra, as mulheres, das periferias, das florestas, do campo, etc.

A dimensão social da subjetividade na escola, foi buscada aqui nessa reflexão, por meio das diferentes formas de expressão das desigualdades sociais que afligem a população brasileira e que atravessam nossas escolas. Mas, devemos sempre lembrar, que esse campo é uma arena de forças em confronto. Que a produção de subjetividades mais potentes, criativas e libertadoras, podem ser encontradas nas relações e experiências vividas por esses sujeitos em suas produções simbólicas e emocionais. Há um esforço incessante por parte dos grupos da elite brasileira, em minar essas subjetividades, mas nosso compromisso por uma sociedade mais justa, nos impulsiona a resistir a todas essas tentativas de transformar nosso sistema educacional brasileiro em base de sustentação das desigualdades.

Nesse campo de tensões, ao adentrarmos nos diferentes espaços escolares precisamos elencar novas dimensões sociais, capazes de permitir. Para González Rey (2017), o indivíduo deve se tornar, enquanto qualidade de sujeito, capaz de abrir outras rotas subjetivas, forçando rupturas nesses espaços configurados para formas de vidas dominadas, “uma instância de ruptura geradora capaz de assumir opções diferentes diante da situação em que vive” (Rey, 2005, p. 53).

## REFERÊNCIAS

CONCEIÇÃO V.L., ZAMORA, M.H.R. Desigualdade social na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 32(4), 705-714, outubro - dezembro 2015.

GONZÁLEZ REY, F. **Problemas epistemológicos de la psicología**. Habana: Editorial Academia, 1996.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MARTINEZ, Albertina Mitjáns ; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CARVALHO, Marisa Irene Siqueira de (Orgs). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

GONZÁLEZ REY, F.; PATIÑO, J.F. La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad em una perspectiva cultural-histórica. Conversación com Fernando González Rey. **Revista de Estudos Sociais**, 60, 120- 128. DOI: <https://doi.org/10.7440/res60.2017.10>, 2017.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro**: a urgência da educação emancipadora. Acessado em: 11 de agosto de 2022. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. A Teoria da Subjetividade de Gonzáles Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In.: REY, Fernando González. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2005.

MELSERT, A.L.M; BOCK, A. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773-790, jul./set. 2015.

PINTO, J. F.; PAULA, A.P.P. Contribuições da Epistemologia Qualitativa de González Rey para estudos transdisciplinares. **Psicologia e Sociedade**, 30, 2018.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, regulação social e poder. In.: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. – 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19**. Paris: Unesco, 2019. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 10 agosto, 2022.

UNESCO. **Educação**: da interrupção à recuperação. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 14 setembro, 2023.

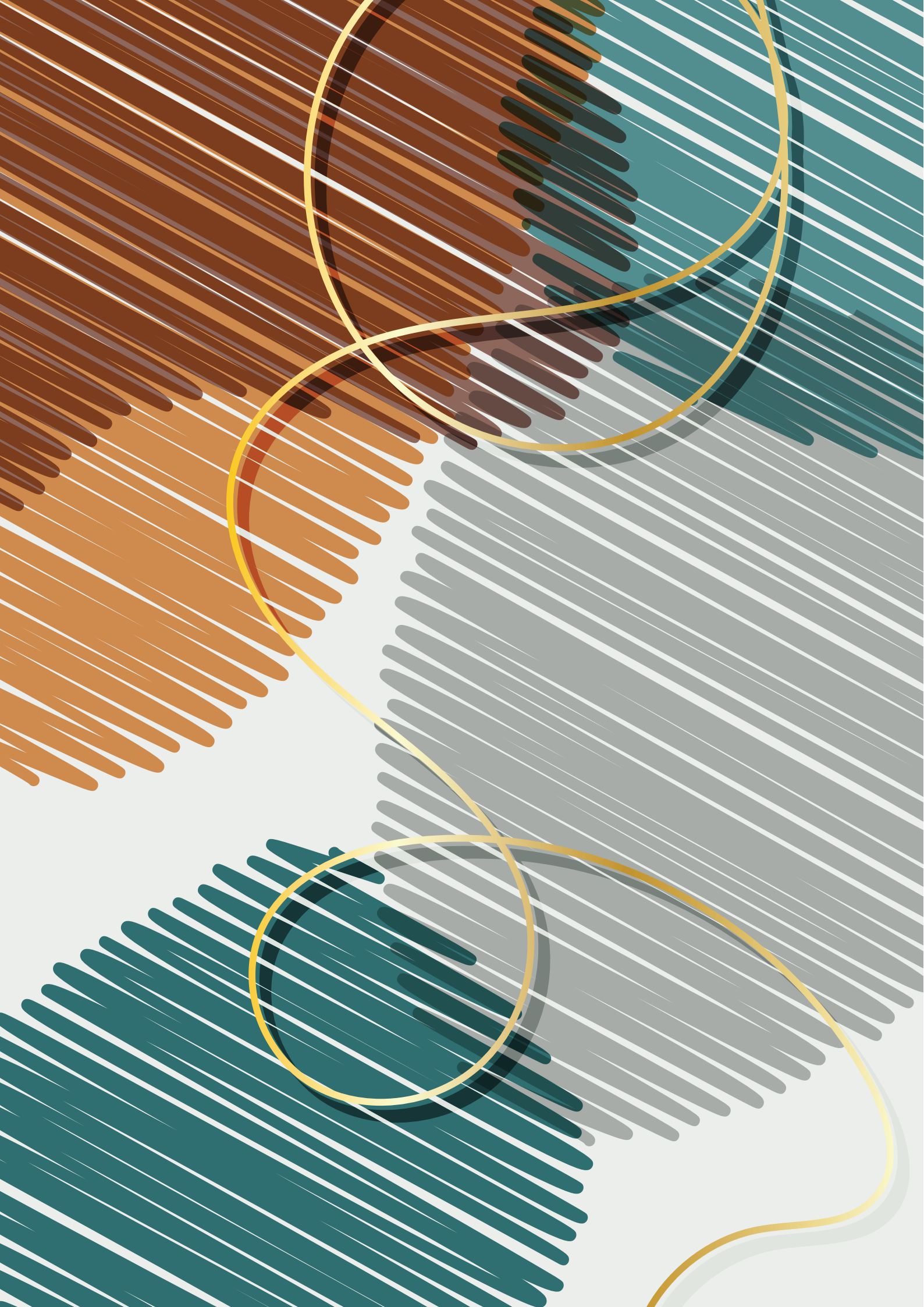
VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

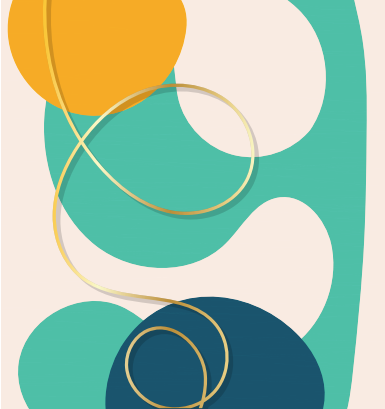
VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Relógio D'Água Editores, Dezembro, 2007.

# Parte II

## Educação para as Diversidades







# EDUCAÇÃO PÓS PANDEMIA SOB A LUZ DOS DIREITOS HUMANOS

DÉBORA CRISTINA BARROS PASSOS<sup>1</sup>  
ROSÉLIA ARAÚJO RODRIGUES DOS SANTOS<sup>2</sup>  
THIAGO ALLISSON CARDOSO DE JESUS<sup>3</sup>

## RESUMO

A escola é o alicerce para a construção de uma sociedade democrática. O dinamismo das modificações socioculturais reproduz um cenário desafiador, tendo-se a educação como fator primordial de transformação, sendo importante para a construção da dignidade humana e a consolidação de um Estado Democrático de Direito. Assim, o artigo tem como questão problematizadora o pensar sobre: De que forma o ensino de direitos humanos pode ser um instrumento para o enfrentamento da violência nas escolas no retorno letivo pós pandemia? Tendo-se como hipótese que a educação em direitos humanos de crianças e adolescentes assegura o desenvolvimento e permite auxiliar na construção da personalidade, na consciência cidadã e na formação de indivíduos inibidores de violências no ambiente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Violência. Direitos humano.

## RESUMEN

La escuela es la base para la construcción de una sociedad democrática. El dinamismo de los cambios socioculturales reproduce un escenario desafiante, teniendo a la educación como factor primordial de transformación, siendo importante para la construcción de la dignidad humana y la consolidación de un Estado Democrático de Derecho. Así, el artículo tiene como interrogante problematizador para reflexionar: ¿cómo la enseñanza de los derechos humanos puede ser un instrumento para enfrentar la violencia en las escuelas en el retorno pospandemia? Partiendo de la hipótesis de que la educación en derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes asegura el desarrollo y ayuda a construir la personalidad, la conciencia ciudadana y la formación de sujetos inibidores de la violencia en el ámbito escolar.

**PALABRAS CLAVES:** Educación. Violencia. Derechos humanos.

<sup>1</sup> Bacharel em administração e acadêmica do Curso de Direito pela Universidade Ceuma, Brasil.  
Endereço eletrônico: deby\_passos@hotmail.com

<sup>2</sup> Advogada. Mestranda em Direito e Afirmação de Vulneráveis na Universidade Ceuma. Especialista em Direito do Estado. Professora e pesquisadora no Núcleo de Estudos em Estado, Segurança Pública e Sociedade/ NESS/CEUMA/DGP-Capes. Endereço eletrônico: roseliaaraujo01@gmail.com

<sup>3</sup> Advogado. Pós-Doutor em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós-Doutor pelo Programa Desigualdades Globais e Justiça Social (Capes/Programa de Internacionalização) com dupla certificação, pela Faculdade de Direito da Universidade de Brasília e pela Faculdade Latinoamericana de Estudos Sociais (FLACSo). Doutor e Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão. Doutorando em Estado de Derecho y Gobernanza Global (Universidad del Salamanca/Espanha). Professor Adjunto I na Graduação e Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Estadual do Maranhão e atual Diretor do Curso de Relações Internacionais da UEMA. Professor Permanente do Mestrado Profissional em Direito e Afirmação de Vulneráveis e da graduação em Direito da Universidade Ceuma. Orientador de Iniciação Científica. Ocupa a Cadeira 27 da Academia Atheniense de Letras e Artes/ATHEART com patrono Nauro Machado.  
<http://lattes.cnpq.br/5469677786284210>

## 1 INTRODUÇÃO

É notório que a violência vem crescendo dentro do ambiente escolar, sendo um dos problemas que preocupam os profissionais da educação. A presença da indisciplina dificulta o processo de aprendizagem dos alunos, comprometendo o desenvolvimento da personalidade e das construções de relações sociais. A extrema desigualdade presente no país, a instabilidade econômica e política configura um estado de miséria, escassez, aumento da violência, da intolerância religiosa, de gênero e racial, que transpõe para o ambiente escolar. Assim, é decorrente os episódios de violência tanto físicas quanto psíquicas, transformando alunos em coisificação e fomentando um sentimento de ausência de pertencimento social.

Nesse sentido, ao se tratar a escola de um ambiente plural e representativo das dores e anseios sociais que vos cerca, percebe-se que as crianças e adolescentes somatizam das mesmas dificuldades de convivências que os adultos, cabendo aos educadores, pais e gestores, promoverem as orientações necessárias, no sentido de sensibilizar os alunos da possibilidade de tratamento dessas desigualdades.

O presente artigo tem como principal objetivo analisar de que forma o ensino de direitos humanos pode ser um instrumento para o enfrentamento das violências nas escolas no retorno letivo pós pandemia. Tendo como principal hipótese que a educação em direitos humanos, assegura o desenvolvimento da criança e do adolescente e constrói sua personalidade e consciência cívica.

Nesse sentido, o plano de investigação compreenderá a seguinte divisão: inicialmente, uma abordagem conceitual sobre a educação brasileira e o reconhecimento de sua importância para a construção do exercício da cidadania da criança e do adolescente. Em seguida, são tratados os principais entraves sobre a existência das violências no contexto do ambiente escolar e a necessidade de serem pensadas novas estratégias, tanto preventivas, quanto combativas dessas ocorrências.

Dentre as abordagens que poderiam ser experienciadas na escola é a implementação de conteúdos sobre direitos humanos, principalmente, no momento em que as escolas estão retornando às atividades, após dois anos de afastamento social, em virtude da pandemia. A possibilidade de construir um novo olhar sobre a formação pedagógica e de convivência social com uma percepção mais sensível às diferenças e empáticas ao outro ser humano, pode constituir um elemento de resgate da humanidade, à partir de medidas pontuais no ambiente escolar do hoje.

Obviamente, que não se pretende uma medida de resolubilidade imediata, utilizando-se apenas essa abordagem, pois se reconhece que outras políticas públicas precisam ser efetivadas, paralelamente. Entretanto, para solucionar o problema das violências no ambiente escolar, é imprescindível que a escola, a família e a sociedade participem em conjunto, no intuito de serem construídas, as estratégias que venham promover a solidariedade e a paz. É necessário que sejam pedagogicamente inseridas

palestras, debates, rodas de discussões e sensibilização das seguintes temáticas: cidadania, liberdade, justiça, ética, fraternidade, diferença e igualdade.

## 2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Canário (2006, p.35) descreve a educação sendo que o homem é resultado da educação como processo socialização, ou seja, a educação é integralização do indivíduo na sociedade um modo físico e intelectual, é através da mesma que são formados cidadãos. Corroborando com essa percepção, Ramonelli (2010, p.23) aponta que a ação educativa se processa de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso. Não se pode dissociar essa criança e esse adolescente do contexto onde estão inseridos, sendo, portanto necessário, instrumentalizar internamente esses valores através de uma educação apurada de efetivação de direitos e deveres.

A educação é essencial na construção do Estado Democrático de Direito, assim, pode-se destacar que o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, traz importantes aspectos da educação, que são indispensáveis para tal objetivo. Dentre os que se pode explicitar como fundamentos da presente análise, está o da educação como preparo do exercício de cidadania e o da busca pelo pleno desenvolvimento da pessoa. Para Émile Durkheim (2001, p.43), a palavra educação foi, por vezes, entregue num sentido muito lato, para designar o conjunto de influência que a natureza ou os outros homens podem exercer quer sobre a inteligência quer sobre a vontade do outro. Silva e Carvalho (2013) apontam que a instituição escolar que outrora era indiferente aos problemas e conflitos sociais pela qual estava inserida, se situa, atualmente, como elemento de suma importância e garantidora da construção do pensamento crítico, no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas que a permeiam. Nessa linha de raciocínio:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas, para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (...) A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola será então um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (Freire, 1991, p.16).

A compreensão da representação da escola e de sua importância no processo de modificação da realidade do indivíduo, através da educação, permite que a sua



inserção na comunidade seja reconhecida como instituição promovedora de impacto social, cultural e econômico, quando, pela educação, são estruturadas bases sólidas, plurais e participativas da formação do ser em todas as suas dimensões.

### 3 DESIGUALDADE E VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência está ganhando cada dia mais espaço dentro das escolas, principalmente, após o longo período de quarentena, sendo necessária fazer uma investigação acerca das perspectivas sociais, normativas, políticas e psicológicas, para que se possa compreender este fenômeno. Segundo a pesquisa realizada pela DataSenado de 2015, 69% dos brasileiros consideravam-se mal informados acerca dos direitos garantidos no Estatuto da Criança e do Adolescente. De acordo com dados do IBGE de 2021, 23% dos estudantes afirmaram ter sofrido bullying, quando questionados sobre o motivo de terem sofrido bullying, os percentuais mais altos foram relacionados a aparência do corpo (16,5%), aparência do rosto (11,6%) e cor ou raça (4,6%).

Quando se trata da saúde mental dos estudantes, metade deles (50,6%), disseram se sentir muito preocupado com as coisas comuns do dia a dia. Um em cada cinco estudantes (21,4%), afirmou que a vida não valia a pena ser vivida. Entre as meninas, esse percentual é 29,6% e, entre os meninos, 13%. Observando esses dados, é notório que dentro das escolas se cria um ambiente de medo e aversão, tanto para alunos quanto para professores. Em decorrência disso, pode aumentar o abandono escolar, problemas mentais, evasão etc. De acordo com Abramovay e Rua (2003, p.63):

Muitos jovens são vítimas ou agentes da violência, entretanto, mesmo os que não se envolveram diretamente, relataram inúmeros casos dos quais tomaram conhecimento ou presenciaram no espaço escolar. Essa proximidade contribui para banalizar o comportamento violento [...]. A gratuidade da violência para eles. É uma realidade, e o medo é comum em suas falas.

Para Bourdieu (2002), os alunos reproduzem a violência, não a aprendem, pois, para aprender, deverá abrir espaço para questionamentos. O conflito é estimulado e absolvido por meio do ambiente que o aluno está inserido, tendo-se como único modo de se expressar ou de diminuir suas frustrações por meio da agressividade, ofensas e humilhações contra os próprios colegas. Assim, a família, a escola e a sociedade devem caminhar juntas para que se construa uma sociedade de paz, propondo soluções para diminuir a violência no ambiente escolar. Debarbieux (2001) descreve que a família e a escola devem trabalhar unidas para acompanhar as mudanças, tentando-se buscar o equilíbrio entre a realidade familiar e a escola, visto que se torna importante para a obtenção da dignidade humana. Para Soveral (2011), a escola é uma instituição de extrema relevância e que auxilia no processo de construção de uma sociedade justa e igualitária.



ria. A importância de educar parte do princípio da valorização da diversidade humana e também dos valores culturais, em que necessita se desconstruir preconceitos para formar cidadãos que venham a exercer a cidadania.

Destaca-se, ainda, que a Agenda de 2030, entre diversos objetivos estabelecidos para a concretização de um desenvolvimento sustentável, sinalizou preocupação em “promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso a justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis”, através do Objetivo 16 intitulado Paz, Justiça e Instituições Eficazes (Nações Unidas Brasil, 2021, não paginado).

De fato, a Agenda alude aos sistemas global e regionais de proteção aos direitos humanos e toma por base a proteção a pessoa, em suas múltiplas dimensões e distintas relações. Insere-se aqui, então, o debate acerca da primazia da educação em direitos humanos, reconhecendo, amparado em Mazzuoli (2020, p. 421) que “tanto as normas internacionais de proteção dos direitos humanos quanto a Constituição Federal de 1988 impõem ao Estado e ao cidadão a tarefa de educar (dever) e ser educado (direito) em direitos humanos e cidadania”. Inclusive, a educação em direitos humanos é um dos eixos orientadores do 3º Programa Nacional de Direitos Humanos, cujas diretrizes constantes no artigo 2º tem por finalidades (Brasil, 2010, p. 7), entre outras, “efetivar os princípios da política nacional de educação em direitos humanos para fortalecer uma cultura de direitos”.

Com isso, não se pode afastar a necessária utilização da educação como promoção de direitos e reconhecimento de valores próprios do indivíduo. Quanto mais cedo fosse implementado o ensino de direitos humanos na realidade dos alunos, mais fortalecida seria a sociedade do país, não somente, na condição intelectual, mas pela valorização da dignidade da pessoa humana.

## 4 O ENSINO DE DIREITOS HUMANOS

Para Norberto Bobbio (2004), os direitos humanos são construções históricas, marcadas pelas contraposições da realidade. Logo após desigualdades e injustiças, surge a necessidade de se exigir direitos para as pessoas vítimas dessa violência. Assim, por mais fundamental que seja o direito, são históricos, ou seja, já nascem com o indivíduo e desenvolvem-se paulatinamente com o crescimento das demandas e exigências sociais. Corroborando com o autor, Garcia e Lazari (2014, p.33) discorrem que “direitos humanos são aqueles inerentes ao homem enquanto condição para sua dignidade que, usualmente são descritos em documentos internacionalmente para que sejam mais seguramente garantidos”.

Desse modo, não são possíveis de serem renunciados ou de serem abolidos, pois fazem parte da própria natureza humana. Infelizmente, o que se tem vivenciado na prática são comportamentos cruéis, inclusive, cometidos por adolescentes em

ambientes escolares, que impulsionam a presença da autoridade policial nas escolas, enfraquecendo a ideia de um ambiente promovedor de segurança e confiabilidade.

A urgência de adoção de medidas que viabilizem o processo de construção de uma consciência cívica é, extremamente, necessária, em especial, pelo retorno às aulas e às convivências presenciais entre adolescentes que estavam isolados por mais de dois anos, experimentando quadros emocionais que demandem cuidados profissionais, que podem variar entre solidão, ansiedade, temores, fobias, intimidações, desatenções em salas, intolerâncias, irritabilidade, dentre outros comportamentos comprometedores da convivência pacífica e que cause insegurança aos demais alunos. Assim, o Poder Público precisará ter a devida cautela no retorno presencial, permitindo que mecanismos de transições sejam empregados para viabilizar a harmonia do ambiente escolar, bem como pensar na utilização de uma rede de apoio concreta e presente no acompanhamento de adolescentes que apresentem comportamentos sensíveis ou de intolerâncias.

Daí, serem analisadas outras estratégias para auxiliar no processo de reconhecimento da humanidade e convivência das individualidades, utilizando-se da educação e da integração dos Direitos Humanos nas diretrizes escolares por possuir um papel de grande relevância social, o de auxiliar na construção de um país democrático, justo e igualitário: “Só se educa em direitos humanos quem se humaniza e só é possível investir completamente na humanização a partir de uma conduta humanizada” (Ballestreri, 1999, p. 35-36).

A inclusão da matéria de direitos humanos dentro das escolas auxiliaria na construção de cidadãos mais tolerantes com o próximo. Assim realiza-se a reflexão de que

Vivemos numa sociedade que aparenta ser livre, mas que se perde em novos tipos de aprisionamento resultantes do imobilismo, da velocidade das mudanças e do consumismo. Vive-se a perplexidade e aparente aceitação do status quo revelador da passividade e da impotência na qual o cidadão se encontra. Há um tipo de violência social que gera o excluído e que dele quer se afastar e se isentar de responsabilidades atribuindo-lhe a condição de objeto pernicioso. Essa mesma sociedade que exclui nega a consciência de que é, também, parcialmente corresponsável nas condições geradoras da exclusão [...]. (Levisky, 2010, p.11).

Nesse sentido, a violência no ambiente escolar não pode ser admitido como uma normalidade, haja vista que causa prejuízos não somente para a criança ou o adolescente, mas para toda uma comunidade que precisará tratar os efeitos devastadores das dores, perdas, omissões e infrações.

## 5 CONCLUSÃO

O agravamento das desigualdades sociais advindo do contexto pandêmico, sintetiza às diferentes nuances de violências, cotidianas que, de tanto se tornarem reite-

radas, resultam na banalidade, pairando a uma absurda normalidade. Essa realidade social torna-se ainda mais contundente, quando se percebe que a dinâmica social foi alterada por dois anos. A Pandemia que impulsionou um afastamento social, cujos prejuízos estão paulatinamente se apresentando.

No que se refere ao quadro escolar, a situação ainda é mais sensível, pois crianças e adolescentes foram abruptamente afastados da convivência social. A dinâmica de tratamento escolar, até então, vinha avançando no caráter preventivo das medidas de treinamento e sensibilização da comunidade escolar, quanto a serem minimizadas as ocorrências de violências nas escolas.

Entretanto, percebe-se que o retorno pós pandemia, precisa ser avaliado de forma cuidadosa pelo poder público, no sentido de promover o processo de transição de convivência no ambiente escolar, permitindo que uma rede de apoio conduza gradativamente a integração dos alunos ao ambiente plural, que é a escola. É primordial adotar novas estratégias, além das anteriormente experimentadas pela comunidade escolar, motivo pelo qual o presente estudo analisou a possibilidade de reconhecimento e inserção do ensino de direitos humanos no processo de aprendizagem dos alunos.

O que se busca é sensibilizar a autoridade pública, comunidade escolar e alunos que o reconhecimento dos direitos mais elementares, traz consigo a oportunidade de que as próprias crianças e adolescentes consigam realizar escolhas mais tolerantes quanto aos comportamentos a serem desenvolvidos na convivência com os diferentes. O que permite a possibilidade de compreensão de direitos fundamentais e previstos no texto constitucional do país, mas permitindo que o senso de cidadania e preservação da essência humana, sejam validadores do processo de crescimento e desenvolvimento intelectual, político e social dessa criança e adolescente.

Com isso, a escola assume, de forma mais firme, a responsabilidade de adequar e auxiliar a formação do Estado Democrático, pois a sala de aula deve contemplar a formação do cidadão, que por sua vez, desenvolve uma visão abrangente dos direitos civis, sociais e políticos, atrelada a uma visão fundamentada nos direitos humanos. O fortalecimento das democracias é uma demanda urgente, principalmente, em momentos delicados, como os vivenciados atualmente, em que se enfrenta crises econômicas, sociais, pandemias e guerras. Assegurar o desenvolvimento humano, comprometido com um senso crítico e a percepção de cidadania, torna-se o plano de fundo de resistências democráticas.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu capítulo III, ao descrever sobre a educação, evidencia que o Estado deve tratar a educação como prioridade, a fim de que se objetiva a construção de um cidadão capaz de transformar a sociedade. Portanto, a inclusão dos Direitos Humanos como matéria obrigatória na grade curricular das escolas, está baseada em novos paradigmas, que busque abandonar o conceito de educação tradicional e auxilie na construção de indivíduos com senso crítico, participativo e consciente de seus direitos e obrigações.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1990.

DEBARBIEUX, Eric. **A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, nº1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Bruna Pinotti; LAZARI, Rafael José Nadim de. **Manual de direitos humanos**. Salvador: JusPodivm, 2014.

IBGE um em cada dez estudantes já foi ofendido nas redes sociais. **Agência Brasil**, set. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-09/ibge-um-em-cada-dez-estudantes-ja-foi-ofendido-nas-redes-sociais>. Acesso em: 30 mar. 2022

LEVISKY, D. L. Uma gota de esperança. [Prefácio] In: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya (Org.). **A Violência na Sociedade Contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 6-12.

JORNAL USP. **DADOS mostram que oito em cada dez jovens já presenciaram atos de violência nas escolas**. 28 set. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/dados-mostram-que-oito-em-cada-dez-jovens-ja-presenciaram-atos-de-violencia-nas-escolas/>. Acesso em: 30 mar. 2022

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: GEN, 2020.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: 16 Paz, Justiça e Instituições Eficazes. Brasília, DF: Nações Unidas Brasil, 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/16>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SILVA, Rafael Bianchi; CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Educação e modos de subjetivação no capitalismo contemporâneo: reflexões a partir de Zygmunt Bauman**. Revista Espaço Acadêmico, v. 13, n.146, p. 20-26, 28 de jun. 2013.

SOVERAL, Andreia, CARBONARI, Paulo; (Org.). **Educação em direitos humanos: sistematização de práticas de educação básica**. Passo Fundo: IFIBE – Instituto Superior de Filosofia Berthier, p 19-33, 2011.



# A CIÊNCIA FEITA ENTRE NÓS: RECONCILIANDO SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DE MULHERES NEGRAS<sup>1</sup>

TAIANE ALVES LIMA<sup>2</sup>  
TAMARA VIEIRA DA SILVA<sup>3</sup>

## RESUMO

A experiência deste relato consiste num exercício de descrição das escritas de duas mulheres negras, antropólogas, na busca por refletirem sobre suas produções e como as mesmas se conectam para com o legado de mulheres negras que as inspiram na construção e ocupação de um fazer ciência comprometido com suas trajetórias de vida. Tendo por objetivo trazer à baila a importância da escrita como um processo de cura e reconciliação entre subjetividade e objetividade, entendendo que, assim, estamos construindo e elaborando uma prática da ciência enquanto uma resistência democrática. Trazendo por recursos metodológicos a interseccionalidade enquanto ferramenta analítica tendo as mulheres negras em centralidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mulheres negras. Escrita. Interseccionalidade

## RESUMEN

La experiencia de este informe consiste en un ejercicio de descripción de la escritura de las antropólogas negras en la búsqueda de reflexionar sobre sus escritos y cómo se conectan con el legado de mujeres negras que las inspiran en la construcción y ocupación de hacer ciencia comprometida. a sus trayectorias de vida. Con el objetivo de traer a colación la importancia de la escritura como proceso de sanación y reconciliación entre la subjetividad y la objetividad. Entendiendo que de esta manera estamos construyendo y elaborando un ejercicio de ciencia como resistencia democrática. Acercar la interseccionalidad a través de recursos metodológicos como herramienta de análisis colocando a las mujeres negras en el centro.

**PALABRAS-CLAVE:** Mujeres negras. Escritura. Interseccionalidad

## 1 INTRODUÇÃO: A INTERSECCIONALIDADE ENQUANTO FERRAMENTA METODOLÓGICA E TEÓRICA

O exercício de escrita deste relato de experiência perpassa por uma reflexão sobre as nossas produções. Duas mulheres negras, cientistas sociais e mestras em antropologia, que estão por conduzir suas escritas no desafio de se colocarem em primeira pessoa e reconciliarem para com o fazer científico que, por muitos anos, nos

<sup>1</sup> Texto escrito há dois anos na ocasião da conclusão dos mestrados das autoras.

<sup>2</sup> Mestra em Antropologia pelo Programa Associado das Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade da Integração Internacional da lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Cientista Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), feminista negra e educadora popular.

<sup>3</sup> Mestra em Antropologia pelo Programa Associado das Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade da Integração Internacional da lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Cientista Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Tradutora/Intérprete em Língua de Sinais (UNILAB).

foi apresentado enquanto ciência branca e colonial, perpetuada em nossa formação enquanto cientistas sociais, ou seja, a neutralidade acadêmica.

Porém, através dos nossos ativismos e das viradas ontológicas das últimas décadas do século XXI, tais como as políticas de ações afirmativas e a democratização do ensino superior no Brasil, que propiciou a entrada nas universidades da população negra, indígenas e estudantes de escolas públicas, diversificaram mais o perfil étnico racial e socioeconômico dos e das estudantes das universidades públicas. Como descrita por Antonio Jeovane da Silva Ferreira e Taiane Alves de Lima (2020), sobre as suas experiências acessando uma pós-graduação através de uma política de ações afirmativas:

Assim, diagnosticamos uma mudança de paradigma no que diz respeito a trajetória de nossas vidas e o acesso a pós-graduação em antropologia, contrariando mais uma vez as estatísticas familiares e conjunturais da população negra brasileira. Ou seja, inserir-nos no mestrado em antropologia é um grande feito tanto por sermos os primeiros de nossas famílias, como pela proposta teórica, afetiva e prática de lançarmos olhares em nossos projetos de pesquisa, bem como problemáticas que se interligam com nossas histórias de vida, num constante intercâmbio de saberes e conhecimentos que foram nos forjando na militância e na nossa ancestralidade. (Ferreira; Alves, 2020, P, 119).

Em consonância com a mudança das políticas de ações afirmativas, somos a corporificação dessa mudança enquanto mulheres negras, alinhadas numa perspectiva individual e coletiva da nossa existência, que tem por marca os corpos racializados como enumera Nilma Lino Gomes (2017):

O corpo negro não se separa do sujeito. A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Isso não significa que estamos descartando o negro enquanto identidade pessoal, subjetiva, desejo e individualidade. Há aqui o entendimento de que assim como ‘somos corpo no mundo’, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual (Gomes, 2017, p.94).

Alinhadas com o pensamento de Nilma Lino Gomes (2017), observamos que uma das expressões da nossa vivência enquanto identidades individuais e coletivas, se manifesta por meio das nossas escritas e para com as autoras que estamos por dialogar em nossas pesquisas que são, em sua grande maioria, mulheres negras, pois observamos que, quando lemos mulheres negras, conseguimos nos conectar a elas, já que suas escritas carregam esse projeto político coletivo, como um grande fio condutor que está por ligar nossas existências e se realiza através de escritos que tem em si a marca do afeto, pertencimento e de elementos que nos aproximam, mas também mostram a diversidade e pluralidade da produção intelectual de mulheres negras.

Nesse sentido, elaboramos uma escrita e pesquisa acadêmica que atravessa diretamente nossas trajetórias de vida, ou seja, é a possibilidade de projetarmos um fazer

científico no qual pudéssemos ter o sentimento de pertencimento. Logo, nossas pesquisas versam pelo universo das questões de interseccionalidade enquanto ferramenta metodológica, dialogando para com os marcadores sociais da diferença tais como raça, gênero e pessoas com deficiência.

Pôr em prática essa escrita que estamos por descrever, perpassa pelo imbricamento de nossas histórias de vida para com os nossos interesses de pesquisa; no caso da pesquisadora Taiane A. de Lima (2018; 2021), esse exercício se deu e tem sido transcorridos desde a graduação, que teve como trabalho de conclusão de curso uma monografia que investigou o que significa ser mãe solo intitulada: “A noite não adormece nos olhos das mães solteiras: reflexões sobre maternidade à luz da vivência de mães solteiras negras de Fortaleza (CE)” e que amadureceu na escrita da dissertação, intitulada “Mãe solo é mãe sozinha”: tecendo vivências de mães negra em Fortaleza (CE) e região metropolitana”, um texto no qual ela conseguiu afirmar sua escrita em primeira pessoa, bem como um refinamento do seu diálogo para com autoras negras e a reflexão metodológica do que significa ser uma pesquisadora endógena, pois desde muito cedo, ela já estava por se inquietar sobre essa temática por ser filha de mãe solo.

Em se tratando da pesquisadora Tamara Vieira da Silva (2014; 2016; 2022), sua trajetória de pesquisa foi impactada pela sua relação enquanto irmã ouvinte de uma pessoa surda e sua atuação profissional enquanto tradutora intérprete em língua de sinais, se refletindo nas seguintes produções acadêmicas: “Identidade Surda e Multiculturalidade: O Instituto Filippo Smaldone como Campo de Pesquisa” (2014); “Uma Análise acerca do processo de Aquisição da Libras por alunos surdos em uma escola de Ensino Fundamental em Maracanaú (CE)” (2016) e “Histórias de vida e corporeidades: ingresso de pessoas surdas na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira” (2020). O exercício de compreender cientificamente essas realidades, envolve também significar o campo do vivido no âmbito familiar enquanto produtor de conhecimento acerca das relações entre pessoas surdas e ouvintes, já que a pesquisadora compõe um núcleo familiar ouvinte com apenas uma pessoa surda, sua irmã.

Tentar entender cientificamente uma realidade que já estava por vivenciar, só que sob novas perspectivas, e sobre um prisma do teórico e do vivido que. ao nosso ver, é uma exemplificação dessa escrita, que tem pertencimento e profundidade. Assim, se colocar numa escrita em primeira pessoa e ativamente numa linguagem acadêmica, se reverbera na elaboração de uma ciência democrática, plural e diversa, se atentando que as pessoas não são neutras, mas racializadas, generificadas e estratificada socialmente através de matrizes históricas de opressão. Tendo a educação como uma prática emancipatória alinhadas assim, para com a intelectual norte-americana, bell hooks (2020), que instrumentaliza a educação por meio do pensamento crítico e da pedagogia engajada.

Pensando a partir da intelectual Patrícia Hill Collins (2019), a esfera da epistemologia define quais perguntas merecem investigação e quais referenciais interpre-

tativos serão utilizados para o exercício de análises científicas. A autora traz a dificuldade de mulheres negras cientistas convencerem uma comunidade acadêmica branca, masculina e elitista da credibilidade de debaterem suas reivindicações. (Collins, 2019, p. 405).

Para que nossos referenciais sejam considerados válidos, concordamos em fazer um movimento comum a mulheres negras de “recorremos a processos alternativos de validação de conhecimento” (Collins, 2019, p. 406) tais como uma política de citação de mulheres negras, entendendo que a intelectualidade está para além da academia exemplificada através das nossas mais velhas, das nossas interlocutoras de pesquisa e das mulheres que estão por produzir saberes nas periferias, nas artes e nas comunidades de uma maneira autônoma e cotidiana.

Ao desconstruir o conceito de *mulher*, Truth<sup>4</sup> mostrou-se uma intelectual formidável, ainda que fosse uma ex-escravizada que nunca aprendeu a ler ou escrever. Analisar as contribuições de mulheres como Sojourner Truth sugere que o próprio conceito de intelectual deve ser desconstruído. Nem todas as intelectuais negras foram escolarizadas. Nem todas as intelectuais negras estão no meio acadêmico. Por outro lado, nem todas as mulheres negras altamente instruídas, sobretudo as que trabalham em faculdades e universidades nos Estados Unidos são, por isso, automaticamente intelectuais (Collins, 2019, p. 52).

Considerando a epistemologia feminista negra que Patrícia Hill Collins (2019, p. 419) traz, há um fundamento em sua prática, que considera o material experiencial, a experiência vivida, o campo da subjetividade, o uso do diálogo, as emoções, a expressividade pessoal e a empatia enquanto centrais para o processo de validação de conhecimento (Collins, 2019, p. 419). Pensando em ferramentas analíticas, em que possamos acionar nossas condições familiares, de classe, de gênero e de raça para refletirmos questões sociais. A interseccionalidade nos permite uma prática de pesquisa que combina duas ou mais entidades que se tornam maiores do que se as abordássemos de forma separada, ou seja, nos permite relacionar prática e teoria, investigação e práxis.

## 2 A ESCRITA DE MULHERES NEGRAS EM PRIMEIRA PESSOA E A CONSTRUÇÃO DE UMA CIÊNCIA DEMOCRÁTICA

“Deixei o leito as 4 horas para escrever.  
Abri a porta e contemplei o céu estrelado.  
Quando o astro-rei começou despontar eu fui buscar água”  
(Carolina Maria de Jesus – *Quarto de despejo*)

Escrever é um ato político que, para nós mulheres negras, vem sendo construída através de um sopro de vida, como foi a relação para com a escrita que a intelectual

<sup>4</sup> Sojourner Truth (1797 – 1883) foi uma mulher negra norte americana, que se tornou um grande símbolo da luta abolicionista e dos direitos das mulheres negras que tem como marco um o seu discurso “Eu não sou uma mulher?” em inglês “Ain’t I a Woman?”, feito em 1851 na Convenção dos Direitos das Mulheres de Ohio, em Akron.

Carolina Maria de Jesus (1994) desenvolveu como uma confissão de si, e uma estratégia de ter prazer para com a escrita, mesmo em condições tão adversas. Para a autora de *Quarto de Despejo*, escrever era vital, uma felicidade e realização, bem como uma estratégia de subversão da fome e do racismo. Carolina Maria de Jesus nos inspira enquanto mais velha e intelectual, para que possamos ver na escrita, um percurso de resistência democrática para com o campo da educação e para que possamos ser autoras das nossas próprias trajetórias de vida.

Encaramos a vida acadêmica e escrita como uma possibilidade de reconciliar o eu e o nós, questionando o que significou em nossas trajetórias acadêmicas, o discurso da neutralidade como pressuposto de negação das nossas existências e dos saberes que as nossas mais velhas e ancestrais estão por conduzir a longos passos, que perpassam pelo sequestro e o epistemicídio de suas intelectualidades. Patricia Hill Collis (2019), coloca em suas escritas que esse caminho perpassa pela elaboração de autobiografia, autodefinições e reconciliar subjetividade e objetividade:

[...] Inicialmente, eu acreditava que seria impossível combinar minha formação como cientista social “objetiva” e minhas experiências cotidianas de mulher afro-americana. Mas reconciliar o que fomos treinadas a ver como opostos – uma reconciliação assinalada pela inclusão de mim mesma no texto, usando “eu”, “nós” e “nosso”, em vez de termos mais distantes, como “ela” ou “uma” – foi libertador. (Collins, 2019, p. 19).

O que pretendemos com a nossa escrita é esse processo de cura e de confissão de si, enquanto um ato revolucionário, conduzido sobre novas práticas pedagógicas comprometidas para com a educação emancipatória tendo está enquanto uma resistência democrática. Sueli Carneiro (2001) evidencia a situação da mulher negra é uma experiência diferenciada, logo, se faz necessário compreendê-la através da interseccionalidade, enquanto uma ferramenta analítica que nos fornece instrumentalidade histórica para entender a vivência de mulheres negras, de forma que raça, gênero e classe se interconectam, sem necessariamente se sobrepor.

A questão da raça é central para as mulheres negras, ou seja, partimos da prática, do compartilhamento e da experiência. Percebemos que este fato de partir de uma experiência pessoal que, ao mesmo tempo, é compartilhada, foi um dos pontos que nos fizeram conectar e empregar sentido para a escrita acadêmica; como o sentimento de afetação, de se sentir parte e me guiar por escrevivências, como definido e praticado pela intelectual Conceição Evaristo (2008). A escritora nos inspira e nos conecta para com a escrita de mulheres negras, que nos antecederam em uma escrita pela cura que é também coletiva. Por isso, a necessidade de evidenciar o pensamento das nossas mais velhas e as reverenciar, pois, se hoje temos minimamente alguns avanços no que tange a agenda de enegrecimento do feminismo, é graças a força e ousadia destas grandes intelectuais negras que romperam para com o colonialismo e acreditaram na força da coletividade e que o empoderamento das mulheres negras não é somente um projeto



peçoal, mas sim um projeto coletivo e uma prática como evidência a escritora Joice Berth (2019).

Por isso, a necessidade de olharmos sobre nossas vivências através da interseccionalidade, como instrumentaliza a escritora Carla Akotirene (2019), através das formulações da jurista norte americana Kimberlé Crenshaw, Akotirene, nos atravessa trazendo para a baila a circularidade dos conhecimentos do candomblé, dando tessitura ao conceito e nos aproximando dele. Destacando a centralidade das mulheres negras, na organização social e no ativismo. A potência com que Carla Akotirene (2019) desenha os sentidos práticos das encruzilhadas através das avenidas identitárias, traz a concretude da articulação entre cruzar atlânticos na descrição da experiência da mulher negra. Assim, “[...] a interseccionalidade é a autoridade intelectual de todas mulheres que um dia foram interrompidas. A interseccionalidade é uma sofisticada fonte de água, metodológica, proposta por uma intelectual negra, por isto é tão difícil engolir os seus feitos mundo afora. (Akotirene, 2019, p. 114)”.

Nossas vozes e trajetórias de vida podem ser percebidas enquanto águas que, quando se juntam, fazem correntezas, capazes de interromper o silenciamento das vozes de mulheres negras que, como elabora Conceição Evaristo (2008) ecoam de geração em geração:

a voz de minha filha / recolhe todas as nossas vozes / recolhe em si / as vozes mudas caladas / engasgadas nas gargantas. A voz de minha filha / recolhe em si / a fala e o ato. / O ontem – o hoje – o agora. / Na voz de minha filha / se fará ouvir a ressonância o eco da vida-liberdade. (Evaristo, 2008, p. 24 – 25).

Esse eco é a força de saber que os nossos passos enquanto mulheres negras, vem de longe, e se hoje ousamos ser os sonhos das nossas mais velhas, é porque elas sonharam em construir uma agenda de luta e de resistência que vem sendo costurada através de um fio que é a escrita e vida de mulheres negras.

### 3 A CIÊNCIA FEITA ENTRE NÓS: RECONCILIAR SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

“Não havia nada mais urgente para mim do que sair, para poder aprender uma nova linguagem. Um novo vocabulário, no qual eu pudesse finalmente encontrar-me. No qual eu pudesse ser eu”.  
(Grada Kilomba – *Memórias da Plantação*).

Correspondendo às nossas trajetórias acadêmicas enquanto mulheres negras, ocupamos um espaço majoritariamente composto por pessoas brancas. Um lugar de produção de conhecimento em que estão postas configurações de poder e ciência. Considerando essa premissa, entendemos a reconciliação entre nossa subjetividade e a ob-

jetividade como uma ferramenta de reconfiguração das estruturas de poder que compõem os campos de produção de conhecimento nas universidades, entendendo a partir de Grada Kilomba (2019, p. 13) que: “Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento”.

Nesse sentido, o nosso processo de escrita relaciona-se tanto com a possibilidade de atuarmos no presente, como de referenciarmos o nosso passado e construirmos o nosso futuro no campo das ciências. Além do que, um dos traumas do racismo, segundo Frantz Fanon (2008), tem ligação direta com as retiradas e violências diante das nossas referências identitárias. Assim, falar sobre reconciliação nas produções de conhecimento, envolve também romper com práticas racistas, ou seja, é entender a ciência também enquanto espaço de cura para nós mulheres negras quando nos trazemos para centralidade das nossas pesquisas.

Ao percebermos a ciência enquanto um espaço em que as agendas acadêmicas, são protagonizadas pela branquitude, entendemos também que há uma preservação de posições de supremacia branca, pois dialogamos com Grada Kilomba (2019, p. 53), quando ela aponta a urgência de descolonizarmos a ordem eurocêntrica do conhecimento:

Enquanto posições de autoridade e comando na academia forem negadas às pessoas negras e às *people of color* (PoC) a ideia sobre o que são ciência e erudição prevalece intacta, permanecendo “propriedade” exclusiva e inquestionável da branquitude. Portanto, o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de “raça”. Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. (Kilomba, 2019, p. 53).

Nessa linha de reflexão, podemos nos questionar: Quem definiu que às nossas subjetividades não são legítimas para basear produções de conhecimento? Já escutamos diversas vezes em nossas salas de aula, e a partir das nossas escritas, que estávamos sendo subjetivas demais, que temos reflexões interessantes, mas “*pessoal, emocional, parcial*”, falas que refletem a não validação da nossa trajetória pessoal no campo das ciências. A possibilidade, então, de trazermos para a academia as nossas subjetividades, de assumirmos o lugar do centro e não mais da margem, se concretiza na medida em que ocupamos esses espaços entre nós, na medida em que mulheres negras e de cor, passam a entrar nas universidades, salas de aula e laboratórios de pesquisa, não dissociadas de suas histórias, mas trazendo suas perspectivas marcadas no tempo e em seus lugares. Lembrando que: “a teoria está sempre posicionada em algum lugar e é sempre escrita por alguém.” (KILOMBA, 2019, p. 58).

Nessa prática, unimos forças para legitimar a nossa escrita e produção de conhecimento enquanto política, pessoal e afetiva, entendendo que adotando essa postu-

ra, nos tornamos capazes de descolonizar o conhecimento acadêmico e construí-lo a partir de uma dimensão democrática. Essa construção, por sua vez, pode ser interpretada quando dialogamos com Grada Kilomba (2019, p. 63): “uma estratégia utilizada por mulheres africanas e afrodiaspóricas para desconstruir sua posição dentro da academia”. e articulando com Joice Berth (2019, p. 92) “um legado de luta de mulheres negras o enfrentamento ao sistema racista e a construção de redes de solidariedade política entre si”. Logo, o desafio se faz quando substituímos as práticas de controle acadêmicas pelo ponto de vista de mulheres negras como uma forma de resistência às opressões interseccionais, construindo uma escrita engajada e carregada de compromisso para com o empoderamento de mulheres negras enquanto algo coletivo.

#### 4 CONCLUSÃO: A ESCRITA DE MULHERES NEGRAS É COMO ÁGUA, QUE QUANDO SE JUNTAM FORMAM CORRENTEZA

Pensamos a nossa escrita como águas, no sentido de articular um projeto de vida que é individual, como uma gota d’água, e coletivo, como o encontro das águas que, juntas, agregam força e dão sentido a nossa coletividade, fazendo da nossa trajetória acadêmica um processo menos solitário quando estamos para com as nossas e os nossos pares. Assim, o exercício dessa escrita entre nós, mulheres negras, é uma reconstrução do fazer acadêmico, questionando individualismos e hierarquias, elaborando uma ciência feita entre nós, reconciliando subjetividade e objetividade na produção acadêmica enquanto prática de resistência e construção de uma emancipação através da educação

Pensar sobre a possibilidade de garantirmos que a ciência seja um campo de exercício da democracia, significa construí-la como um espaço onde nós mulheres negras também possamos ter nossas produções legitimadas. Mulheres racializadas acadêmicas a partir de seus ativismos e histórias pessoais, que tem demonstrado a reconciliação entre subjetividade e objetividade como uma ferramenta de produção de conhecimento possível e correspondente com suas trajetórias de vida. Nós, Taiane Alves e Tamara Vieira, estamos na academia e estivemos na pós-graduação com uma turma composta pelas ações afirmativas, experienciando os deleites de estarmos entre nós, assim como as pelejas do trabalho que é se relacionar na universidade com múltiplas comunidades interpretativas; e mais ainda, quando rejeitamos suas epistemologias a fim de que possam adquirir sentido para nós e nossas pesquisas.

Esse espaço que nós mulheres negras atuamos como agentes de conhecimento, pode ser interpretado a partir de Patrícia Hill Collins (2019, p. 427), como permeado por sentimentos de frustração, mas também de criatividade. Vivenciamos essa criatividade como potência a partir das nossas autodefinições, autobiografias, organizações coletivas e processos de cura através da pesquisa e escrita, traduzindo-se assim na nossa produção intelectual. Assegurar, o direito a educação de forma universal, significa,

segundo aponta a escritora bell hooks (2020), que todas as pessoas podem ter acesso a esses campos de produção de conhecimento, de maneira que as populações negras, indígenas e oriundas de escolas públicas, possam ocupar as universidades e pautar uma transformação desse universo. Esse acesso, por sua vez, só se torna possível em uma prática de pesquisa crítica diante da construção de uma educação emancipatória. Logo, a nossa escrita tem por base a interseccionalidade e o diálogo preferencial para com autoras negras.

Portanto, escrever este relato para nós, duas mulheres negras, significou a junção de águas, pois é o símbolo do nosso encontro para com as nossos pares, dando concretude e forjando alianças que estão para além da universidade, mas enquanto projetos de vida, pautados na afetividade que nos remete a força das correntezas no encontro das águas.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo, Polén, 2019.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na américa latina a partir de uma perspectiva de gênero. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod\\_resource/content/0/Carneiro\\_Feminismo%20negro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod_resource/content/0/Carneiro_Feminismo%20negro.pdf). Acesso em 10 de mar. de 2022.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do emponderamento. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

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

FERREIRA, Antonio Jeovane da Silva; LIMA, Taiane Alves de Lima. **“Não seremos interrompidas/os”: uma reflexão sobre as ações afirmativas e o enfrentamento à “política do esquecimento” das/os pesquisadoras/es negras/os**. In: 6º Reunião Equatorial de Antropologia, 9 e 12 de dezembro 2019 / Salvador, Ba. Anais [recurso eletrônico]: Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Faculdade de Filosofia e Ciências e Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2020. 1 v. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32214>

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: Diário de uma favelada**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação. Episódios de racismo cotidianos**. Rio de Janeiro. Cobogó, 2019. 1.ed. 248p.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Gobogó, 2019.

LIMA, Taiane Alves de. **A noite não adormece nos olhos das mães solteiras: reflexões sobre maternidade à luz da vivência de mães solteiras negras de Fortaleza - Ceará**. (Monografia) Universidade Estadual do Ceará. Centro de Humanidades. Curso de Ciências Sociais, 2018.

LIMA, Taiane Alves de. **Mãe solo é mãe sozinha”: tecendo vivências de mães negras em Fortaleza- CE e região metropolitana**. Dissertação Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia – UFC / UNILAB. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/34048>. Acesso em 16 de março de 2022.

SILVA, Tamara Vieira. **Identidade Surda e Multiculturalidade: O Instituto Filippo Smaldone como Campo de Pesquisa**. (Monografia) Universidade Federal do Ceará. Centro de Humanidades. Curso de Ciências Sociais, 2014.

SILVA, Tamara Vieira. **Uma Análise acerca do processo de Aquisição da Libras por alunos surdos em uma escola de Ensino Fundamental em Maracanaú - CE**. (Especialização) Universidade Sete de Setembro, 2016.

SILVA, Tamara Vieira. **Histórias de vida e corporeidades: ingresso de pessoas surdas na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira**. Dissertação Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia – UFC / UNILAB. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/64377> . Acesso em 20 de março de 2022.





# A POLÍTICA JUDICIÁRIA NACIONAL DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES E A NECESSIDADE DE CAPACITAÇÃO PERMANENTE DE MAGISTRADOS E SERVIDORES: DESAFIOS PARA A “RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA”

GABRIELA SERRA PINTO DE ALENCAR<sup>1</sup>

MARIA DA GLÓRIA COSTA GONÇALVES DE SOUSA AQUINO<sup>2</sup>

## RESUMO

Analisa a Política Judiciária Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, instituída pela Resolução nº 254/2018, do Conselho Nacional de Justiça, considerando a necessidade de capacitação e qualificação interdisciplinar de magistrados e servidores. Este artigo aborda a formação do Poder Judiciário no Brasil e os desafios para o enfrentamento da violência contra as mulheres. Destaca instrumentos normativos nacionais e internacionais que reforçam a necessidade de capacitação permanente dos agentes de justiça. Utiliza como fontes os dados empíricos oficiais, disponibilizados pela ONU Mulheres, pela Organização Mundial da Saúde, pela Confederação Nacional dos Municípios, pelo Fórum Nacional de Segurança Pública e pelo Instituto de Pesquisa Datafolha, com ênfase no contexto pandêmico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Poder Judiciário. Política Pública. Violência contra as Mulheres.

## REANUDAR

Analiza la Política Judicial Nacional de Combate a la Violencia contra la Mujer, establecida por Resolución N° 254/2018 del Consejo Nacional de Justicia, considerando la necesidad de formación y calificación interdisciplinaria de magistrados y servidores públicos. Aborda la formación del Poder Judicial en Brasil y los desafíos para enfrentar la violencia contra las mujeres. Destaca instrumentos normativos nacionales e internacionales que refuerzan la necesidad de una formación permanente de los agentes de justicia. Utiliza como fuentes los datos empíricos oficiales puestos a disposición por ONU Mujeres, la Organización Mundial de la Salud, la Confederación Nacional de Municipios y el Foro Nacional de Seguridad Pública y el Instituto de Investigación Datafolha, con énfasis en el contexto de la pandemia.

**PALABRAS CLAVE:** Poder Judicial. Política pública. La violencia contra las mujeres.

<sup>1</sup> Mestre e Doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão. Pesquisadora do Grupo de Estudos de Direitos Humanos e Biodiversidade (GEDH-Bio - UFMA). Assessora de Promotor de Justiça no Ministério Público do Estado do Maranhão. Advogada licenciada pela OAB-MA.

<sup>2</sup> Advogada e Professora Adjunta do Departamento de Direito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pós-doutora em Direitos Humanos e em Direitos Sociais pela Universidade de Salamanca/Espanha (USAL). Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutoranda em *Administración, Hacienda y Justicia en el Estado Social*, pela Universidade de Salamanca/Espanha (USAL). Vice-presidente da *Asociación de Alumnos Brasileños* da Universidade de Salamanca. Vice-presidente do Tribunal de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional Maranhão (OAB/MA). Investigadora no Centro de Investigação em Justiça e Governança, vinculado a Faculdade de Direito da Universidade do Minho/Portugal. Investigadora do Grupo de Estudos de Direitos Humanos e Biodiversidade (GEDH-Bio - UFMA), do Grupo de Pesquisa Cultura, Direito & Sociedade (UFMA).

# 1 INTRODUÇÃO

A Política Judiciária Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres foi instituída pelo Conselho Nacional de Justiça através da Resolução nº 254/2018, responsável por prever diretrizes e ações de prevenção e combate às múltiplas formas de violência e discriminação de gênero. Para tanto, “considera a necessidade de adequação da atuação do Poder Judiciário para consideração da perspectiva de gênero na prestação jurisdicional” (Conselho Nacional De Justiça, 2018).

No contexto de discussão desta política nacional, é necessário destacar o compromisso assumido pelo Estado Brasileiro de concretizar as metas previstas na Agenda 2030 das Organização das Nações Unidas, destacando-se o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 05, cujo item 5.2 é o de “eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e a exploração sexual e de outros tipos”. Considera-se, desde já, que a problemática da violência contra as mulheres estende-se para muito além de meras relações privadas, e envolve interesses globais, sobretudo, porque o seu enfrentamento é pressuposto para a garantia de princípios democráticos e a construção de uma sociedade igualitária, em observância a ODS-5.

Segundo levantamento promovido pela Confederação Nacional dos Municípios, através de coleta de dados realizada entre 09 a 12 de agosto de 2021, 438 cidades do Brasil constataram aumento do número de casos de violência contra a mulher durante a pandemia do novo coronavírus (*Coronavirus Disease*). Do ponto de vista global, o *brief* de março de 2020 formulado pela ONU MULHERES já previa a necessidade de conferir dimensões de gênero na resposta à pandemia da *Covid-19* (*Coronavirus Disease*), considerando, sobretudo, que neste contexto de emergência, intensificam-se os riscos de violência contra mulheres e meninas. Veja-se:

Em um contexto de emergência, aumentam os riscos de violência contra mulheres e meninas, especialmente a violência doméstica, aumentam devido ao aumento das tensões em casa e também podem aumentar o isolamento das mulheres. As sobreviventes da violência podem enfrentar obstáculos adicionais para fugir de situações violentas ou acessar ordens de proteção que salvam vidas e/ou serviços essenciais devido a fatores como restrições ao movimento em quarentena (ONU MULHERES, 2020).

Diante da crise pandêmica global, torna-se, portanto, especialmente, relevante discutir sobre os desafios em relação ao enfrentamento à violência contra as mulheres. Nessa perspectiva, é preciso considerar que o Poder Judiciário Brasileiro, responsável por implementar e executar a política nacional em voga, a despeito de deter o monopólio da ubiquidade jurisdicional, cotidianamente, evidencia os interesses conflituosos existentes na sociedade e reproduz padrões discriminatórios contra as mulheres que buscam amparo jurídico. A propósito, assim questiona Saffioti (2004, p. 91):

Por que a Justiça não seria sexista? Por que ela deixaria de proteger o *status quo*, se aos operadores homens do Direito isto seria trabalhar contra seus próprios privilégios? E por que as juízas, promotoras, advogadas, mesárias são machistas? Quase todos o são, homens e mulheres, porque ambas as categorias do sexo respiram, comem, bebem, dormem, etc., nesta ordem patriarcal de gênero, exatamente a subordinação devida ao homem.

A título de exemplo, válido citar trecho de acórdão do Tribunal de Justiça de São Paulo, que revela a reprodução pelo Poder Judiciário, da dominação simbólica masculina. Neste caso, a decisão implicou em nítida revitimização da mulher agredida sexualmente, referenciando, de forma pejorativa, a sua vida íntima. Veja-se:

Apelação criminal. Estupro. Absolvição. Palavra da vítima insuficiente para caracterizar o crime de estupro. Não esclarecida de forma suficiente a violência ou grave ameaça para o ato sexual. Mordidas na coxa e no seio não foram dadas para conseguir a relação sexual. Necessidade de a violência ser para o ato violência ou indelicadeza durante o ato não tipifica o estupro [...] As demais testemunhas arroladas pela defesa reafirmaram que a vítima tinha má fama na cidade, e supostamente saía com diversos rapazes. Acrescentaram que a vítima sempre procurava o réu em seu local de trabalho, bem como telefonava a ele a todo o momento. Entretanto, nenhuma delas presenciou os fatos, de forma que a rigor, resta apenas a palavra da vítima. Esta, ordinariamente, sempre tem grande valor, especialmente em crimes contra os costumes, geralmente praticados na clandestinidade. Mas, no caso dos autos a palavra da vítima não é suficiente para que se possa afirmar que tão grave crime tenha ocorrido [...] Se houve a prática de sexo oral e o réu teria chegado a ejacular, é porque ela abriu a boca e assim permaneceu por tempo razoável (Brasil, 2015).

Nesse sentido, Butler (2003) discorre sobre como operações políticas são naturalizadas através de estruturas jurídicas:

Em outras palavras, a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento. O poder jurídico “produz” inevitavelmente o que alega representar; consequentemente, a política tem de se preocupar com essa função dual do poder: jurídica e produtiva. Com efeito, a lei produz e depois oculta a noção de “sujeito” perante a lei, de modo a invocar essa formação discursiva como premissa básica natural que legitima, subsequentemente, a própria hegemonia reguladora da lei (Butler, 2003, p. 19).

Justifica-se, portanto, a pertinência da análise da Resolução nº 254/2018 do CNJ, considerando a necessidade de capacitação e qualificação interdisciplinar de magistrados e servidores, sobretudo porque, não raro, as instituições do Poder Judiciário reproduzem um modelo de dominação simbólica masculina<sup>3</sup>.

A pesquisa em questão desenvolveu-se sob a técnica de coleta de dados, realizada por meio de pesquisa bibliográfica para fins de revisão da literatura, ressaltan-

<sup>3</sup> Para Bourdieu, o efeito da dominação simbólica se exerce não na lógica pura das consciências cogniscentes, mas através de esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são construídos nos *habitus* e que se fundamentam aquém das decisões da consciência e os controles de vontade (BOURDIEU, 2012, p. 50).

do-se a análise multidisciplinar e internacional do tema, com ênfase não só em noções jurídicas, mas também econômicas, sociais e políticas. Ademais, considerou-se como fontes os dados empíricos oficiais, disponibilizados pela ONU Mulheres, pela Organização Mundial da Saúde, pela Confederação Nacional dos Municípios e pelo Fórum Nacional de Segurança Pública e pelo Instituto de Pesquisa Datafolha.

## 2 A FORMAÇÃO DO PODER JUDICIÁRIO NO BRASIL E OS DESAFIOS DA POLÍTICA JUDICIÁRIA NACIONAL DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

Em setembro de 2018, o Conselho Nacional de Justiça instituiu a Política Judiciária Nacional de Enfrentamento à Violência contra a Mulher, através da Resolução nº 254/2018, definindo “diretrizes e ações de prevenção e combate à violência contra a mulher”, bem como objetivando garantir “a adequada solução de conflitos que envolvam mulheres em situação de violência física, psicológica, moral, patrimonial e institucional, nos termos da legislação nacional vigente e das normas internacionais de direitos humanos sobre a matéria” (CNJ, 2018).

Necessário destacar, desde já, que a Resolução nº 254/2018 reconhece, expressamente, a necessidade de conferir efetividade prática à legislação nacional vigente sobre a matéria, bem como de reconhecer convenções e tratados internacionais que primam pelo combate à violência contra a mulher.

Para que se analise as perspectivas do enfrentamento à violência contra as mulheres, é preciso ter em mente que múltiplas são as determinações deste fenômeno e, para compreendê-lo, é preciso considerar que a sociedade brasileira repousa sobre o que Saffioti (2004, p. 49) chama de “tripé contraditório”, ou seja, as relações de gênero, com primazia masculina, racismo contra o negro e relações de exploração-dominação de uma classe sobre outra, em detrimento dos menos privilegiados. Segundo a autora, estes são considerados fatores antidemocráticos, uma vez que ela defende a observância igualdade social entre todos como pressuposto para reconhecimento da democracia (Saffioti, 2004). Ao discutir sobre as categorias de gênero, raça e classe social, Kilomba (2012) assim se posiciona:

As mulheres negras foram assim postas em vários discursos que deturpam nossa própria realidade: um debate sobre o racismo onde o sujeito é homem negro; um discurso de gênero onde o sujeito é a mulher branca; e um discurso sobre a classe onde “raça” não tem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico, em teoria. É por causa dessa falta ideológica, argumenta Heidi Safia Mirza (1997) que as mulheres negras habitam um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da “raça” e do gênero, o chamado “terceiro espaço”. Nós habitamos um tipo de vácuo de apagamento e contradição “sustentado pela polarização do mundo em um lado negro e de outro lado, de mulheres” (MIRZA, 1997: 4). Nós no meio. Isto é, é claro, um dilema teórico sério, em que os conceitos de “raça” e gênero se fundem estreitamente em um só. Tais narrativas separativas mantêm a invisibilidade das mulheres negras nos debates acadêmicos e políticos (Kilomba, 2012).



Nota-se que, diante da gravidade da problemática, que atinge o público feminino de países de todo o mundo, e impede a construção de um cenário global, verdadeiramente igualitário e, por isso mesmo, democrático, é imperioso considerar a violência de gênero enquanto uma violação de direitos humanos das mulheres (Alencar; Aquino, 2020). Conforme a análise de Costa (2014, p. 25), a violência de gênero, para além de uma questão local ou mesmo familiar, afeta todos os cidadãos, homens e mulheres e, além disso, se insere em uma discussão de planificação internacional. Conclui o autor que “gênero é uma questão de direitos humanos, e assim deve ser tratado” (Costa, 2014, p. 133).

Nessa senda, válido destacar que, desde a adoção da Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAW), desenvolveu-se uma nova área do Direito Internacional dos Direitos Humanos, com ênfase nos direitos humanos das mulheres (Vásquez, 2009, p. 37).

Desse modo, vários foram os documentos normativos que, no âmbito internacional, objetivaram, em específico, a proteção da mulher e o enfrentamento da violência<sup>4</sup>. Nada obstante, verifica-se que a despeito da instituição da Política Judiciária Nacional e da promulgação de diplomas internacionais e nacionais de proteção às mulheres, a violência doméstica e familiar adquiriu contornos ainda mais severos em virtude do isolamento social ocasionado pela crise pandêmica do novo coronavírus (*Coronavirus Disease*). Conforme dados disponibilizados pelo Fórum Nacional de Segurança Pública, entre março de 2019 e março de 2020, o número de feminicídios aumentou em 46% em São Paulo, 67% no Acre e triplicou no Rio Grande do Norte.

Ademais, dados disponibilizados pela ONU Mulheres (2020) revelam que países como Canadá, Alemanha, Espanha, Reino Unido, Estados Unidos e França, relataram aumento de casos de violência durante os primeiros meses da crise do coronavírus. Outros países como Singapura, Chile, Argentina e Austrália, também apresentaram aumento de solicitações de ajuda em linhas telefônicas, com 33%, 30%, 25% e 40% a mais de ligações nesse período, respectivamente<sup>5</sup>. Destaca-se, também, o “Relatório sobre a perspectiva de gênero na crise COVID-19 e no período pós-crise”, elaborado pelo Parlamento Europeu em 2020, que assim ponderou:

[...] de acordo com relatórios e dados de vários Estados-Membros, durante e após o período de confinamento, se registou um aumento preocupante da violência doméstica, nomeadamente de violência física, violência psicológica, controlo coercivo e ciberviolência; que

<sup>4</sup> A ONU Mulheres do Brasil elenca alguns dos instrumentos internacionais que orientam sua atuação no contexto internacional, quais sejam: a já citada CEDAW; a Declaração e a Plataforma de Ação de Pequim, adotados pelos governos na Conferência Mundial sobre a Mulher de 1995; A Resolução 1325 do Conselho de Segurança da ONU sobre Mulheres, Paz e Segurança (2000); a Declaração do Milênio e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, que definiram um conjunto de metas para promover a igualdade de gênero entre 2000 a 2015. (ONU MULHERES, 2019).

<sup>5</sup> ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU MULHERES. Violência contra as mulheres e meninas é pandemia invisível, afirma diretora executiva da ONU Mulheres. 07.04.2020. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/violencia-contras-mulheres-e-meninas-e-pandemia-invisivel-afirma-diretora-executiva-da-onu-mulheres/>>. Acesso em: 22. jun. 2021.



a violência não é um problema privado, mas sim social; que as medidas de confinamento dificultam a procura de ajuda às vítimas de violência de parceiros íntimos, uma vez que estão frequentemente confinadas com os seus agressores.

Já no segundo semestre de 2021, dados disponibilizados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e pelo Instituto de Pesquisa Datafolha, através do projeto “Visível e Invisível: A vitimização de mulheres no Brasil”, revelam que 01 em cada 04 brasileiras, (24,4%) acima de 16 anos, sofreu algum tipo de violência ou agressão durante a pandemia da covid-19. Outrossim, 73,5% da população brasileira, demonstrou que acredita que a violência de gênero cresceu nesse período. O lar ainda é considerado o espaço mais inseguro para o público feminino, tendo em vista que 48,8% das vítimas relataram que foi nele que sofreram os atos violentos. O gráfico abaixo demonstra os tipos de violência que as mulheres reconhecem ter sofrido, com base nos valores médios previstos na projeção populacional. Veja-se:

**TABELA 01** – Mulheres que sofreram algum tipo de violência ou agressão durante o contexto pandêmico

Tabela 1: Mulheres que sofreram algum tipo de violência ou agressão como essas abaixo nos últimos 12 meses. Valores reportados, margem de erro e projeção populacional.							
	Total	ME	Mínimo	Máximo	Projeção populacional		
					Mínimo	Média	Máximo
<b>SOFREU ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA OU AGRESSÃO</b>	24,4	2,8	21,5	27,2	15.075.082	17.062.771	19.050.459
Insulto, humilhação ou xingamento (Ofensa verbal)	18,6	2,6	16,0	21,2	11.239.702	13.042.233	14.844.763
Ameaça de apanhar, empurrar ou chutar	8,5	1,8	6,6	10,3	4.649.749	5.939.749	7.229.750
Amedrontamento ou perseguição	7,9	1,8	6,1	9,6	4.253.049	5.498.471	6.743.892
Batida, empurrão ou chute	6,3	1,6	4,7	7,9	3.269.219	4.391.772	5.514.326
Ofensa sexual ou tentativa forçada de manter relação sexual	5,4	1,5	3,9	6,9	2.729.708	3.775.383	4.821.058
Ameaça com faca ou arma de fogo	3,1	1,2	2,0	4,3	1.391.835	2.199.388	3.006.941
Esfaqueamento ou tiro	1,5	0,8	0,7	2,3	500.366	1.067.696	1.635.027
Lesão provocada por algum objeto que lhe foi atirado	2,7	1,1	1,6	3,7	1.112.425	1.856.172	2.599.918
Espancamento ou tentativa de estrangulamento	2,4	1,0	1,4	3,4	955.680	1.660.048	2.364.416

FONTE: Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Instituto Datafolha. Pesquisa Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil, edição 3, 2021

A análise dos dados acima colacionados, demonstra que a efetividade prática da Política Judiciária Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres, esbarra na própria atuação do poder estatal que a instituiu e é responsável, também, por executá-la: o Poder Judiciário. Para compreendê-lo, torna-se imprescindível o resgate histórico acerca da estrutura judiciária no Brasil. A sociedade brasileira foi estruturada, segundo Chauí (1999, p. 95), a partir das relações privadas, fundadas no mando e na obediência. Conforme a autora, daí decorre a recusa tácita, ou até explícita, de operar

com os direitos civis e a dificuldade para lutar por direitos substantivos e, portanto, contra formas de opressão social e econômicas. Trata-se de contexto que pode ser facilmente observado nas legislações do período colonial brasileiro, em que as Ordenações do Reino, dentre as quais se destacam as Ordenações Filipinas, constituíram a legislação vigente até o ano de 1832. Estas últimas foram marcadas por excessivo rigor, crueldade das penas e desigualdade de tratamento de pessoas. Os tipos penais relacionados à mulher protegiam sua religiosidade, posição social, castidade e sexualidade, com elevação de pena em razão da classe social dos envolvidos. Freyre (2013, p. 359) reflete acerca de uma importante característica da formação dos magistrados brasileiros na primeira metade do século XIX, decisões que, com base nas leis formuladas em um país, com características de uma sociedade patriarcal como o Brasil, refletiam a subordinação das mulheres aos maridos:

Eram os principais magistrados brasileiros, e não apenas os ministros, que se revestiam então, para o exercício de suas funções, de becas “ricamente bordadas”, vindas do Oriente. Se o hábito faz sempre o monge, a justiça por eles administrada ou distribuída era antes a patriarcal que a estatal nas suas inspirações; a que considerava antes a família que o indivíduo ou o Estado. E a julgar pelas leis – então dominantes num país patriarcal como o Brasil – a favor da propriedade de homens por homens, da subordinação quase absoluta das mulheres aos maridos e dos filhos aos pais, de defesa da religião como valor político e familiar e não apenas individual ou pessoal, os magistrados brasileiros da primeira metade do século XIX, revestidos daquelas becas orientais, se sentiam mais à vontade para exercer seu ofício do que em togas de juízes ingleses ou franceses impregnados de estatismo ou de secularismo (Freyre, 2013, p. 359).

Trata-se de contexto que é reflexo da constituição patriarcal das famílias durante o período colonial brasileiro que, como bem explica Holanda (1995, p. 83), foram organizadas com base em normas clássicas do velho direito romano-canônico, base e centro de toda a organização. O autor reforça, ainda, a subordinação de toda a família ao patriarca. Observe-se:

Os escravos das plantações e das casas, e não somente escravos, como os agregados, dilatam o círculo familiar e, com ele, a autoridade imensa do pater-famílias. Esse núcleo bem característico em tudo se comporta como seu modelo da Antiguidade, em que a própria palavra “família”, derivada de *famulus*, se acha estreitamente vinculada à ideia de escravidão, e em que mesmo os filhos são apenas os membros livres do vasto corpo, inteiramente subordinado ao patriarca, os *liberi*. (Holanda, 1995, p. 83).

Como bem pontua Silveira (2006, p. 257), a formação dos magistrados foi historicamente marcada pelo bacharelismo elitista e conservador. Explica o autor que a constituição dos bacharéis veiculou uma visão conservadora a respeito das posições sociais predominantes, de modo que o grau de Direito não acrescentava consciência crítica, capaz de transformar a vida social. Ao contrário, era responsável por veicular

uma visão corporativa, hostil às transformações políticas e sociais e dogmática para com a onisciência da lei. Embora tal compreensão estivesse muito presente na Colônia, no Império e na República brasileira, segundo Silveira (2006, p. 257) certamente ainda encontra parcialmente seus reflexos na conjuntura atual dos cursos jurídicos do país.

Nesse sentido, explica Bourdieu (2011, p. 209) que a ciência jurídica, de acordo com a compreensão dos juristas, apreende o Direito como um “sistema fechado e autônomo, cujo desenvolvimento só pode ser compreendido segundo a sua dinâmica interna” (Bourdieu, 2011, p. 209). O sociólogo, contudo, refuta essa compreensão do Direito, e aponta que o campo jurídico, é o lugar de concorrência pelo monopólio do direito de dizer o direito, ou seja, a boa distribuição na qual se defrontam agentes investidos de competência ao mesmo tempo social e técnica, que consiste essencialmente na capacidade reconhecida de interpretar textos que consagram a visão dita legítima e justa do mundo social. A partir daí, resulta o efeito propriamente simbólico do direito, de modo que sua autonomia absoluta em relação às pressões externas não passa de uma ilusão (Bourdieu, 2011, p. 212). Diz ainda o autor:

É claro que, como mostra bem a história do direito social, o *corpus* jurídico registra (sic) em cada momento um estado de relações de forças, e sanciona as conquistas dos dominados convertidos deste modo em saber adquirido e reconhecido (o que tem o efeito de inscrever na estrutura uma ambiguidade que contribui sem dúvida para a sua eficácia simbólica) (BOURDIEU, 2011, p. 213).

O que se nota é que o Direito, enquanto campo jurídico, não tem o seu fundamento limitado em si mesmo. Bourdieu (2011, p. 213) explica que, como no texto religioso, filosófico ou literário, no texto jurídico também estão em jogo lutas, pois a leitura é uma maneira de expropriação da força simbólica que nele se encontra em estado potencial. O cânone jurídico se transforma, então, em um reservatório de autoridade que, segundo o sociólogo, garante à maneira de um “banco central” a autoridade dos atos jurídicos singulares. (Bourdieu, 2011, p. 219).

A análise do Poder Judiciário brasileiro precisa considerar, também, a formação elitista da magistratura. Almeida (2010, p. 289), ao analisar currículos e biografias de membros de diferentes grupos e hierarquias das elites jurídicas, identificou um campo de instituições de ensino superior de elite, cujo diploma representava a seus egressos um acesso privilegiado ao que Almeida (2010, p. 289) chama de “campo político da justiça”. Destarte, o elitismo e o conservadorismo que marcaram a formação dos magistrados no Brasil, ainda são um desafio a ser superado no que diz respeito à efetiva implementação da Política Judiciária Nacional de Enfrentamento Contra as Mulheres e, conseqüentemente, ao eficaz enfrentamento da violência de gênero.

Como visto, a violência contra as mulheres é uma violação de direitos humanos e, como tal, aflige a própria concretização da democracia. Isto porque, a teor dos artigos 1º, inciso III e 4º, inciso II, da Constituição Federal, a dignidade da pessoa humana

e a prevalência dos direitos humanos são, respectivamente, fundamento e princípio da República Federativa do Brasil. Assim, é preciso refletir sobre a necessidade de implementação efetiva da capacitação permanente de magistrados e servidores e da inserção de matérias interdisciplinares nos currículos dos cursos de Direito no Brasil, conforme já previsto na Lei nº 11.340/2006, em diplomas internacionais e na própria Resolução CNJ nº 254/2018. É o que se abordará adiante.

### 3 O CAMINHO PARA A “RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA” EM PROL DOS DIREITOS DAS MULHERES: A CAPACITAÇÃO INTERDISCIPLINAR PERMANENTE DE MAGISTRADOS E SERVIDORES

Entre os objetivos da Política Judiciária Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, destacam-se aqueles previstos no artigo 2º, incisos V, VI e VII da Resolução CNJ nº 254/2018, *in verbis*:

Art. 2º São objetivos da Política Judiciária estabelecida nesta Resolução:

V – impulsionar parcerias com Instituições de ensino superior, objetivando a prestação de serviços de apoio técnico especializado;

VI – fomentar a celebração de Termos de Acordo com o Poder Executivo, visando incorporar aos currículos escolares conteúdos relativos aos direitos humanos, em todos os níveis de ensino, a igualdade de gênero e de raça ou etnia e a questão relativa a todos os tipos de violência contra a mulher; (art. 8º, IX, da Lei n. 11.340/2006);

VII – fomentar a política de capacitação permanente de magistrados e servidores em temas relacionados às questões de gênero e de raça ou etnia por meio das escolas de magistratura e judiciais (art. 8º, VII, da Lei n. 11.340/2006); (Brasil, 2018).

Tal previsão objetiva, sobretudo, concretizar as diretrizes já previstas na Lei Maria da Penha no que diz respeito à política pública de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra as mulheres, especialmente àquelas previstas no artigo 8º, incisos VII, VIII e IX, do referido diploma. Veja-se:

Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes:

VII – a capacitação permanente das Polícias Civil e Militar, da Guarda Municipal, do Corpo de Bombeiros e dos profissionais pertencentes aos órgãos e às áreas enunciados no inciso I quanto às questões de gênero e de raça ou etnia;

VIII – a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;

IX – o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (Brasil, 2016)



Ademais, o artigo 26, §9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir da redação que lhe foi conferida pela Lei nº 14.164/2021, passou a prever que conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas formas de violência contra as mulheres, deverão ser inseridos nos currículos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio. Nesse aspecto, a legislação nacional está em consonância com as disposições contidas na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, promulgada no Brasil através do Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002. O artigo 10 do referido diploma elenca uma série de medidas a serem adotadas pelo Estados-Partes na esfera da educação, conforme se vê:

Os Estados-Partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurarem condições de igualdade entre homens e mulheres:

- a) As mesmas condições de orientação em matéria de carreiras e capacitação profissional, acesso aos estudos e obtenção de diplomas nas instituições de ensino de todas as categorias, tanto em zonas rurais como urbanas; essa igualdade deverá ser assegurada na educação pré-escolar, geral, técnica e profissional, incluída a educação técnica superior, assim como todos os tipos de capacitação profissional;
- b) Acesso aos mesmos currículos e mesmos exames, pessoal docente do mesmo nível profissional, instalações e material escolar da mesma qualidade;
- c) A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino.

Nesse sentido, a Portaria nº 15/2017 do Conselho Nacional de Justiça, definiu diretrizes e ações de prevenção e combate à violência contra as mulheres, estruturando a política judiciária em três eixos, sendo o segundo deles, o aprimoramento da qualidade e o aumento da celeridade na prestação jurisdicional em casos de violência doméstica e familiar contra a mulher, por meio de capacitação e da formação inicial, continuada e especializada de juízes, servidores e colaboradores, na área do combate e prevenção.

Nota-se, assim, que o caminho para a “resistência democrática”, o qual perpassa pelo enfrentamento à violência contra as mulheres e pela efetiva igualdade de gênero, é, justamente, o da educação. A Política Judiciária Nacional e as legislações nacionais sobre o tema, já reconhecem, em consonância com as convenções internacionais, a necessidade de qualificação interdisciplinar de magistrados e servidores, através de capacitação permanente. É preciso, contudo, que tais disposições sejam efetivamente postas em prática e reflitam na atuação judiciária em cada caso concreto de violência.



## 4 CONCLUSÃO

Diante do exposto, percebe-se que a efetiva implementação da Política Judiciária Nacional de Enfrentamento à Violência Contra às Mulheres, não se encerra com a elaboração da Resolução nº 254/2018, tampouco com a edição da Lei Maria da Penha e da promulgação, pelo Brasil, das obrigações decorrentes de convenções internacionais sobre a matéria. Para Saffioti (1987, p. 15), as estruturas de dominação não se transformam simplesmente através da legislação. Esta é inegavelmente importante, posto que permite que qualquer cidadão acione à justiça caso se considere prejudicado por práticas discriminatórias. Nada obstante, enquanto perdurarem discriminações legitimadas pela ideologia dominante, notadamente contra a mulher, os próprios agentes da justiça tenderão a interpretar as ocorrências que devem julgar à luz de um sistema de ideias já incorporadas (Saffioti, 1987).

Nessa perspectiva, a publicação da Resolução nº 254/2018, da Lei nº 11.340/2006 e a promulgação de convenções internacionais pelo Brasil, consubstanciam-se em um significativo movimento decisório da política, responsável pelo reconhecimento da gravidade da violência contra as mulheres enquanto uma violação dos direitos humanos. Assim, as políticas públicas precisam ser compreendidas como movimentos articulados entre si, que não se esgotam na produção legislativa. Do contrário, este é apenas um passo inicial que demanda o cumprimento de uma agenda de políticas sociais futuras que realizem na prática o que prevê a letra das leis (Alencar; Aquino, 2020), as quais, para além disso, devem ser executadas de forma eficaz. Nesse sentido, sabe-se que a adoção da política representa apenas o movimento decisório de escolha de uma alternativa para enfrentamento da situação problema, em que se destaca, como sujeito relevante, o Poder Legislativo (Silva, 2008, p. 95).

O caminho para a resistência democrática, através da efetiva igualdade de gênero e do enfrentamento da violência contra as mulheres, prescinde da inclusão de conteúdos relativos à tal problemática nos cursos de Direito no Brasil, através de uma graduação capaz de fomentar reflexões críticas quanto à desigualdade entre homens e mulheres, no que diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão. Além disso, conforme determinado na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é preciso que estes conteúdos estejam presentes desde a educação básica. Destaca-se, ainda, a necessidade de capacitação permanente de magistrados e servidores, e a importância de que as varas e juizados especializados possuam equipes interdisciplinares em seu quadro de pessoal.

Além do aperfeiçoamento das instituições, é preciso refletir sobre os demais espaços de socialização de crianças e de adolescentes. Nessa linha, Ferreira et al. (2016, p. 58) dispõem que a socialização dos gêneros na família e na sociedade, representa um dos fatores que pode influenciar na permanência de mulheres na situação de violência, embora isto nem sempre seja percebido por elas. Assim, as autoras propõem reflexões

acerca dos processos educativos de forma a questionar as atribuições quanto ao gênero e à sexualidade, refletidas no contexto escolar e familiar.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gabriela Serra Pinto; AQUINO, Maria da Glória Costa Gonçalves de Sousa. **Políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres no Brasil**: a fragilidade da democracia no Brasil contemporâneo frente aos avanços normativos de proteção aos direitos femininos. In: COPELLI, Montagner; JAQUES, Marcelo Dias; TEIXEIRA; Anderson Vichinkeski. Org. **Políticas Públicas no Brasil**: ensaios para uma gestão pública voltada à tutela dos Direitos Humanos. Blumenau: Dom Modesto, 2020.

ALMEIDA, Frederico Normanha Ribeiro de. **A nobreza togada**: as elites jurídicas e a política da justiça no Brasil. 2010. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 29, n. 2. mai/ago. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002**. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4377.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm)>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Brasília: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação nº 0000311-97.2014.8.26.0099**. Desembargador Alberto Anderson Filho. Publicado DJ de 20/10/2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS. **Pesquisa CNM – Covid-19 – Edição 21 – de 09 a 12/08**. Disponível em: <[https://www.cnm.org.br/cms/biblioteca/Relato%cc%81rio\\_pesquisa\\_Relampago\\_Ed\\_21.pdf](https://www.cnm.org.br/cms/biblioteca/Relato%cc%81rio_pesquisa_Relampago_Ed_21.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução Nº 254 de 04/09/2018**. 2018. Disponível em: <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2669>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Portaria Nº 15 de 08/03/2017**. 2017. Disponível em: <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2393>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

COSTA, Elder Lisboa Ferreira da. **O gênero no direito internacional: discriminação, violência e proteção**. Belém: Paka-Tatu, 2014.

FERREIRA, Maria Mary et al. **Direitos iguais para sujeitos de direito: empoderamento de mulheres e combate à violência doméstica**. São Luís: Edufma, 2016.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência Doméstica durante a pandemia de covid-19**. 2020. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-v3.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. São Paulo: Global, 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO DE PESQUISA DATAFOLHA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**. 3ª ed. 2021. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. Münster: Unrast Verlag, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU MULHERES. **Violência contra as mulheres e meninas é pandemia invisível, afirma diretora executiva da ONU Mulheres**. 07.04.2020. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/violencia-con>>.

tra-as-mulheres-e-meninas-e-pandemia-invisivel-afirma-diretora-executiva-da-onu-mulheres/>. Acesso em: 22. jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU MULHERES. **Gênero e covid-19 na América Latina e no Caribe: dimensões de gênero na resposta**. Brief março 2020. Disponível em: <[https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/03/ONU-MULHERES-COVID19\\_LAC.pdf](https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/03/ONU-MULHERES-COVID19_LAC.pdf)>. Acesso em: 22. fev. 2022.

PARLAMENTO EUROPEU. **Relatório sobre a perspectiva de gênero na crise COVID-19 e no período pós-crise (2020/2021)**. 20.11.2020. Disponível em: <[https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2020-0229\\_PT.pdf](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2020-0229_PT.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e Silva. Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos-metodológicos. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e Silva. (Org.). **Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa**. São Paulo: Veras; São Luís: GAEPP, 2008.

SILVEIRA, Daniel Barile da. **Patrimonialismo e burocracia: uma análise sobre o Poder Judiciário na formação do Estado Brasileiro**. 2006. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito do Estado da Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

VÁSQUEZ, Toledo Patisilí. **Feminicídio**. Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH), 2009. Disponível em: <<http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/P-Toledo-Libro-Feminicidio.compressed.pdf>>. Acesso em: 07 de fev. 2022.



# BIBLIOTECA ESCOLAR E LETRAMENTO RACIAL: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E ANTIRRACISTA

ITALO TEIXEIRA CHAVES<sup>1</sup>  
LYVIA RAVENA DE SOUSA MARTINS<sup>2</sup>

## RESUMO

Existem algumas concepções sobre Biblioteca Escolar (BE) que, em alguns casos, é vista como um depósito de livros, em outros, como um componente essencial no cotidiano escolar, que contribui nas atividades educacionais e de letramento na escola. Nesse sentido, este estudo problematiza as possibilidades de atuação da BE no âmbito do letramento racial. Objetiva-se evidenciar o papel educativo e democrático da Biblioteca Escolar e apontar possíveis atividades pedagógicas de letramento racial nas BEs. Metodologicamente, parte de um estudo bibliográfico e descritivo, com abordagem qualitativa. Nos resultados, aponta como principais atividades relacionadas ao letramento racial, a pesquisa e combate ao epistemicídio e a mediação da leitura de vivências negras. Conclui-se que a Biblioteca Escolar é um espaço social e dialógico, que auxilia no processo democrático de uso e acesso à informação, bem como pode contribuir nas múltiplas formas de letramentos, dentre elas, o letramento racial.

**PALAVRAS-CHAVES:** Biblioteca escolar. Letramento racial. Educação antirracista.

## RESUMEN

Existen algunas concepciones acerca de la Biblioteca Escolar (BE), en algunos casos es vista como un depósito de libros, en otros, como un componente esencial en la rutina escolar, que contribuye a las actividades educativas y de letramiento en la escuela. Este estudio problematiza las posibilidades de actuación de la BE en el ámbito del letramiento racial. El objetivo es resaltar el papel educativo y democrático de la Biblioteca Escolar y señalar posibles actividades pedagógicas de letramiento racial en la BE. Metodológicamente parte de un estudio bibliográfico y descriptivo con enfoque cualitativo. En los resultados, señala como principales actividades relacionadas al letramiento racial la investigación y combate contra el epistemicidio y la mediación de la lectura de las vivencias negras. Concluye que la Biblioteca Escolar es un espacio social y dialógico que ayuda en el proceso democrático de uso y acceso a la información, así como puede contribuir a las múltiples formas de letramiento, entre ellas, el letramiento racial.

**PALABRAS-CLAVES:** Biblioteca escolar. Letramiento racial. Educación antirracista.

## 1 INTRODUÇÃO

As escolas são instituições de ensino que carregam em seu cerne questões voltadas à educação, ao debate, à dialogicidade, ao aprendizado, ao conhecimento de mundo, dentre outros aspectos importantes. É por meio da escola que compreendemos

<sup>1</sup> Bacharel em Biblioteconomia (UFC). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba (PPGCI/UFPB). Email: italochave55@hotmail.com.

<sup>2</sup> Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Email: lyviaravena355@gmail.com.



aspectos de sociabilidade com outras pessoas desde as idades iniciais, a partir da escola que aprendemos que existem diferenças entre os sujeitos, que há multiplicidade de culturas, sendo estes elementos basilares para construção de uma sociedade.

Estes e outros aprendizados que são ensinados na escola, perpassam por diferentes agentes educadores, que têm tal responsabilidade para com os educandos, tais como professores, bibliotecários, psicopedagogos, secretárias, coordenadores e demais membros que fazem parte da escola. Encontramos não só uma diversidade de profissionais, mas uma pluralidade de ambientes que podem potencializar a ação pedagógica, como a sala de aula, bibliotecas, laboratórios, corredores, auditórios, multi-meios e qualquer outro ambiente que seja possível a existência do diálogo entre educadores e educandos.

Chamamos a atenção para a necessidade da tomada de posição de educadores humanistas nas suas práticas pedagógicas no cotidiano com os educandos. Esta envolve “do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador” (Freire, 2013, p. 63). É indispensável que a escola, os agentes educadores e seus múltiplos ambientes, sejam dialógicos com os saberes e vivências dos educandos. Ressaltamos, portanto, as críticas de Paulo Freire (2013), ao que se denomina educação bancária, uma forma de repassar o conhecimento sem, de fato, a existência do diálogo entre educadores e educandos.

Seguindo uma abordagem onde acreditamos e defendemos uma educação libertadora, destacamos um dos locais da escola que têm grande influência para o desenvolvimento do pensamento crítico, que muito pode auxiliar nas atividades pedagógicas em prol da educação, da ciência e da democracia: a Biblioteca Escolar. Nunes e Santos (2020) comentam que, na atualidade, a BE é vista como um local de castigo ou mesmo um mero depósito de livros, que não contribui efetivamente na rotina escolar. Logo, partimos do entendimento que “a Biblioteca Escolar precisa ser reconhecida pelo professor e por toda a comunidade escolar como uma unidade rica em informação e conhecimento” (Nunes; Santos, 2020, p. 5).

A partir da Biblioteca Escolar, algumas atividades podem ser desenvolvidas, seja em direção ao letramento e a pesquisas, ao uso de tecnologias da informação e comunicação com fins educativos, a mediações e círculos de leitura, o empréstimo de livros, ou mesmo um local que sirva para o exercício do diálogo. Não há – ou não deveria haver – limites, quando falamos de Biblioteca Escolar, ao considerar sua potencialidade de atuação pedagógica em diversos contextos, envolvendo principalmente professores, bibliotecários e educandos.

Esse estudo pretende dar destaque às ações de letramento que podem ser realizadas a partir da Biblioteca Escolar. Para isso, considera as contribuições de Magda Soares (2009, 2020) sobre letramento. Para a referida autora, o letramento é um conceito complexo e diversificado, que envolve as formas de apropriação crítica da leitura

e escrita e sua utilização no cotidiano. Acrescentamos ainda que “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p. 20).

O conceito de letramento vem sendo revestido com novos complementos e em áreas do conhecimento diversas, como é o caso do letramento informacional, estudado na Ciência da Informação. Uma outra vertente de letramento é o racial, o qual será analisado e discutido no decorrer deste estudo. O letramento racial nos leva a compreensão dos aspectos étnico-raciais, de como estes envolvem processos complexos do cotidiano, e como é necessário reafirmar e compreender a negritude dentre outros pontos que serão debatidos.

Considerando estas tessituras iniciais sobre letramento racial e Biblioteca Escolar, temos a seguinte pergunta de partida para o nosso trabalho: Quais ações pedagógicas de letramento racial podem ser desenvolvidas a partir da Biblioteca Escolar? A partir disso, têm-se como objetivos deste estudo evidenciar o papel educativo e democrático da Biblioteca Escolar e apontar possíveis atividades pedagógicas de letramento racial no âmbito da Biblioteca Escolar. Para isso, ampara-se metodologicamente numa pesquisa de natureza descritiva, com abordagem qualitativa, utilizando como técnica a pesquisa bibliográfica em bases de dados, livros e repositórios institucionais.

## 2 CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DA BIBLIOTECA ESCOLAR

A Biblioteca Escolar (BE) é um espaço ainda um tanto emblemático dentro da escola. Sua serventia, todavia, é desconhecida para algumas pessoas que frequentam os ambientes escolares, seja professores, alunos ou gestores, isto é, em algumas escolas a BE é vista como um ambiente de castigo para um discente “mal comportado”, como um depósito de livros velhos, em outras escolas este espaço não existe ou está posto de uma forma implícita na escola de tal modo que chega a sequer ser utilizado.

O que percebemos é que a construção e organização de todo espaço se dá a partir de uma perspectiva ideológica, e que diversos espaços voltados à cultura, leitura e informação, não são pensados para esse fim, mas como a adaptação de alguns outros espaços, contando inclusive com mobiliário inapropriado e poucos recursos (Almeida Júnior, 2020). É nesse cenário de desafios e adversidades que as bibliotecas escolares operam suas atividades cotidianas, de tratamento, organização, mediação e disseminação da informação e do conhecimento para a comunidade na qual atende.

A Biblioteca Escolar é, como já percebemos, uma organização que faz parte da escola e que pode ter muitos papéis no que diz respeito à leitura, à informação, ao conhecimento e à cultura, desde que, valorizada pela gestão escolar. Deste modo, considerando a pluralidade que envolve as ações da BE, nos amparamos na definição da

*Internacional Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)* para compreender este ambiente:

A Biblioteca Escolar é um espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o **percurso dos alunos da informação ao conhecimento** e para o crescimento pessoal, social e cultural. Este lugar físico e digital é designado por vários termos [...] mas biblioteca escolar é o termo mais utilizado e aplicado às instalações e funções (International Federation of Library Association and Institutions, 2016, p. 19, grifo nosso).

A Federation of Library Association and Institutions prevê, além disso, alguns papéis fundamentais à Biblioteca Escolar, no que se refere ao ensino e aprendizagem na escola, os quais perpassam pela aquisição de letramento, a competência para realização de pesquisas, o pensar crítico, a mediação da leitura em múltiplas plataformas e suportes, o aprender sobre si mesmo, sobre outro bem como o envolvimento e participação social e, por fim, a gestão da própria aprendizagem por parte do educando (Federation of Library Association and Institutions, 2016).

Retomamos agora aos ideais de Paulo Freire (2013, p. 70), em que este frisa que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, o que nos remete ao processo dialógico, onde o educador passa a ser também educando, no mesmo passo em que o educando é também educador, e junto, se constroem conhecimentos alicerçado nas vivências de mundo dos sujeitos.

Considerando os apontamentos anteriores, entendemos que a Biblioteca Escolar é um ambiente potente, que pode auxiliar em diversas facetas na escola, seja para o letramento, para leitura ou pesquisa. É, portanto, uma estrutura que fortalece os pressupostos escolares no que tange a formação dos educandos. Frisamos a necessidade não só da existência de Bibliotecas Escolares, mas de Bibliotecários que atuem frente a gestão desses espaços e possam somar junto ao corpo docente no desenvolvimento de atividades pedagógicas conjuntas:

O bibliotecário ocupa um papel essencial dentro do ambiente escolar, sua função é fundamental para que a biblioteca não seja apenas um espaço físico dentro da escola e seu papel educativo torna-se essencial para a formação de novos leitores. Além de instruir aos alunos a recuperar e localizar informações, **o bibliotecário desempenha uma função social, valorizando a função da biblioteca escolar** e atuando na disseminação e mediação da informação, **participando do processo de ensino-aprendizagem** (Nunes; Santos, 2020, p. 9, grifo nosso).

Nunes e Santos (2020) destacam que bibliotecários e professores devem atuar em conjunto para desenvolver práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem na escola junto aos educandos. Para tanto, é importante incluir os bibliotecários ao corpo

docente, integrando esses profissionais durante o planejamento das atividades e ações que serão desenvolvidas. A partir desse movimento de planejar, a BE passa a se configurar como um *locus* possível e potente para as atividades pedagógicas e de aprendizagem, se tornando um ambiente que pode agregar significativamente na rotina escolar.

Nesse percurso, a Biblioteca Escolar atua como um instrumento democrático, dialógico e educativo, na medida em que se utiliza dos recursos informacionais, num viés social em oferecer informação e conhecimento, ao acolher os educandos e mostrando possibilidades de mundo a partir da informação mediada.

### 3 TESSITURAS SOBRE LETRAMENTO RACIAL

De antemão, faz-se necessário tratar do termo letramento no sentido mais amplo do conceito. É preciso saber que o seu surgimento e emprego está intrinsecamente ligado a transformações sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas, além de atender uma nova realidade social, na qual se tornou essencial para o desenvolvimento de habilidades a serem utilizadas para ler e escrever no contexto das práticas sociais, não somente realizar a leitura e a escrita de palavras.

Em consonância com o pensamento de Soares (2009, 2020), apresentado nas seções anteriores, é possível inferir que o processo de letramento está conectado à capacidade de leitura e interpretação de textos, bem como o uso eficiente da leitura e da escrita, e estes seriam resultado ou consequência do processo de alfabetização. Entende-se o conceito de letramento como prática social, para além das práticas de leitura e de escrita, ou seja, o letramento é a habilidade de saber ler e escrever, mas levando também em consideração o contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, as quais se pautam na linguagem como resultantes dos processos culturais e sociais.

Levando em consideração que o processo de letramento resulta das interações culturais e sociais, e que existem múltiplos letramentos, faz-se necessário, portanto, adotar um recorte para este trabalho: o racial. Em se tratando do processo escolar no Brasil, é notório que a educação apresenta uma defasagem, no que se refere a manutenção de pessoas pretas na escola, dado esse que se confirma a partir da análise do Resumo Técnico do Censo Escolar do ano de 2020, a maior porcentagem de alunos pretos não se concentra nas idades escolares, mas nas etapas seguintes do processo de aprendizagem, o que seria popularmente chamado de “fora de faixa”.

Segundo o censo elaborado pelo INEP (2020), a maior porcentagem de pretos e pardos se concentra na fase adulta, na etapa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) composto por cerca de 72% de pessoas não-brancas. A existência de uma porcentagem tão acima da média, de pessoas negras em fases posteriores a idade escolar, corrobora com a inferência de que há poucas iniciativas que fomentem a permanência dessas pessoas em instituições de ensino.

Entendemos a imprescindibilidade de se adotar recortes raciais, não apenas visando a permanência de pessoas pretas na escola, mas como tornar essa permanência benéfica e representativa. Por conseguinte, é basilar a adoção de um ensino antirracista, e, com isso, a adoção do processo de letramento racial. Compreendemos, dessa forma, que:

o letramento racial é uma forma de responder individualmente às tensões raciais. Ao lado de respostas coletivas, na forma de cotas e políticas públicas, ele busca reeducar o indivíduo em uma perspectiva antirracista” (Silva, 2019, não paginado).

Os debates sobre letramento racial partem do mesmo pressuposto do letramento, ou seja, baseia-se na habilidade não só de ler e escrever, mas de como estas práticas são impactadas pelo âmbito social que cercam os sujeitos. O letramento racial além de impactar-se pelos aspectos sociais, se preocupa com o recorte racial. O letramento racial é, portanto, uma busca pelo (re)conhecimento da temática racial a fim de desenvolver ferramentas que não contribuam com a reprodução de práticas racistas e substituí-las por ações que promovam o antirracismo:

Existe, logo, a necessidade de um letramento racial, para **reeducar o indivíduo em uma perspectiva antirracista**, baseado em fundamentos como o reconhecimento de privilégios e do racismo como **problema social atual**, não apenas como legado histórico. (Silva, 2019, não paginado, grifo nosso).

O conceito de letramento racial, desenvolvido pela antropóloga afro-americana France Winddance Twine, se refere a uma estratégia de insurgir com as práticas racistas a partir da reeducação. Twine e Steinbugler (2006) pontuam alguns aspectos que devem ser considerados ao discutirmos letramento racial, à saber: reconhecimento dos valores simbólicos e materiais da branquitude; a compreensão do racismo como um problema social atual; necessidade de materiais para auxiliarem a discussão de raça, racismo e antirracismo; a percepção do racismo como um fenômeno mediado pelas desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade.

Nesse sentido, a implementação do letramento racial reflete na forma como se questiona a estrutura social, tornando os sujeitos expostos ao letramento racial, sujeitos mais críticos, bem como ponderar acerca de ações afirmativas, além de implantar práticas que ponham a história de quem efetivamente construiu-a.

A implementação de práticas, atividades ou ações de letramento racial, se dá de maneira complexa, considerando as variáveis possíveis nesse processo conscientizador e de empoderamento das pessoas pretas. O letramento racial oportuniza, de forma intrínseca, reflexões sobre as estruturas e desigualdades sociais existentes, sobre como os sujeitos brancos têm explorado e se sobressaído em relação aos pretos na história, sobre o apagamento das construções e manifestações artísticas, culturais, científicas produzidas por pessoas pretas, dentre outros aspectos.



O letramento racial emerge como o protagonista frente a antagonismos racistas, preconceituosos e excludentes de pessoas pretas. É por meio do letramento racial que garantimos discussões e conscientização das pessoas de tais processos históricos, bem como a partir dessa consciência, a luta por uma sociedade igualitária, democrática, com políticas que garantam inclusão, diversidade e participação.

## 4 ATIVIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE LETRAMENTO RACIAL À PARTIR DA BIBLIOTECA ESCOLAR

O letramento racial, tal qual o letramento, é um processo social complexo, que envolve diversos fatores e, este assim como aquele, também pode ser desenvolvido a partir de muitos contextos e ambientes, como a escola. É preciso compreender a escola em sua completude, ou seja, um lugar onde atividades pedagógicas ocorrem para além da sala de aula, seja por meio de corredores, auditórios, laboratórios ou biblioteca, sendo este último o ambiente no qual nos detivemos para este estudo. Soares (2020) ressalta que, para atividades de letramento, é preciso se planejar, e dentro deste planejamento, devem existir metas a serem alcançadas, seguindo um passo a passo para garantir um melhor aprendizado dos educandos. Logo, a BE deve elaborar em seu escopo um conjunto de práticas e atividades que possibilitem o desenvolvimento do letramento racial.

A Federation of Library Association and Institutions (2016) ressalta a importância de a Biblioteca Escolar ser reconhecida como um centro para pesquisa, leitura e produção colaborativa. Para tanto, é preciso que existam atividades pedagógicas que justifiquem tal afirmação. A seguir, apresentamos algumas atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas a partir de ações realizadas pela Biblioteca Escolar.

### 4.1 Pesquisa e combate ao epistemicídio

Sendo o letramento racial um artifício de combate ao racismo, cabe aos múltiplos ambientes escolares agregar recursos e instrumentos que possibilitem a ocorrência de atividades e ações de letramento racial. No contexto da Biblioteca Escolar, é importante construir um acervo com representações negras nos materiais disponíveis para a comunidade escolar. Lima *et al.* (2018) refletem sobre a baixa representatividade de afrodescendentes e suas contribuições presentes nos acervos, isto é, muitos recursos informacionais, sejam didáticos ou literários, centralizam a figura da pessoa branca, invisibilizando as pessoas negras e seus contributos no transcurso histórico da humanidade.

É imprescindível perceber a influência da escola na formação da identidade dos educandos enquanto cidadãos que vivem em sociedade, apresentando não apenas textos ou atividades escolares, mas também as diversas possibilidades e concepções de

ser e estar no mundo. Nesse âmbito, Freire (2013) nos esclarece a potencialidade da palavra como objeto de ação-reflexão, que pode transformar e libertar através do diálogo. O autor pontua que “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.”, o que indica a urgência de autores e autoras negras nos espaços escolares, que tenham direito a expressar suas histórias e narrativas.

Pensar na representatividade negra em suas bibliotecas, é também pensar em questões referentes à formação da identidade racial, questões essas que estão presentes de forma intrínseca, no processo de letramento racial. É a partir de disponibilização de materiais que abordem a temática negra em bibliotecas escolares, que o processo de letramento racial se dará de maneira mais fluida, além disso, a existência de materiais sobre pessoas pretas, mas também a partir pessoas pretas, irrompe com questões excludentes ainda presente, que precisam ser repensadas. O epistemicídio é conceito no qual versa sobre este apagamento da produção intelectual de pessoas pretas, diante disso entendemos que

Conhecer as histórias e as culturas africana e afro-brasileira não é apenas uma obrigação imposta por força de lei. É importante para **combater a desigualdade, a discriminação e para compreender verdadeiramente a história e a cultura brasileiras**. Assim, acumulamos forças para a formação de uma sociedade justa, igualitária e fraterna, livre de toda forma de preconceito, discriminação e opressão, independentemente de cultura, religião, raça e etnia, gênero e orientação sexual (Silva, 2019, não paginado, grifo nosso).

Cabe ao bibliotecário da escola, elaborar uma política de desenvolvimento de acervos que se responsabilize pela oportunização da popularização de autores e autoras negras, além de ter a ciência e o compromisso em selecionar materiais que tenham a pessoa negra como sujeito central, além de democratizar o acesso à informação racializada.

Desse modo, a Biblioteca Escolar se tornará, então, um ambiente favorável para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que oportunizem o letramento racial. Lembramos, pois, que a Biblioteca que oxigena o conhecimento de educandos e educadores, e que esta medeia o espaço em que atua com o mundo das informações (Almeida Júnior, 2020). Assim, listamos a seguir três atividades práticas que podem ser feitas no âmbito da pesquisa e combate ao epistemicídio.

- Divulgar fontes e canais de informação que subsidiem pesquisas sobre pessoas negras e suas contribuições à sociedade nos diversos campos do conhecimento;
- Elaborar uma política de acervos especializados na temática africana e afrobrasileira para disseminar autores e histórias negras;
- Estimular e oportunizar produções de textos, sejam didáticos ou recreativos, a partir de histórias e vidas negras.

As atividades supracitadas combatem o epistemicídio na medida em que proporcionam, na escola, o (re)conhecimento e apropriação dos educandos, no que tange aos aspectos de uma educação crítica e antirracista e partir do uso e acesso à informação étnico-racial. Novas práticas pedagógicas podem ser operacionalizadas ou adaptadas, considerando o contexto, limitações e potencialidades da escola. É preciso, em todos os casos, direcionar esforços para a democratização da informação, para pluralidade de narrativas de modo a dar subsídios para uma educação transformadora e empoderadora dos sujeitos.

## 4.2 Mediação da leitura das realidades negras

Nos processos de mediação da leitura, são comumente utilizados como métodos as atividades de leitura e contação de histórias. Essa prática mediadora perpassa pelos envolvidos na ação e permite a utilização da oralidade como ferramenta, não apenas como técnica narrativa da história, mas também como uma forma de acolhimento, diálogo e alteridade com o outro. A mediação da leitura é, desta forma, uma possibilidade de propiciar o contato dos educandos com obras literárias e suas histórias e pode ocorrer no cotidiano da escola, por meio de ações realizadas em conjunto com professores e bibliotecários:

*A leitura é entendida, essencialmente, como um exercício cognitivo de decodificação informacional da palavra escrita; porém, o compartilhamento da percepção literária é potencializado com a possibilidade na troca de visões com outros leitores afins a um escrito em comum. Este cenário apresentado é efetivado com os encontros sociais presenciais propiciados pelos eventos pró-leitura (Granja, 2020, p. 404).*

A leitura pode ocorrer tanto no âmbito individual quanto coletivo, entrecruzando-se o desbravamento dos textos com as vivências de cada sujeito, os contextos em que se inserem, a rememoração de acontecimentos. É, entretanto, no compartilhamento que a leitura pode ser potencializada, agregando informações e conhecimentos individuais à coletividade. Este percurso de acolhimento e trocas nos leva a refletir sobre como somos atravessados pelas narrativas lidas, vividas e ouvidas (Granja, 2020).

A leitura tem um papel importante na formação dos sujeitos e, na escola, um dos principais locais para o seu incentivo, é através da BE. Por conseguinte, as bibliotecas escolares possuem um papel crucial em oportunizar o conhecimento sobre raça dentro de seu sistema educacional, a partir de algumas ações e práticas que podem ser implementadas, como:

- Adquirir recursos culturais e artísticos para leitura, como livros, filmes, músicas, além da participação em peças teatrais que retratem vivências negras, evidenciando formas de ser e estar no mundo na perspectiva da pessoa negra;

- Elaborar ações culturais e de leitura continuadas visando a emancipação das pessoas negras e o estabelecimento de uma cultura educacional antirracista, com integração entre bibliotecários, professores e educandos no planejamento;
- Desenvolver um clube de leitura ou de cinema para trazer assuntos afrodiaspóricos, centralizando o aprendizado e o diálogo entre obra, conteúdos programáticos escolares e vivências dos participantes.

Quando falamos de vivências negras numa perspectiva da mediação da leitura, é preciso levar em consideração um fator basilar: o acesso. Quantas narrativas retratam histórias e personagens negros? A resposta é que são poucos, embora existam editoras e autores investindo nessa área, procurando reverter esse cenário. Assim, o principal ponto que devemos pensar é na garantia do acesso a esse tipo de material, em ações de mediação da leitura a partir deles, em diálogos e debates sobre estes.

Caminhamos no sentido oposto ao do letramento racial, quando optamos unicamente por narrativas com personagens brancos. Entretanto, para compreender quais materiais sejam pertinentes para ações de mediação da leitura, é necessário o envolvimento de professores para auxiliar quanto às questões pedagógicas e dos próprios educandos, de modo a entender quais temas estes acham importantes, além de, com isso, estimular participação e engajamento estudantil nas decisões de planejamento das atividades escolares.

## 5 CONCLUSÃO

A escola tem um papel fundamental na formação dos sujeitos, perpassando nos ensinamentos aspectos socioculturais complexos que se reverberam também na construção da identidade dos educandos. Cabe à escola, democratizar o conhecimento produzido em sociedade, considerando a grande variedade de autores e autoras, de histórias, de livros e demais materiais informacionais. Ponderar sobre as questões raciais, nesse tocante, contribui para a construção de uma educação democrática e antirracista.

Alinhado aos pilares da democratização da informação, está a Biblioteca Escolar que, com profissionais adequados e capacitados, somados ao corpo docente e gestores escolares, pode contribuir com as atividades pedagógicas cotidianas. A BE tem seu papel principal no auxílio ao desenvolvimento de letramentos, em que destacamos a importância do letramento racial, oportunizando conhecimento crítico dos educandos sobre racismo, antirracismo, bem como no empoderamento das pessoas negras perante o (re)conhecimento de temáticas raciais nas ações e práticas pedagógicas da escola. É fundamental, para tanto, a existência de um acervo que abranja essas temáticas, possibilitando o desenvolvimento de atividades por bibliotecários e professores.

É responsabilidade da escola promover um ambiente informacional, neste caso, uma Biblioteca Escolar, que contenha recursos racializados a fim de tornar possível o processo fluido de letramento racial, oportunizando nos educandos, uma educação antirracista e uma consequente consciência racial, formando sujeitos cada vez mais lúcidos de seu entorno e mais atuantes em combate ao racismo em suas realidades.

Concluimos que a Biblioteca Escolar é um espaço social e dialógico, que auxilia no processo democrático de uso e acesso à informação por toda a comunidade escolar, sobretudo, na potencialização do ensino-aprendizagem dos educandos. Este ambiente pode contribuir no desenvolvimento das múltiplas formas de letramentos, dentre elas, o letramento racial, servindo como um local gerador de consciência crítica, de combate ao racismo e de formação de sujeitos que compreendam e insiram também as práticas antirracistas no cotidiano.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Espaços e equipamentos informacionais. BARBALHO, Célia Regina Simonetti. *et al* (Orgs). **Espaços e ambientes para leitura e informação**. 2 ed. São Paulo: Abecin Editora, 2020.p. 9-37.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GRANJA, Daniela Rangel. Ações pró-leitura na temática afrocentrada em bibliotecas: clube de leitura e poesia terapia do instituto de pesquisa e memória pretos novos (Gambôa-RJ). In: SILVA, Franciele Carneiro Garcês da. **Bibliotecári@s Negr@s**: Pesquisas e experiências de aplicação da Lei 10.639/2003 na formação bibliotecária e nas bibliotecas. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

IFLA. **Diretrizes da IFLA para biblioteca escolar**. 2. ed. 2016. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 2 maio 2021.

INEP. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021.

LIMA, Graziela dos Santos. *et al*. Africanizando os acervos: política de gestão de acervos para bibliotecas especializadas na temática afro-brasileira e africana. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 14, n. 3, p. 88-103, 2018.

MAGDA, Soares. **Letramento**: um tema de três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

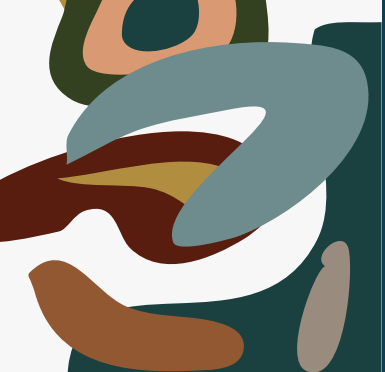


MAGDA, Soares. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

NUNES, Martha Suzana Cabral; SANTOS, Flaviana de Oliveira. Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na formação de leitores. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 3-28, 2020.

SILVA, Marcos Fabrício Lopes da. Educação e letramento racial. **Universidade Federal de Minas Gerais**, Publicações, Boletim nº 2081, 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/2081/educacao-e-letramento-racial>. Acesso em: 22 mar. 2022.

TWINE, France Winddance; Steinbugler, Amy C. the gap between whites and whiteness interracial intimacy and racial literacy. **Social Science Research on Race**, New York, v. 2, n. 3, p. 341-363, 2006.



# FORMAÇÃO EM GÊNERO E DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS À RESTAURAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

LILIA GUIMARÃES POUGY<sup>1</sup>  
LUDMILA FONTENELE CAVALCANTI<sup>2</sup>

## RESUMO

Tomando como referência o campo das políticas públicas para as mulheres e as agendas feministas plurais, numa perspectiva interseccional, este trabalho pretende destacar a educação no enfrentamento da violência de gênero, combinada à formação profissional continuada por meio de instrumentos que visaram a sustentabilidade de propostas acadêmicas, com base na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Com base em registros em conjunturas distintas, os aspectos das experiências, desenvolvidas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, se serviram de dois eixos: 1) respostas plurais da universidade às demandas da sociedade e do Estado e 2) concepções teórico-políticas das propostas. Conclui-se que os projetos acadêmicos aqui esboçados, colocam em evidência a função social da universidade na produção do conhecimento, na divulgação da ciência, na formação profissional de pesquisadoras/es, na formação de professores e na devolutiva dos investimentos públicos para a sociedade, por meio dos projetos de extensão. A interação entre a universidade e a sociedade é essencial, restaurando os conteúdos da educação em direitos humanos no conjunto das políticas públicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação. Gênero. Educação. Enfrentamento. Universidade.

## RESUMEN

Tomando como referencia el campo de las políticas públicas para las mujeres y las agendas feministas plurales, en una perspectiva interseccional, este trabajo pretende resaltar la educación en el combate a la violencia de género combinada con la formación profesional continua a través de instrumentos que apuntan a la sostenibilidad de propuestas académicas con basado en la inseparabilidad de la docencia, la investigación y la extensión. Con base en registros en diferentes contextos, los aspectos de las experiencias desarrolladas en la Universidad Federal de Río de Janeiro utilizaron dos ejes: 1) respuestas plurales de la universidad a las demandas de la sociedad y el Estado y 2) concepciones teórico-políticas de las propuestas. Se concluye que los proyectos académicos aquí esbozados destacan el papel social de la universidad en la producción de conocimiento, en la divulgación de la ciencia, en la formación profesional de investigadores, en la formación de docentes y en el retorno de las inversiones públicas a la sociedad, a través de proyectos de extensión. La interacción entre la universidad y la sociedad es fundamental, restituyendo los contenidos de la educación en derechos humanos en el conjunto de las políticas públicas.

**PALABRAS-CHAVE:** Educación. Género. Educación. Confrontación. Universidad

<sup>1</sup> Professora Titular da Escola de Serviço Social da UFRJ. Professora colaboradora do PPGSS e PPDH/NEPP-DH. Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Intervenção em Políticas de Gênero (LIEIG). Supervisora na formação de equipes técnicas do CRMM-CR e CRM-SSA/NEPP-DH/UFRJ.

<sup>2</sup> Professora da Escola de Serviço Social da UFRJ. Professora do PPGSS. Coordenadora do Núcleo de Políticas Públicas, Identidades e Trabalho (NUPPIT) e do Grupo de Pesquisa e Extensão Prevenção à Violência Sexual.

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre o campo das políticas públicas para as mulheres, envolve inventariar violações de direitos, resistência organizada e construção de medidas que possam mitigar efeitos deletéreos potencializados pelo racismo, misogenia e concentração de riqueza da sociedade patriarcal e capitalista. Requer, ademais, recepcionar agendas feministas plurais de mulheres invisibilizadas que interseccionalizam radical e visceralmente as questões de raça, gênero e classe no seu cotidiano.

Da trajetória da construção do campo das políticas públicas para as mulheres, no Brasil, campo fecundo que sedimentou um processo de conquistas de proteção, defesa e promoção dos direitos das mulheres em diversas áreas, tais como saúde, justiça, segurança, trabalho e renda, entre outras, destacamos o protagonismo de uma estética feminista de construção de consensos para a concertação de planos nacionais e da sua aplicabilidade local. Esta dinâmica rica e complexa, consolidada na participação e plenárias locais, regionais e nacional, consolidou os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2004, 2008, 2013).

Nesse sentido, o processo de construção da política para as mulheres, foi interrompido tragicamente pela ascensão de reação neoconservadora, que dá base ao golpe jurídico, parlamentar e midiático contra o povo brasileiro institucionalizado no impeachment da presidenta Dilma Rousseuf, sem que houvesse o cometimento de crime (Pougy, 2021). O desmonte promovido às conquistas civilizatórias dos Direitos Humanos ganhou contornos profundos no que se refere ao campo das políticas públicas para as mulheres (Pougy; Cavalcanti, 2022).

Neste trabalho, pretendemos destacar a educação no enfrentamento da violência de gênero, combinada à formação profissional continuada, por meio de instrumentos que visaram a sustentabilidade da proposta acadêmica de serviços de atendimento a mulheres, com base na indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, quais sejam: (a) projeto de extensão de estágio para o trabalho com cidadania feminina nos bairros populares, em 2011; (b) curso de residência multidisciplinar Políticas de Gênero e Direitos Humanos, no biênio 2012-2014, ambos dirigidas à formação profissional e técnica para a atenção à mulher em situação de violência; e (c) Produção e disseminação da informação científica, através de atividades desenvolvidas por grupo de pesquisa e extensão pioneiro na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que articulam pesquisa e extensão operacionalizando conteúdos escritos, digitais e de rádio, com ênfase no debate sobre violência sexual, questões de gênero e raça, através da publicização de estudos, pesquisas e intervenções contemporâneas.

## 2 METODOLOGIA

Este artigo se justifica pela dupla finalidade de registro do que Benjamim (1993) chama de *acontecimentos vivido* em conjunturas distintas – 2011 a 2014 e 2020 a 2022, cujas motivações podem ser sintetizadas no exercício da sustentabilidade de propostas afirmadoras dos direitos humanos e das políticas públicas, como forma de distribuir recursos socialmente auferidos. Essas propostas são marcadas por iniciativa do consórcio entre entes públicos, nos idos da década de 2010, e pela afirmação da autonomia universitária e da expertise necessária às perspectivas futuras em conjuntura inóspita.

Deste modo, tais experiências de desenvolver e aplicar metodologias que possam permitir o cumprimento da função social da universidade pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, combinada com a produção do conhecimento, a formação profissional, a constituição de pesquisadoras/es e educação continuada, em vista do deslocamento da academia em direção às demandas da sociedade. Nos termos do projeto que inspira as mencionadas ações planejadas,

Esta função social, no nosso entendimento, precisa estar voltada, simultaneamente, para o avanço da ciência e da cultura e para a universalização da cidadania e a consolidação da democracia no Brasil. Terá tanto mais impacto social quanto mais atingir os setores historicamente excluídos, dentre os quais se destacam as mulheres das classes subalternizadas. É forçoso reconhecer que o Brasil apresenta um quadro de desigualdades sociais dos mais brutais em todo o mundo e que tais desigualdades são produzidas e reproduzidas nas imbricações das relações de classe, de gênero e étnico-raciais” (Almeida, 2005, p.2).

Desta feita, o registro das atividades que visaram a sustentabilidade das propostas afirmadoras da cidadania feminina, tem o objetivo de inspirar perspectivas vindouras de trabalho junto às políticas públicas em direitos humanos. O destaque de aspectos das experiências desenvolvidas na UFRJ se serviu de dois eixos: 1) respostas plurais da universidade às demandas da sociedade e do Estado e 2) concepções teórico-políticas das propostas.

## 3 RESPOSTAS PLURAIS: PROJETO DE EXTENSÃO E CURSO DE RESIDÊNCIA

O projeto de extensão intitulado “A sustentabilidade do trabalho com cidadania feminina em bairros populares: formando equipes e construindo a interdisciplinaridade”, proposto e aprovado em 2011, continuou projetos institucionais da UFRJ junto a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR, firmados em dezembro de 2004. A Secretaria, recentemente criada no escopo da Presidência da República, vinha construindo a política pública de enfrentamento da violência contra a mulher, através da instalação e organização do debate sobre concepção

teórico-política, conceitos, diretrizes e normas bem como o planejamento estratégico para a sua implementação e gestão do monitoramento e avaliação (Brasil, 2011).

O projeto de extensão vinha ao encontro do estabelecido nos convênios entre a UFRJ e a SPM/PR, sobremaneira, no que diz respeito a constituição e a composição de equipes técnicas simultânea ao desenvolvimento de metodologias de atenção integral à mulher. Nesta ação, foram incorporados como bolsistas assistentes sociais, psicólogos e advogados selecionados para integrarem um programa de estágio, no qual pudessem se formar junto à equipe técnica do quadro permanente da universidade e docentes de diferentes unidades de ensino, em especial, a Escola de Serviço Social, o Instituto de Psicologia e a Faculdade de Educação.

O convênio possibilitou a inserção dos serviços nas políticas públicas para as mulheres, combinando às dimensões acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão à dimensão assistencial de prestação de serviços ao público-alvo, mulheres do bairro popular da Maré, a Vila do João. Em paralelo foram criadas as condições para a construção do CRM-SSA, na Ilha da Cidade Universitária.

A equipe técnica especializada no desenvolvimento da metodologia inovadora de atenção integral à mulher, associou ao atendimento e a escuta às demandas um conjunto de atividades de identificação e fortalecimento de seu protagonismo no processo de vida, na família, na comunidade e na sociedade. As atividades realizadas serviram ao crescimento de todos os sujeitos e instituições envolvidas: Curso de Educação em Direitos Humanos, Curso sobre a Lei Maria da Penha, Curso de Cuidadoras de Crianças, Oficinas de Educação Não-sexista e sem discriminação para escolas da 4ª CRE, Oficinas Sociais (artesanato, crochê, fuxico, boneca de pano, bordado, culinária, cine-pipoca, atividades culturais) (MARINHO et al, 2012 e 2014; GONSALVES et al, 2017). Os vídeos produzidos e publicizados no canal do CRMM-CR no *YouTube*, “A construção da Atenção Integral à Mulher”<sup>3</sup>, em 2011, e “Ser Mulher na Maré”<sup>4</sup>, em 2018, são reveladores da dinâmica brevemente apresentada, que permitiram o vínculo entre as mulheres e a equipe técnica, criando um corpo social que ensaia a condição cidadã.

A constituição da equipe técnica, ainda que em processo de desenvolvimento, isto é, inconcluso pela sua natureza, bem como o desenvolvimento da metodologia de atenção integral, foram iniciativas inovadoras somente possíveis porque realizadas na universidade. O acompanhamento dialógico do processo formativo – de sujeitos e de instrumentos teórico-metodológicos – é realizado através da supervisão externa sistemática, na qual são reunidas toda as pessoas da equipe e vocalizados os desafios e as perspectivas de atuação junto às mulheres, são debatidos “casos” escolhidos e apresentados e estudados temas emergentes, também sugeridos pela equipe. Nos termos

<sup>3</sup> A construção da Atenção Integral à Mulher. Projeto CRMM-CR e CRM-SSA.NEPP-DH/UFRJ. 2011. Direção Murilo Peixoto. <https://www.youtube.com/watch?v=EPtylf6mxSk>

<sup>4</sup> Ser Mulher na Maré. Direção Agatha Alves. Projeto CRMM-CR e CRMSSA.NEPP-DH e COM-ECO. UFRJ.2018. Direção Agatha Alves <https://www.youtube.com/watch?v=V79ixSOwJRO>



enunciados em 2010, transcritos no longo excerto, os desafios na formação de equipe são dinamizados pelo desmonte do campo das políticas públicas:

Acompanhar equipes implicadas com práticas dessa envergadura, que associam o interpessoal e o societal – perspectiva da totalidade – às dimensões propositivas e interventivas, engloba pelo menos quatro grandes eixos de preocupações a serem concertados para tramar o pessoal e o social, com base na construção dialógica do conhecimento e da ação: [1] Proposta teórico-política do projeto, o que engloba recompor o processo histórico, a função social, a perspectiva teórica e a ação política, com base nas origens da formulação da proposta, no impacto na formação profissional e a intervenção formativa na rede; [2] Violência de gênero como categoria teórica (histórica e analítica) e implicações políticas das escolhas teóricas; [3] Estado e políticas públicas, a partir do Sistema Internacional dos Direitos Humanos, a formulação de políticas públicas e propostas de envolvimento da área de segurança pública e justiça criminal. Para tanto, é essencial verticalizar o entendimento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e do Pacto Nacional de Enfrentamento da Violência contra a Mulher, a Política Nacional de Assistência Social, e a proteção social básica e especial, o sistema único de segurança pública e a judicialização da violência de gênero; e [4] o ensino-aprendizagem da prática multidisciplinar por meio de proposta interdisciplinar envolvendo o serviço social, a psicologia e o direito, entre outras profissões, com vistas ao aprofundamento de conteúdos emergentes na ação, dentre os quais exemplifico com os temas da educação popular, psicoterapia breve, LMP: punição/pena x medidas protetivas e educação não-sexista. (Pougy, 2010, p. 55)

O Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos (NEPP-DH), criado em dezembro de 2006, com a missão de abrigar as iniciativas de ensino, pesquisa e extensão, implementadas na Decania do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, na gestão da saudosa professora Suely Souza de Almeida, Decana no quadriênio de 2002-2006, institucionalizou na estrutura universitária, os Centros de Referências para as Mulheres aderidos à Política Nacional de Enfrentamento da Violência contra as Mulheres.

A partir da institucionalidade local de ações já em desenvolvimento, no que diz respeito aos serviços do escopo das políticas para as mulheres, foi possível criar as condições para a realização do Curso de Residência Multidisciplinar Políticas de Gênero e Direitos Humanos, uma proposta de formação em serviço, com carga horária total de 3.570 horas, sendo um terço de disciplinas teóricas e o restante de disciplinas teórico-práticas, na qual a preceptoria local foi realizada pela equipe técnica do quadro permanente da universidade (Marques et al, 2021), que sucedeu o projeto de extensão.

Para a propositura do curso de formação em serviço, uma residência multiprofissional com status de curso de especialização, foram mobilizadas unidades acadêmicas de três Centros Universitários: do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, o NEPP-DH, unidade proponente, a Escola de Serviço Social e o Instituto de Psicologia;

do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, a Faculdade Nacional de Direito e do Centro de Ciências da Saúde, o Instituto de Estudos da Saúde Coletiva, e reunidas na proposta multidisciplinar pioneira.

Para a turma inicial, foi feita a seleção de assistentes sociais, psicólogas/os e advogadas/os para a formação em serviço nos Centros de Referências já vinculados ao NEPP-DH, assim como destinadas vagas para as indicações da Secretaria Estadual de Assistência Social e Direitos Humanos (SEASDH), da Superintendência dos Direitos da Mulher (SUDIM) e da Coordenadoria Especial de Promoção da Política para Igualdade de Gênero (CEPIG), órgãos governamentais das políticas para as mulheres do estado e do município do Rio de Janeiro.

A concepção teórica e política das iniciativas, brevemente registradas, se sustenta no reconhecimento das desigualdades sociais como geradoras da violação dos direitos humanos e da violência de gênero, que atingem o ser corpóreo ao visar o ser social (Vázquez, 1977). A compreensão das relações de gênero, como fenômeno social relacional, isto é, que dizem respeito às relações sociais, é interseccionalizada ao racismo e ao capitalismo (Pougy, 2020). Estes elementos teóricos comparecem vigorosamente no conjunto das etapas levadas a termo no desenvolvimento das atividades do serviço e do curso.

A metodologia de atenção integral às mulheres em situação de violência, enfatiza a associação do atendimento individual, por meio da escuta na acolhida e nos agendamentos com profissionais ao oferecimento de oficinas sociais e cursos de extensão, em que são potencializadas as percepções alternativas à violência e à violação dos direitos a que as populações dos bairros populares são submetidas, com acesso precário às políticas sociais. Desta sorte, experimentou-se a organicidade entre planos societal, interpessoal e pessoal (Almeida, 2007), no entendimento e redimensionamento das trajetórias singulares para as perspectivas vindouras. A formação pretendida alcançou todos os sujeitos envolvidos nesse processo: as/os residentes, as mulheres da Maré e dos serviços do Estado e do Município, a equipe técnica e o corpo de professores. Por fim, a motivação das propostas da UFRJ, uma universidade pública, gratuita, laica e socialmente referenciada visou o campo das políticas públicas e da cidadania brasileira.

## 4 PRODUÇÃO E DISSEMINAÇÃO DA INFORMAÇÃO CIENTÍFICA

O Grupo de Pesquisa e Extensão “Prevenção da violência sexual”, integrante do “Núcleo de Políticas Públicas, Indicadores e Trabalho”, da Escola de Serviço Social da UFRJ, consolidado desde 2005, vem buscando dar visibilidade ao tema da prevenção da violência sexual através da produção e disseminação da informação disponibilizada acerca do tema da violência sexual contra a mulher, entendida como uma das expressões da violência de gênero.

Tomando como referência o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Forproex, 2012) e a natureza pública da universidade, o Grupo vem desenvolvendo pesquisas articuladas à extensão, de modo a interligar a universidade com as demandas da sociedade, priorizando conhecimentos que favoreçam as transformações sociais nesse campo nas seguintes áreas: avaliação de políticas públicas, serviços e ações relacionadas à atenção às pessoas em situação de violência sexual nas várias instâncias governamentais, prevenção às violências sexuais numa perspectiva comparada em diferentes áreas, formação profissional; e enfrentamento à violência sexual nas universidades públicas brasileiras (Cavalcanti; Pougy, 2022).

Entre os limites ainda presentes nas estruturas curriculares dos cursos, estão a não inclusão da perspectiva interseccional na análise do fenômeno da violência de gênero, a necessidade de formação no campo dos direitos sexuais e reprodutivos como parte dos Direitos Humanos e a adequação da formação profissional à realidade da população.

Nesse sentido, a produção e disseminação da informação buscam contribuir para a qualificação de profissionais e gestores das diferentes políticas públicas na atenção às mulheres em situação de violência sexual, bem como para a qualificação da atenção às mulheres em situação de violência sexual.

Esse Grupo vem alcançando seus objetivos e contribuindo para a formação acadêmica e cidadã, por meio de um conjunto diversificado de atividades que envolvem integrantes de segmentos variados e com distintas formações (docentes, discentes da graduação e da pós-graduação, técnicos administrativos, egressos e parceiros externos de outras universidades).

As ações realizadas vêm, gradativamente, ampliando seu público-alvo, incluindo estudantes do ensino médio das escolas públicas da educação básica e universitários de diferentes cursos e instituições, professores da rede pública, organizações da sociedade civil vinculadas ao movimento de mulheres, representantes dos conselhos de direitos das mulheres, mulheres com deficiência, comunidade atendida pela UFRJ (Maré), além de pesquisadores interessados na temática abordada, incluindo público de outros países.

A complexidade relacionada às situações de violência sexual, uma das expressões da violência de gênero, requisita uma abordagem multiprofissional, capaz de prevenir, detectar e abordar diferentes contextos, o que implica em acesso simplificado a informações atualizadas. As ações de prevenção da violência sexual operam um processo educativo, cultural e científico de desenvolvimento da informação, capaz de operar a devolução da produção acadêmica e contribuir para potenciais mudanças no âmbito das políticas públicas e no conjunto da sociedade. A violência sexual contra a mulher passa então, a ser um dos problemas sociais enfrentados cotidianamente, não só pelas mulheres em situação de violência como também pelos profissionais de saúde e das demais políticas públicas. No caso brasileiro, a violência sexual contra a mulher

tem sido enfrentada de forma transversal com intersectorialidade nas políticas públicas (Pasinato; Ávila, 2021).

Entende-se que a informação sobre a prevenção da violência sexual contra a mulher, num contexto de integralidade, implica numa abordagem interdisciplinar sobre o tema em que a atuação profissional, concebida como prático-interventiva, exige análises e interpretações dos comportamentos sociais e sexuais, o que pressupõe a incorporação das discussões sobre sexualidade e gênero, dirigida a estudos e intervenções voltados à formação profissional continuada. Durante a emergência sanitária, decorrente da pandemia da Covid-19, em que ocorreu o aumento das vulnerabilidades e dos riscos de violência contra mulheres nas suas variadas formas, mulheres em situação de violência, enfrentaram obstáculos adicionais para romper com as situações violentas ou acessar as proteções e serviços essenciais.

Nesse contexto, o Grupo de Pesquisa e Extensão Prevenção da Violência Sexual, ampliou o conjunto de atividades de produção e disseminação da informação através da promoção de webinários (debates virtuais), com ênfase no debate sobre questões de gênero e raça, de natureza científica, através da publicização de estudos, pesquisas e intervenções contemporâneas. A iniciativa dos webinários vem se constituindo como uma ferramenta importante para alcançar públicos distintos e suscitar questionamentos e reflexões sobre o tema da violência de gênero em contextos sociais diversos. Os webinários tem fortalecido e ampliado a rede de atores envolvidos com o enfrentamento à violência de gênero, entendida como fenômeno complexo, que deve ser abordado de forma multiprofissional, interdisciplinar e intersectorial. Essa iniciativa, além da interação dos especialistas com o público, vem permitindo a articulação de informações, conhecimentos e experiências para além dos muros da universidade e das instituições, bem como o estabelecimento de parcerias com diferentes universidades, de diversas regiões e países (Cavalcanti; Farias, 2022). Foram produzidas duas edições do Manual para Produção de Webinários, que amplia e aprofunda as etapas integradas de construção de webinários de maneira a dinamizar o processo de produção social da atividade acadêmica, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O compartilhamento das etapas dinamizadas neste processo busca contribuir para a ampliação de iniciativas similares dentro e fora da universidade, potencializando sua função social.

O aplicativo EVISU foi idealizado e desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, com docentes e estudantes de diferentes cursos de duas universidades, a UFRJ e a Universidade de Fortaleza. O aplicativo tem o objetivo de disseminar informações sobre a VS contra a mulher no campo das políticas públicas e das universidades, com o público-alvo composto por profissionais, gestores, professores, pesquisadores e estudantes das áreas da Saúde, Assistência Social, Segurança Pública e outras (Cavalcanti; Silva, 2020). Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca de fontes de informação relevantes para o enfrentamento da VS e o aplicativo



foi posteriormente lançado nas plataformas digitais, sendo constantemente atualizado e divulgado.

O *podcast* “Prevenção em Foco” surgiu como uma iniciativa inovadora do Grupo de Pesquisa e Extensão Prevenção à Violência Sexual, desde a Chamada de Conteúdo de 2021, da Rádio UFRJ. Esse programa de rádio vem sendo veiculado pela Rádio UFRJ e distribuído nos principais canais de *streaming*. A adesão à chamada pública decorreu da possibilidade de ampliação e diversificação do público alcançado nas ações do Grupo, além do desafio da criação de um novo formato de veiculação de informações referentes ao enfrentamento a violência de gênero. Foi criado um ambiente para disseminação de informações e debates mensais, através de entrevistas, acerca das seguintes temáticas articuladas à violência de gênero. Além de promover a divulgação científica acerca da violência de gênero, impacta na formação profissional, consolida parcerias e torna acessível a linguagem acadêmica ao público.

A ação desenvolvida através das redes sociais (*Facebook, Instagram, YouTube*) vem possibilitando o maior alcance/engajamento de pessoas no que diz respeito à disseminação de conteúdos informativos acerca do tema da prevenção da violência sexual (Cavalcanti; Farias, 2022). Pode-se considerar uma estratégia positiva do trabalho do Grupo, que permite reunir variados conteúdos de forma concisa em diferentes plataformas com facilidade de acesso aos interessados.

Nesse sentido, abre espaço para debate e divulgação de informações qualificadas sobre essa temática, ampliando as possibilidades de enfrentamento. A ampliação do alcance das postagens e da interação do público, reflete o diálogo entre as demais redes sociais do grupo e a integração entre ensino, pesquisa e extensão, propiciando à comunidade acadêmica e à comunidade externa, o acesso à divulgação dessas ações. Além disso, a linguagem didática, acessível e objetiva, somada a tradução em libras, favorece um maior acesso do público ao conteúdo e amplia as ações de prevenção da violência sexual para um processo educativo, cultural e científico.

## 5 CONCLUSÃO

Os projetos acadêmicos aqui esboçados, colocam em evidência a função social da universidade na produção do conhecimento, na divulgação da ciência, na formação profissional, de pesquisadoras/es, ademais da sua dimensão contínua, na formação de professores e na devolutiva dos investimentos públicos para a sociedade, por meio dos projetos de extensão. O vetor que movimenta esse processo tem origem em projetos acadêmicos baseados em concepções teóricas, que permitam o bem viver do povo brasileiro, na contracorrente dos interesses particulares de dirigentes divorciados de um Projeto de Nação que possa se dirigir para a universalização da cidadania, a forma mais exitosa da distribuição da riqueza socialmente construída (Coutinho, 1995).



O trabalho formativo com temas transversais tão áridos, tais como violação de direitos, violência de gênero ou violência sexual, tem o intuito de conhecer e enfrentar seus efeitos, desenhando ações para a sua contraposição. Para tanto, a interação entre a universidade e a sociedade, é essencial, restaurando os conteúdos da educação em direitos humanos e das questões estruturais que interseccionalizam a vida em sociedade e o conjunto das políticas públicas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.S. Essa violência mal-dita. In: Almeida, S.S. **Violência de gênero e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007, p. 23 - 41.

ALMEIDA, S.S. **Projeto Centro de Referência de Mulheres da Maré**. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mimeo. Jun 2005.

BENJAMIN, W. A imagem de Proust. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica**. São Paulo, Brasiliense, 1993 (5ª ed.).

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Pacto Nacional pelo Enfrentamento a Violência contra as Mulheres**, 2011.

BRASIL. **Presidência da República**. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.

**Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2013.

CAVALCANTI, L.F.; FARIAS, P.S. **Manual para produção de webinários**, 2ª. Edição. Rio de Janeiro, UFRJ, 2022.

CAVALCANTI, L.F.; FARIAS, P.S. **Protocolo de gerenciamento de redes**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2022.

CAVALCANTI, L.F.; POUGY, L.G. Contextos do enfrentamento à violência sexual contra a mulher: políticas públicas e formação profissional. In: SILVEIRA, E.L; SANTANA, W.K.F. (Org.). **Educação e linguagens em interação: saberes, práticas e sentidos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 289 – 300.

CAVALCANTI, L.F.; SILVA, R.M. MHealth in the confrontation of sexual violence against women: the experience of Evisu App In: **EHealth technologies in the context of health promotion**. 1 ed. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE, 2020, v.1, p. 245-259.

COUTINHO. C.N. Notas sobre cidadania e modernidade In: **Revista Praia Vermelha**, nº 1, 1995.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

GONSALVES, E. N., MOURA, A. D., SANTOS, T. T. DOS, MESSINA, J., CARVALHO, E. M. D. Oficina de corpo e dança: uma experiência interdisciplinar no âmbito das políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres. **Revista ELO – Diálogos em Extensão**, v. 6, n. 3, 2017.

MARINHO. P.A. S.; GONSALVES, E.N. CARIELLO L. F. e JACINTO R. C. S. S. As Oficinas Sociais e o Fortalecimento da Autonomia Feminina. **Conselho Federal de Psicologia Prêmio Profissional: “Democracia e Cidadania Plena das Mulheres**. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2012.

MARINHO. P.A. S.; GONSALVES, E.N.; SANTOS, P.B.M. e GOMES, I. S. Curso de Educação em Direitos Humanos: Promovendo a Cidadania por uma proposta dialógica. **Gênero & Direito**, v. 3, n. 1, 2014.

MARQUES, M.C.S.; AUGUSTO, C.B.; CAVALCANTI, L.F. e POUGY, L.G. **Educação no Enfrentamento da Violência contra as Mulheres: experiência na especialização, NEPP-DH/UFRJ**. XII FIPED. 2021.

PASINATO, W.; ÁVILA, T.P. Falando de prevenção no Brasil e na Austrália: Abordagens primária, secundária e terciária. In: ÁVILA, T.P.; YAMAMOTO, A.; FARIA, C.E.; MCCULLOCH, J.; CARRINGTON, K. (Org.). **Reflexões sobre políticas de prevenção à violência de gênero contra mulheres e meninas: debates no Brasil e na Austrália**. DF: ONU Mulheres: MPDFT, 2021, p. 69 – 79.

POUGY, L. G. A supervisão externa na formação de equipe multidisciplinar. In: GOMES, M.Q.C. et al (Org.). **Simpósio Baiano de Pesquisadoras/res sobre Mulheres e Relações de Gênero**. Salvador: UFBA/NEIM, 2010.

POUGY, L. G. Memorabilia do pandemônio: em busca da pandemia da civilidade. In: AUGUSTO, C.B. et al (Org.) **Novas direitas e genocídio no Brasil: pandemias e pandemônio** – vol. II, 2. ed. São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2021.

POUGY, L. G. O conceito em perspectiva: gênero, raça e classe. In: MAIA, R.; CRUZ, V. (Org.) **Saberes plurais: produção acadêmica em sociedade, cultura e serviço social**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2018. Coleção Carlos Nelson Coutinho, v. 6.

POUGY, L. G. O Feminismo em busca do projeto histórico dos vínculos. **Conferência do Simpósio Internacional Encontros e Desencontros políticas públicas “Violência de gênero e famílias”**. Universidade Externado de Colômbia. 2020.

POUGY, L.G.; CAVALCANTI, L.F. Saúde da Mulher e o aborto legal em perspectiva: narrativas e sentidos em disputa. In: KNOLL, A. (Org.) **Função política e social do direito e teorias da constituição**. Ponta Grossa: Atena, 2022, p. 146-156.

VÁZQUEZ, A.S. Praxis e violência In: **Filosofia da Praxis**. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



# A CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA EM ANTROPOLOGIA A PARTIR DA TRAVESTILIDADE

DEDIANE SOUZA<sup>1</sup>  
LUIZETE VICENTE DA SILVA<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente ensaio tem o objetivo de oferecer reflexões sobre as experiências vividas, enquanto sujeita travesti, e das vivências no ativismo em defesa dos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), bem como motivada pela possibilidade de articular pensamentos, debates e embates emergentes. Este ensaio propõe levantar referências e fundamentos, ainda em construção, na antropologia, sobre travestilidades, se utilizando da leitura bibliográfica de autores que dialogam com a centralidade do tema da pesquisa e levando em consideração autoras travestis e negras, feministas negras e outras/os que contribuem para um debate teórico, afetivo e político a fim de não cometer epistemicídio. O ensaio ainda faz uso dos pensamentos de intelectuais pós-coloniais, que contribuíram para a construção de outro ‘pensar’ epistemológico, assim como dialogar diretamente com as categorias de raça, gênero e classe, permitindo um olhar interseccional que auxiliará na construção do percurso teórico e metodológico na pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Travestis. Corporeidade. Dandara. Jornal O Povo.

## RESUMEN

El presente ensayo tiene el objetivo de ofrecer reflexiones sobre las experiencias que vivió, mientras persona travesti, y de las vivencias en el activismo en defensa de los derechos humanos de Lesbianas, Gays, Bissexuales, Travestis y Transexuales (LGBT), así como, motivada por la posibilidad de articular pensamientos, debates y controversias emergentes. Proponiendo es este ensayo, plantear referencias y fundamentos, todavía en construcción, en la antropología sobre la travestilidade. Utilizándose de la lectura bibliográfica de autores que dialogan con la centralidad de la temática de la investigación y llevan en consideración autoras travestis y negras, feministas negras y otras que contribuyen para el debate teórico, afectivo y político, a fin de que no cometa prejuicio epistémico. Incluso faz uso de los pensamientos de intelectuales poscoloniales que ya hayan contribuido para la construcción de otro ‘pensar’ epistemológico, además de, dialogar directamente con las categorías de raza, género y clase social, permitiendo una mirada interseccional que ayudará en la construcción del recorrido teórico y metodológico de la investigación.

**PALABRAS-CLAVE:** Travesti. Corporeidad. Dandara. Periódico O Povo.

## 1 INTRODUÇÃO: EU TRAVESTI

O trabalho, aqui em tela, é uma versão preliminar da construção da dissertação no Mestrado em Antropologia, de uma das autoras do ensaio, que trata das reflexões

<sup>1</sup> Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo (FAC) e mestranda em Antropologia no Programa Associado de Pós-graduação em Antropologia (PPGA) UFC/UNILAB. E-mail: dediane.souza@gmail.com

<sup>2</sup> Jornalista, mestra em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Comunicação (UFC). E-mail: luizetevicentesilva@gmail.com

sobre a construção das sujeitas travestis, em uma perspectiva antropológica, a partir das notícias produzidas e veiculadas sobre o assassinato de Dandara, ocorrido em 15 de fevereiro de 2017, no bairro do Bom Jardim, na cidade Fortaleza, no Ceará. O crime contra a travesti foi filmado e circulou pelas redes sociais, ganhando repercussão mundial.

A pesquisa nasce de uma inquietação pessoal, desde o período de graduação, quando tinha como foco a centralidade das narrativas de assassinatos de travestis em Fortaleza, a partir do agendamento da mídia impressa, em 2017, como o caso Dandara. Este desejo de investigar as narrativas produzidas pela mídia impressa foi potencializado para o mestrado.

Dandara pautou todos os veículos de comunicação em suas diversas modalidades, então, foi iniciada a pesquisa com as notícias veiculadas no jornal “O Povo”<sup>3</sup>. Em um primeiro momento, foi realizado o levantamento do material produzido e veiculado no Jornal “O Povo” sobre os assassinatos de travestis na cidade de Fortaleza, de uma forma ampla e, posteriormente, um aprofundamento no caso específico (Dandara Katheryn), em que será observada a narrativa utilizada na produção das notícias, os seus desdobramentos, no intuito de identificar as categorias antropológicas,êmicas, éticas, filosóficas e sociológicas presentes no conteúdo produzido e veiculado.

Onde foi realizada uma cobertura pelo jornal “O Povo”, na versão impressa, no período entre fevereiro e março de 2017, assim como os eventos que ocasionaram os desdobramentos do assassinato de Dandara: a exemplo do ato dos movimentos sociais cobrando justiça por Dandara e Hérica, a reunião com o governador do Estado, Camilo Santana, e os julgamentos dos suspeitos apontados no processo. A minha construção como pesquisadora vem antes do espaço acadêmico, chega com o ativismo institucional na luta pelos direitos humanos LGBT e luta contra o racismo, que se tornam espaços importantes para a minha construção como uma ativista e pesquisadora, as inquietações que rodeiam as desigualdades sempre foram presente em minha vida.

Quando criança, no sertão do Ceará, as minhas vivências já estavam pautadas no campo das subalternidades, posso aqui dizer que eu era uma criança que rompia com o marco da masculinidade, ou seja, tive uma infância atravessada por violências, minhas vivências comunitárias sempre foram marcadas por conflitos, por negação de afeto e vivências que me eram negados, por não se enquadrar numa lógica masculina comum das normas ocidentais de gênero.

<sup>3</sup> Quem somos nós “Nunca será demais um novo jornal”, podia-se ler no Editorial da primeira edição do O POVO. “O povo necessita de mais gritos que o estimulem, de mais vozes que lhe falem ao sentimento. Eis porque surgimos”. O ano era 1928, mas a provocação continua atual como nunca. O POVO nasce com a bandeira da defesa da democracia e pelo fortalecimento do espírito crítico dos seus leitores, e contra as oligarquias que se mantinham no poder. Seu próprio nome foi escolhido a partir de uma consulta popular. Ao longo deste século, O POVO consolidou os valores que lhe definem: Democracia; Liberdade, Justiça, Ética e Modernidade. Para isso, o jornalismo praticado aqui estimula o debate político honesto e franco, de forma apartidária e independente, bem como a formação do espírito crítico, sem abrir mão da exposição de nossos princípios essenciais. Disponível em <https://www.opovo.com.br/conhecapovo> Acesso em 10 de set de 2021.



O engajamento no ativismo foi a possibilidade que encontrei para a minha descoberta como travesti e negra; perceber-me como pesquisadora, é algo importante para o fortalecimento individual e, de alguma forma, é pensar em estratégias de fortalecimento coletivo enquanto categoria dissidente, visto que as travestilidades e a vivência nas universidades brasileiras ainda é algo escasso.

Por este motivo, considero importante a presença desses corpos na construção de epistemes, saberes sobre nós, travestis, a partir dos nossos olhares e de nossas experiências na contemporaneidade, assim como se alimentar de pensadores negros e pesquisadoras negras, também, é necessário para construção de narrativas acessíveis, na busca de um empoderamento individual e coletivo enquanto travesti negra.

O meu lugar de enunciação é a partir das reflexões e conceituação de Lélia Gonzalez (2020), em seu livro *Por um feminismo Afro-Latino Americano*, de onde partem minhas inquietações, reflexões e experiências pessoais e, enquanto sujeita subalterna, a partir das reflexões de Spivak (2010) na sua obra *Pode o Subalterno Falar?* Estas experiências e pontos de vista, são compartilhados e reafirmados a partir da minha intenção de articular ideias e perspectivas sobre a temática da travestilidade e seus desdobramentos.

Onde faço uma posição política e metodológica de me apresentar como travesti negra, numa perspectiva de sujeita envolvida diretamente na pesquisa. Envolvida no sentido de ser afetada com o campo e com as sujeitas da minha pesquisa, como apresenta Jeanne Favret-Saada (2005), em seu texto “Ser afetado”. Não trabalharei com as definições amplas de transgeneridade, nem de pessoas trans, porém, as de travestilidade e travestis como uma categoria política como observa Letícia Nascimento (2021) em seu livro “Transfeminismo”.

Muitas travestis e transexuais se sentem mulheres e podem e devem reivindicar-se como tal; inúmeras outras, entretanto, entendem a si mesma como uma expressão de gênero originária e, portanto, não se sentem homens nem mulheres. A sentença “eu sou travesti” é suficiente para marca seus locais dentro de uma identidade de gênero. A compreensão de mulheridades, feminilidades e travestigeneridades perpassa por uma estratégia política, e não condição ontológica, uma vez que se reivindicar dentro de uma performace de gênero relaciona-se diretamente à possibilidade de torna-se alguém das sociedades ocidentais (Nascimento, 2021, p. 56.)

Beatriz Nascimento (2021) e Lélia Gonzalez (2020) nos chamam atenção para a emergência do que hoje entendemos por “lugar de fala”, a partir de um olhar das mulheres negras e nos questionam a diferença entre lugar de fala e representatividade.

Nesta pesquisa, é uma travesti negra, tornando-se sujeita e propondo uma metodologia para com as minhas pares. Como elabora Kilomba (2019), ao dizer que este detalhe se configura como fazer uma pesquisa entre iguais “*stady up*”. Inspirada nas contribuições de Gayatri Spivak (2010), Beatriz Nascimento (2021), Lélia Gonzalez

(2020), Grada Kilomba (2019) e Letícia Nascimento (2021), que constroem saberes a partir de um lugar de enunciação e tendo o compromisso êmico, ético e político para falar dessas mulheres e desses lugares.

## 2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS TRAVESTIS NO BRASIL

Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje.  
(Provérbio Africano)

As travestis ‘num tempo Brasil’: as travestilidades, anterior as transexualidades. Um tempo da medicina, um tempo das homossexualidades, um tempo da ditadura militar no Brasil e o um tempo da cidadania. Aqui, quero invocar o tempo para pensar um alinhamento, como evocado pelo provérbio africano, no sentido da percepção do tempo e as circularidades que envolvem a luta das travestis no Brasil. Bem como das contribuições de mulheres negras feministas, o debate racial no Brasil, o surgimento da categoria travestis e o debate de humanidades. Reflexões teóricas para organizar as ideias iniciais e posteriores em um refinamento das contribuições teóricas dos que me antecederam em suas pesquisas e reflexões, aqui, a construção teórica é uma verdadeira rede de conhecimento pautado por afinidades políticas e teóricas.

Para pensar as estratégias utilizadas na opressão das relações de hierarquização de sexo e gênero Gayle Rubin (2017), em *Políticas do Sexo*, interpela-nos através de sua reflexão sobre o sistema de opressão, em que a autora compreende que essas relações de opressão fazem parte da história das relações sociais humanas.

É impossível pensar com clareza as políticas de raça ou gênero enquanto elas forem consideradas entidades biológicas, se não construções sociais. Do mesmo modo, a sexualidade é impermeável à análise política se for concebida primeiramente como um fenômeno biológico ou um aspecto da psicologia individual. A sexualidade é tão produto da atividade humana como o são as dietas, os meios de transporte, os sistemas de etiqueta, as formas de trabalho, as formas de entretenimento, os processos de produção e os modos de opressão. Políticas do sexo mais realistas serão possíveis quando ele for compreendido em relação a uma análise social e histórica. (Gayle Rubin, 2017, p. 76).

Seguindo com os questionamentos de Rubin (2017), o cenário de violências, em que as travestis negras estão inseridas, traz a lógica de um sistema hierárquico de valor sexual, onde coloca os desejos de travestis no lugar da subalternidade, do sujo, do clandestino e qualquer relação com estes sujeitos sempre está ligado ao campo do estigma e da discriminação. Com isso, demarca um lugar de margem para estas identidades na forma de penalidades e no não acesso de sua cidadania.

As sociedades ocidentais modernas avaliam os atos sexuais segundo um sistema hierárquico de valor sexual. Os heterossexuais que se casam e procriam estão sozinhos no topo

da pirâmide erótica. Logo abaixo encontram-se os casais heterossexuais monogâmicos não casados, seguidos pela maior parte dos outros heterossexuais. O sexo solitário flutua de forma ambígua. O poderoso estigma que pensava sobre masturbação no século XIX permanece, ainda que de forma menos potente e modificada, como ideia de que os prazeres solitários são uma espécie de substituto inferior aos encontros casuais. Os casais lésbicos e gays de longa data, estáveis, encontram-se no limite da respeitabilidade, mas sapatões caminhoneiras e homens gays promíscuos pairam sobre o limite dos grupos situados na parte mais inferior da pirâmide. Atualmente, as classes sexuais mais desprezadas incluem transexuais, travestis, fetichistas, sadomasoquistas, profissionais do sexo, como as prostitutas e os modelos pornográficos e, mais baixa de todas, aquelas cujo o erotismo transgride as fronteiras geracionais (Rubin, 2017, p. 83).

Seguindo os pensamentos das travestilidades como categoria margeada e no tempo do surgimento das travestis no Brasil, convoco as contribuições de Veras (2019), que elaborou uma análise em seu trabalho intitulado “Travestis: Carne, tinta e Papel” onde resaltou a emergência das sujeitas travestis no Brasil e trouxe como referência inicial, Roberta Close, conhecida em 1984, como “o travesti mais famosa do Brasil”. Roberta e sua feminilidade “quase perfeita”, a aproximou do modelo ideal da “mulher de verdade”, em que, mesmo Roberta Close se colocando como uma transexual, a mídia brasileira insistia em inserir o padrão de modelo e atriz brasileira e insistir que este local das travestis era um canto clandestino e não se representava ela e sua identidade.

As travestis midiaticizadas foram importantes na construção de narrativas coletivas: acredito que Roberta Close ganhou, por muitos anos, essa tarefa de representar as travestis brasileiras na grande mídia e se tornou um grande símbolo de beleza e sexualidade. Porém, acabamos por esquecer outras sujeitas midiaticizadas que não tiveram a mesma relevância perante a mídia a exemplo de Madame Satã. Elias Veras (2019) dividirá a construção da identidade travesti em três períodos: época das giletes e da peruca, tempos das perucas e tempo dos hormônios e o Tempo do farmacopornográfico.

Início minha análise sobre a emergência do sujeito travesti público-midiaticizado em Fortaleza, apropriando-me do marco temporal estabelecido na *Playboy* e transformando-o em metáfora potencializadora de sentidos históricos. Para tanto, substituí os termos, tais como aparecem originalmente na fonte pelas expressões-categorias tempo das perucas e tempo dos hormônios (este último, denominei ainda de tempo farmacopornográfico). A virada do tempo das perucas para o tempo dos hormônios-farmacopornográficos, que corresponde à passagem da década de 1970 para 1980, é tomada, no presente trabalho, como ponto de inflexão de uma nova temporalidade e subjetividade. (Veras, 2019, p. 42).

Veras nos apresenta que a construção das sujeitas travestis, como uma categoria midiaticizada, surge a partir do carnaval brasileiro, pelos holofotes da mídia, que anuncia a existência de uma nova categoria política, que emerge a partir da revista “Playboy” e dos periódicos impressos em Fortaleza como o “O Povo” e o “Diário do Nordeste”. Essas sujeitas passam a se socializar no cotidiano das cidades como uma cate-

goria margeadas. Como o autor apresenta, é importante pensar: o tempo das perucas ou quando não existia o sujeito travesti; entre perucas e hormônios: o carnaval como heterotopia de gênero; tempo dos hormônios ou a invenção do sujeito travesti;

Partindo das reflexões apresentadas acima, é importante resgatar que a definição de homossexualidade não abarca a categoria travesti. Existindo uma necessidade de encaixar essas sujeitas em um campo identitário e político para a afirmação de sua cidadania. Ao fim dos anos 1980, essas sujeitas travestis passam a se reivindicar como categoria política organizada e criam suas primeiras organizações<sup>4</sup> em defesa de direitos. Lélia Gonzalez (1984), em *Racismo, Sexismo na Cultura Brasileira*, aponta reflexões que fazem pensar o lugar das mulheres negras do Brasil. Uma categoria apresentada por ela e me chamou bastante a atenção e me fez pensar sobre a problematizar do lugar as travestis e travestis negras no Brasil.

Dentro deste emaranhado de ideias, quero me aproximar do debate das “mulatas tipo exportação” de Lelia Gonzalez e os corpos construídos de travestis brasileiras, que são objetos de consumo e de exploração de um mercado que as colocam no *status* de mercadorias, símbolos sexuais, tráfico sexual, e que não ha humanizam, na perspectiva de cidadania, seu lugar é claramente o carnaval e as margens.

E é justamente no carnaval que o reinado desse rei manifestadamente se dá. A gente sabe que carnaval é festa cristã que ocorre num espaço cristão, mas aquilo que chamamos do Carnaval Brasileiro possui, na sua especificidade, um aspecto de subversão, de ultrapassagem de limites permitidos pelo discurso dominante, pela ordem da consciência. Essa subversão na especificidade só tem a ver com o negro. Não é por acaso que nesse momento, a gente sai das colunas policiais e é promovida a capa de revista, a principal focalizada pela tevê, pelo cinema e por aí afora. De repente, a gente deixa de ser marginal prá se transformar no símbolo da alegria, da descontração, do encanto especial do povo dessa terra chamada Brasil. É nesse momento que Oropa, França e Bahia são muito mais Bahia do que outra coisa. É nesse momento que a negrada vai prá rua viver o seu gozo e fazer a sua gozação. Expressões como: botá o bloco na rua, botá prá frevê (que virou nome de dança nas fervezas do carnaval nordestino), botá prá derretê, deixa sangrá, dá um suó, etc são prova disso. É também nesse momento que os não-negros saúdam e abrem passagem para o Mestre-Escravo, para o senhor, no reconhecimento manifesto de sua realeza. É nesse momento que a exaltação da cultura americana se dá através da mulata, desse “produto de exportação” (o que nos remete a reconhecimento internacional, a um assentimento que está para além dos interesses econômicos, sociais, etc. embora com eles se articule). Não é por reproduz um ato falho, uma mancada do discurso consciente, ao afirmar: Primeiro a cor, depois o amor. 240 acaso que a mulher negra, enquanto mulata, como que sabendo, posto

<sup>4</sup> Em 1992 com a fundação da Associação de Travestis e Liberados – ASTRAL, no Rio de Janeiro, já se imaginava a estratégia de atuar mais ativamente no cenário nacional e como as fontes e recursos eram parcos e de difícil acesso pela maioria das ONG existentes no Brasil naquele período e, também pela crescente onda de violências e falta de acesso aos serviços de saúde foi lançada a idéia de realizar um encontro nacional que viesse agregar a população de travestis e transexuais que estavam pelo Brasil afora na sua grande maioria atuando nas organizações mistas de Gays e Lésbicas. Esse primeiro encontro objetivava mapear e empoderar essas ativistas para atuar nas questões de segurança pública e saúde, destaca-se que nesse período todas as ações em saúde para essa população ainda eram vistas somente a partir da perspectiva da epidemia de Aids, então quase a totalidade das ações eram desenvolvidas pelos programas existentes nos estados e municípios que vale destacar não eram muitos nesse período. Disponível em <https://antrabrazil.org/historia/>, acessado em 10 de setembro de 2021.



que conhece, bota prá quebrar com seu rebolado. Quando se diz que o português inventou a mulata, isso nos remete exatamente ao fato de ele ter instituído a raça negra como objeto a; e mulata é crioula, ou seja, negra nascida no Brasil, não importando as construções baseadas nos diferentes tons de pele. Isso aí tem mais a ver com as explicações do saber constituído do que com o conhecimento. (Gonzalez, 1984, p. 239-240)

Pensar o carnaval do Brasil como uma manifestação cultural, e que é classificada como um dos maiores eventos festivos do mundo, em especial, o carnaval do Rio de Janeiro, onde percebemos que se vive uma falsa democracia racial e onde a juventude negra se encontra em cárcere e ocupa o primeiro lugar no *ranking* mundial de número de assassinato de travestis no mundo. Assim, é urgente e necessário para compreender o papel que as sujeitas travestis desempenham no imaginário brasileiro, pois percebemos caminhos que se cruzam entre as mulheres negras e as travestis.

A partir daí, nos aparece alguns questionamentos: Será que existe semelhança entre as mulheres negras e as travestis brasileiras? O diálogo entre raça e gênero pensado para as mulheres negras é também um referencial para as travestis? As vivências das opressões e os desdobramentos sobre este contexto, traz à tona a disputa existente deste lugar de humanidade, visto que o carnaval nos pauta a partir dos estereótipos e numa lógica de consumo.

A construção da identidade de travestis passa pela emergência midiática, a partir do carnaval, dentro de uma lógica que as travestis fazem parte de uma categoria mais ampla que a homossexualidade, ao tempo que essas categorias passam pelo processo de afirmação da identidade de gênero, como apresenta a Letícia Nascimento (2021) ao falar da construção dos corpos desses sujeitos.

Por isso, não somos corpos, fazemos corpos. Compreender esse processo de fabricação das normas regulatórias possibilita o questionamento e ruptura com as mesmas. Se é porque não existem “homens” e “mulheres”, ou, melhor dizendo, não existem corpos gerene-  
rificados/sexuados de modo essencial e imutável (Nascimento, 2021, p. 126).

Penso que invocar as minhas mais velhas aqui, é um exercício de respeito. As contribuições teóricas sobre travestilidades como categoria política e como nascem estas sujeitas no Brasil. A partida da categoria travestis, que acredito ser uma categoria endógena e tipicamente brasileira, chamo por intelectuais como Letícia Nascimento, Megg Hayara, Luma Nogueira de Andrade, Jaqueline Gomes de Jesus, Helena Vieira, Keyla Simpson, Thina Rodrigues, Jeovana Baby, Tathiane Araújo e dentre outras que foram importantíssimas na manutenção da categoria travesti no Brasil. A invocação destas intelectuais me faz lembrar os meus primeiros contatos no espaço do ativismo.

No ano era 2008, na cidade de Salvador, saiu, da cidade de Fortaleza, uma delegação de seis travestis, e eu era uma delas, para participar do evento, repre-



sentando o estado do Ceará, a edição do encontro estava sendo organizado pela as afiliadas na Associação Nacional de Travestis – ANTRA. O evento contava com a participação de diversas organizações de travestis do Brasil. O tema central do evento era “Abrindo Horizontes para a Cidadania”, o XV ENTLAIDS<sup>5</sup> – Encontro Nacional de Travestis e Liberados, que atua na prevenção da Aids, em que foram abordadas questões como a saúde pública e as ações de prevenção em DST/HIV/Aids e hepatites com travestis e transexuais, direitos humanos, violência e segurança pública, cirurgia de transgenitalização (mudança de sexo), inclusão social e as relações de trabalho e geração de emprego e renda, e definindo identidades – trans afro-descendentes, trans indígenas e trans soropositivas marcaram presença no XV ENTLAIDS. Estas lembranças só (re) afirmam o que a pesquisadora Letícia Nascimento fala em seu texto que construímos corpos, assim como estes corpos constroem suas lutas, suas militâncias e sua identidade.

### 3 APONTAMENTOS

As ponderações apresentadas são o pontapé de uma pesquisa que se encontra em elaboração. Aqui, me chegam inquietações e pensamentos que ainda estão sem respostas, mas que, ao passo das leituras e participação no campo, ajudaram na produção do conhecimento sobre as sujeitas travestis. E que para a construção de pautas de cidadania, é necessário o diálogo junto ao estado, pois só assim e com isso, o reconhecimento destas identidades será real. E trazer as travestis enquanto intelectuais, elas sendo advindas de uma trajetória teórico e/ou ativista que, assim como eu, vem acumulando conhecimentos serão grandes potências na disputa das existências das travestilidades no Brasil.

Referências em diferentes espaços de organização onde estas sujeitas estão inseridas para fazer frente ao debate de respeito e da inclusão ou lideranças que acumularam experiências no campo da educação não formal, onde pautam questões importantes no marco do ativismo. Por fim, o caminhar para compreender o tema é extenso, no entanto, o enlace entre o meu ativismo e a academia, tem possibilitados outros olhares sobre o tema. Além da percepção de que a Universidade deve construir um espaço acadêmico mais democrático para termos a representação destas sujeitas sociais nas salas de aula, nas pesquisas e no corpo docente.

<sup>5</sup> Assim no início de 1993 aconteceu, na cidade do Rio de Janeiro, o I Encontro Nacional de Travestis e Liberados que Atuam na Prevenção da Aids – ENTLAIDS, organizado pelo grupo ASTRAL. Esse encontro além de muitas parcerias contou com o apoio do Instituto de Estudos da Religião – ISER. Ele foi importante, pois contou com a participação de representantes de vários estados cujos grupos organizados, em sua maioria, era composto apenas por gays e lésbicas, as lideranças travestis eram bem poucas, assim como poucos também eram os grupos liderados por travestis: além do grupo ASTRAL no Rio de Janeiro havia o Grupo Esperança em Curitiba, ambos com travestis na direção e também como público alvo. No entanto, conseguiu-se mobilizar algumas travestis que se tornariam importantes lideranças em outros estados. Disponível em <https://antrabrasil.org/historia/> acessado em 10 de setembro de 2021.

## REFERÊNCIAS

- FAVRET-SAADA, J. (1977) **Les mots, la mort, les sorts: la sorcellerie dans le bocage**. Paris: Gallimard **Introdução** [[Tradução disponível em: FAVRET-SAADA, J (2005). “Ser Afetado”. Cadernos de Campo, 13, p.155-161]]
- GOMES DE OLIVEIRA, Megg Rayara. **Nem ao Centro, nem à margem: corpos que escapam às normas de raça e de gênero**. Salvador-BA. 1 ed. Editora Devires. 2020.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS, 1984, p.223-244.
- GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, No. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo, afro, latino americano**, Rio de Janeiro – RJ. 1.ed. Editora Zahar, 2020.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro – RJ. 1ed. Editora cobogó, 2019.
- NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feitas por mãos negras**, Rio de Janeiro – RJ. 1.ed. Editora Zahar.
- NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo-SP. 1 ed. 2021.
- PIVAK, G.C. **Pode o subalterno falar?** .Belon Horizonte – MG.1 ed. Editora UFMG, 2010.
- RUBIN, Gayle. **Políticas do Sexo**. São Paulo – SP. 1ªed. Ubu Editora, 2017.
- VERAS, Elias Ferreira. **Travestis: Carne, Tinta e Papel**. Editora Prismas. Curitiba-PA, 2017.



# A GLOBALIZAÇÃO E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS ENQUANTO (RE)PRODUTORES DE COLONIALIDADES: A INDEPENDÊNCIA ENQUANTO BUSCA

SUZAN ALBERTON POZZER<sup>1</sup>  
ADECIR POZZER<sup>2</sup>

## RESUMO

Neste artigo, abordaremos como a colonialidade é sustentada ao longo dos séculos de maneira aparentemente mais aceitável, minimizando a culpa imperialista e sendo, por vezes, imperceptível à vida dos povos colonizados. Refletiremos como ela está impregnada nas políticas globais e, consequentemente, na “alma” dos organismos internacionais, que determinam as agendas a serem cumpridas (especialmente no mundo ocidental), abrindo espaço à problematização do nível de independência que os países latino-americanos têm. Além disso, trataremos do processo de globalização, a colonialidade intrínseca nele e a falsa ideia de interação global em prol do desenvolvimento mundial. Considerando que a colonialidade está imbricada ao colonialismo, faremos um histórico de caminhos percorridos estrategicamente até o neo-colonialismo, os impactos de todo processo colonial e da globalização, especialmente, nos pós Segunda Guerra, na criação de organismos internacionais de regulação econômica, política e educacional, seus discursos e efeitos singulares nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Independência; Globalização; Colonialidade; Organismos Internacionais.

## RESUMEN

En este artículo abordaremos cómo la colonialidad se mantiene a lo largo de los siglos de una forma aparentemente más aceptable, minimizando la culpa imperialista y siendo, a veces, imperceptible para la vida de los pueblos colonizados. Reflexionaremos sobre cómo se impregna en las políticas globales y, en consecuencia, en el “alma” de los organismos internacionales que determinan las agendas a cumplir (especialmente en el mundo occidental), abriendo espacio para problematizar el nivel de independencia que tienen los países latinoamericanos. Además, trataremos el proceso de globalización, la colonialidad intrínseca en él y la falsa idea de la interacción global en aras del desarrollo mundial. Considerando que la colonialidad está imbricada al colonialismo, haremos una historia de los caminos tomados estratégicamente hasta el neocolonialismo, los impactos de todo el proceso colonial y la globalización, especialmente después de la Segunda Guerra Mundial, en la creación de organizaciones internacionales de regulación económica, política y educativa, sus discursos y efectos singulares en los países desarrollados y subdesarrollados.

**PALABRAS-CLAVE:** Independencia; Globalización; Colonialidad; Organizaciones internacionales.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade de Salamanca; Mestre em Educação pela UFSC; Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Dom Bosco; Licenciada e Bacharel em Psicologia pela Faculdade Associação Catarinense de Educação – ACE. Membro dos Grupos de Pesquisa: Helmantica Paideia (GIR-USAL), Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (FURB) e Hermenêuticas da Cultura, Mundo e Educação (UFSC). Membro da Rede Latino Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (REDYALA). Atua como psicóloga clínica e perita judicial: E-mail: suzanalberton@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor e Mestre em Educação pela UFSC, com doutorado sanduíche na Universidade de Salamanca (agosto de 2018 a julho 2019); Graduado em Ciências da Religião pela FURB. Membro dos Grupos de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (FURB) e Hermenêuticas da Cultura, Mundo e Educação (UFSC). Membro da Rede Latino Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (REDYALA). Atua na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina/Brasil e na Universidade Regional de Blumenau/FURB. E-mail: pozzeradecir@hotmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

A celebração do bicentenário da Independência do Brasil, datada de 7 de setembro de 1822, nos coloca diante de um tema relevante à compreensão da história do Brasil, pois, como afirmou o jornalista Juremir Machado da Silva, na edição do jornal “Correio do Povo”, de 04/09/2021, “toda declaração de independência de uma nação, no contexto do colonialismo, é um ato heroico”.

O heroísmo da Independência não reside em uma ação isolada, mesmo sendo o que geralmente, permanece no senso comum ou até em materiais escolares, mas de um contexto muito mais amplo e complexo, que transcende fronteiras e contém interfaces entre diferentes setores da sociedade. Existe uma necessidade de se fazer a reflexão sobre o que significou a Independência do Brasil ou dos países latino-americanos, e o que os estudos decoloniais podem contribuir na reflexão sobre a relação deste fato com a criação dos organismos internacionais na contemporaneidade.

Grande parte dos estudos sobre a Independência do Brasil reproduzem a compreensão de que se trata do desdobramento de um processo macroeconômico, situado no contexto europeu, isto é, a transição do regime feudalista ao capitalista, provocado, em grande parte, pela crise do antigo sistema colonial (Mota, 1972). No entanto, há que se considerar também as implicações regionais, isso porque, de acordo com estudos pós-estruturalistas e pós-modernos, orientados por pressupostos da denominada nova história cultural e política, questões antes não consideradas são colocadas à roda, tais como as que Jurandir Malerba (2005, p. 121) sublinha:

[...] participação popular e inflexões de cor e raça; a difusão da cultura impressa, as formas espetaculares do poder (idéias, ideologias, imaginários, símbolos, mitos, utopias, espetáculos do poder, festas e comemorações cívicas, rituais, liturgias, paradas, desfiles) e assim por diante. Não causará espanto se vierem a surgir outros questionamentos, oriundos da mesma orientação pós-estruturalista e pós-moderna, tais como a importância das relações de gênero ou o papel de gays e lésbicas no processo de Independência.

Não se trata de afirmar uma perspectiva em detrimento de outra, mas, desde um olhar micro analítico, elucidar que mais nuances podem ter influenciado o processo de Independência que, a nosso ver, ainda se encontra inacabado, isto porque distintos grupos e culturas continuam sendo invisibilizados de forma orgânica e sistemática, devido a dinâmica instaurada pelos poderes coloniais, que continuam a se reproduzir por meio de estratégias de colonialidade. Neste sentido, compartilhamos com Malerba (2005, p. 121-122) da suspeita traduzida nas seguintes questões:

- Como se explica o fato de que, em meio a tantas forças sociais e políticas, a tantos projetos e anseios, foi justamente a solução monárquica, com o herdeiro português no topo, a que se sagrou vitoriosa?

- Ou seja, no contexto da era das revoluções, da crise do Antigo Regime e do sistema colonial, no contexto das revoluções de independência na América Latina, porque a Independência do Brasil aconteceu da forma como aconteceu?

A proposta deste texto não é a de construir respostas às questões mencionadas, mas de apresentar reflexões a partir de fenômenos sociais que articulam estratégias, concepções e práticas de colonialidade do poder, do saber e do ser, em especial, por meio de organismos que regulam processos e instâncias econômicas, políticas e educacionais. Diante disso, o tema da decolonialidade possui um potencial para problematizar e impulsionar novos olhares sobre a formação cultural e as relações de poder no contexto da globalização.

## 2 A GLOBALIZAÇÃO E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS ENQUANTO (RE)PRODUTORES DE COLONIALIDADES

O sistema exclui e culpabiliza, criminalizando o excluído, liberando de culpa os demais, os integrados, em especial as cúpulas dominantes, legitimando seus comportamentos, suas estratégias econômicas e privilégios.  
(Jorge Beinstein)

O poder de um povo sobre outro é uma dinâmica que acompanha a humanidade há muitos séculos. Em cada tempo, seus efeitos geraram mudanças na forma como o poder é imposto de maneira imperialista. A invasão das Américas foi fator histórico decisivo para o mundo como conhecemos hoje. Foi necessário compilar razões suficientes para justificar as práticas colonialistas aplicadas no Continente Latino-Americano e Caribenho. Os pretextos utilizados reverberam na atualidade, causando divisões ideológicas, perpetuando ideias sobre supostas “raças” superiores ou inferiores, a necessidade de manter o poder heteronômico nos territórios invadidos.

Quase como um jogo de tabuleiro, as estratégias geopolíticas são pensadas e movidas com tempo, planejamento e impiedade, em uma dinâmica em que interesses hegemônicos se sobrepõem aos demais, de maneira transversal na sociedade. A América Latina e Caribenha vivenciou/vivencia processos coloniais violentos e profundos, desde a chegada dos Colonizadores. Entretanto, outras nações também passaram/passam processos semelhantes, como o continente Africano, a Oceania, países do Oriente Médio e asiáticos.

Decorrente do colonialismo, a colonialidade fomenta o convencimento de que no “novo mundo”, os povos originários, muitas vezes, denominados de “selvagens”, não sabiam e continuam não sabendo usufruir dos bens disponíveis em suas terras. Primeiro foi necessário derrubar os corpos, para poder penetrar nas matas. Porém, ao mesmo tempo que os povos originários eram mortos, morria junto a civilidade do



européu colonizador. Conforme Césaire (1978, p. 3), a colonização foi capaz de “descivilizar o colonizador”. A ambição violenta e a proliferação do ódio racial, traduzido na colonialidade do ser e do poder, fez da colonização um processo de “asselvajamento” dos colonizadores. Processo que nunca mais se findou.

O racismo (colonialidade do ser), torna ações inaceitáveis em aceitáveis, amenizando a culpa do colonizador, que se autoriza permanecer em processos violentos. A história tem mostrado que a violência perpetrada em corpos negros é mais aceitável que em corpos brancos. Exemplo disso foi o Nazismo. Césaire (1978), fala sobre um nazismo de caráter colonial, que nasce nas entranhas dos processos coloniais. A brutalidade que movimentou/a o colonialismo sobre os corpos negros e indígenas, não causou o mesmo choque que o nazismo causou violando corpos brancos, europeus e cristãos:

Surpresa e indignação. E as pessoas dizem: ‘Que estranho! Mas, ah! É o nazismo, vai passar! E esperam e esperam; e calam para si próprias a verdade – que é uma barbárie, mas a barbárie suprema, a que coroa, a que resume a cotidianidade das barbáries; que é o nazismo, sim, mas que antes de serem suas vítimas, foram os cúmplices; que o toleraram, este mesmo nazismo, antes de o sofrer, absolveram-no, fecharam-lhe os olhos, legitimaram-no, porque até aí só se tinha aplicado a povos não europeus; que o cultivaram, são responsáveis por ele, e que ele brota, rompe, goteja, antes de submergir nas suas águas avermelhadas de todas as fissuras da civilização ocidental cristã (Césaire, 1978, p. 18).

Para Césaire (1978, p. 18), “o burguês do séc. XX”, “traz em si um Hitler que se ignora”, já que no fundo, o que se condena de fato em Hitler, não é o crime contra o homem em si, ou a humilhação; mas o crime e humilhação contra o homem branco. O crime de Hitler foi aplicar aos europeus os processos coloniais que, até então, somente “os árabes da Argélia, os *“coolies”* da Índia”, “os negros de África” e os povos indígenas das Américas haviam sido submetidos. Situação semelhante ocorre quando o Ocidente é reiteradamente instigado a se sensibilizar pelo povo ucraniano, que sofre com a intervenção militar russa. Ainda que toda a vida humana seja cara, independentemente de sua cultura, localização geográfica, etnia ou crença, não se vê o mesmo empenho em sensibilizar o mundo com relação a outros conflitos<sup>3</sup> que ocorrem no mesmo período no continente africano e asiático.

<sup>3</sup> Conflitos como do Iêmen, que há cerca de 10 anos tem mais de 377 mil mortos, além de 2,3 milhões de crianças em situação de desnutrição aguda. Segundo o Alto Comissariado da ONU para os Refugiados (ACNUR), esta pode ser considerada a maior crise humanitária da atualidade. Conflitos na Etiópia têm espalhado fome a cerca de 9 milhões de pessoas. Também Darfur (Sudão) passa por violentos conflitos desde 2003. Estima-se que pelo menos 300 mil pessoas tenham morrido ao longo das últimas décadas. Segundo a Nações Unidas (UN), os confrontos entre o Governo do Sudão, as milícias e outros grupos rebeldes armados, “foram cometidas enormes atrocidades, tais como o massacre e a violação em massa de civis”. O conflito na República Centro-Africana é considerado pelas Nações Unidas um dos conflitos mais ignorados deste século. Atualmente, 1,5 milhões de crianças necessitam de ajuda humanitária e 4 em cada 10 crianças com menos de 5 anos sofrem de desnutrição crônica. Segundo dados de 2020 da NU, mais de 600 mil pessoas já abandonaram o país e 79% dos habitantes que permaneceram vivem na pobreza, o organismo afirma que apesar do país ter alcançado a independência da França em 1960, a autonomia conquistada não significou uma maior democratização do país. Afirmação que não considera os efeitos dos processos coloniais e intervenções de políticas externas, mas que, reforça a culpabilização do país invadido, colonizado e explorado durante décadas. (ONU – <https://unric.org/pt/>)

Certamente, o que ocorreu com o nazismo, foi um duro golpe que se volta contra o colonizador, porém, não o suficiente para a tomada de consciência necessária para uma mudança estrutural nas relações internacionais. Apesar do tema “descolonização” ser pauta da ONU desde 1960<sup>4</sup>, o foco dos trabalhos é voltado para a independência das colônias, sem considerar os impactos do processo colonial ou o interesse em reparar os danos causados por tal processo. As colônias seguem seus caminhos de “independência”, após serem saqueadas em tudo, inclusive de sua dignidade. A decolonialidade é um processo de restauração da própria identidade para o colonizado, mas também um processo de reconhecimento das violências do colonizador, de sua falta de humanidade, de civilidade.

Com a tomada de responsabilidade dos próprios atos, presente e futuro passam a ter alguma chance de caminhos mais humanizados. Recalcar o peso da história é, certamente, um eterno retorno. Não há crime que possa ser justificado, nem do africano, indígena, mulçumano, árabe, indiano, negro, amarelo, pardo ou branco. Todo ser vivo tem direito à vida, e o respeito à vida do Outro é o respeito à própria existência. Para a superação desta dicotomia “nós e eles”, é preciso reconhecer o que nos trouxe até aqui enquanto humanidade. Hoje, logramos considerar as atrocidades cometidas por impérios como o romano, inca, asteca, egípcio contra a vida humana, quando por vezes, não percebemos as atrocidades cometidas cotidianamente, por meio das estruturas que nós mesmos criamos e mantemos.

O filósofo francês Ernest Renan, em sua obra *La Réforme Intellectuelle et Morale de la France de 1871*, escreve sobre o lugar do europeu e do estrangeiro na organização social. Ele eleva o lugar europeu em relação ao não europeu. Segundo ele, os europeus, enquanto “raça” de soldados e senhores, estariam destinados a reger os povos sob seu governo: “*regere imperio populos*”<sup>5</sup>. Em contrapartida, os chineses estariam mais bem colocados e felizes se, além de regidos pelos europeus, fossem envolvidos com os trabalhos manuais que, segundo o autor, seria a atividade do qual apresentavam grande destreza, porém, com pouco sentimento de honra.

Já os negros, deveriam se ocupar com os trabalhos com a terra e, se valendo “da bondade” do governo estrangeiro, a ordem poderia ser estabelecida. Ideias coloniais que reforçam o sentimento de superioridade dos colonizadores em relação aos povos colonizados. Tais sentimentos cultivados e difundidos pela colonialidade, estabelecem as relações que perpetuam até a atualidade entre colonizados e colonizadores. Esta autodefinição de superioridade autoriza o europeu a ações que considera mais apto a desempenhar do que os povos colonizados, como a administração e propriedade de territórios e riquezas naturais. Conforme descreve Nayar<sup>6</sup> (2015), em sua obra *The Postcolonial Studies Dictionary*, durante a colonização, aos olhos dos europeus, as terras

<sup>4</sup> Para maiores informações: <https://unric.org/pt/descolonizacao/>

<sup>5</sup> Do poeta grego Virgílio (71 a.C à 20 a.C) “*Tu regere imperio populos, Romane, memento (Hae tibi erunt artes), pacique imponere morem, Parcere subjectis et debellare superbos*” VIRGÍLIO, Eneida, VI 853. Em tradução livre: “Lembre-se, romano, você governa o povo pelo império (essas serão suas habilidades), impõe costumes à paz, poupa seus súditos e conquista os orgulhosos”.

<sup>6</sup> Dr. Pramod K. Nayar é professor e pesquisador em literaturas pós-coloniais na University of Hyderabad de Ranga Reddy em Telangana, Índia.

dos povos originários (sejam da Austrália, África e Américas) eram consideradas terras *nullius* (terras de ninguém) e *terra incógnita!* (terra desconhecida).

Neste sentido, o termo *colonização* é especialmente utilizado aos “impérios europeus”. Apesar de há séculos a humanidade ter passado por vários impérios, dos europeus, era movida pelo desejo de riqueza, recursos e expansão religiosa. A colonização foi um processo violento que subjugou o indígena e as populações nativas antes de serem criadas a administração, as estruturas militares e econômicas para manter a dominação dos povos colonizados (Nayar, 2015). As colônias europeias, apesar de terem adquirido independência política, seguem sob o controle econômico das nações mais ricas. Segundo Nayar (2015), as ex-colônias raramente possuem independência econômica, de modo geral, o gerenciamento do Estado, inclusive, no que se refere às privatizações, são submetidas à avaliações e pressões dos países desenvolvidos, bem como por organismos internacionais dos quais fazem parte (essencialmente controlados pelos países dominantes).

Com seus países dizimados pela interminável exploração, imigrantes africanos, latino-americanos e de muitas outras nacionalidades, deixam suas terras, línguas, culturas, famílias em busca de uma vida mais digna e confortável do que aquela que seus países proporcionam. Outros fogem da fome e da miséria, e, dependendo de sua etnia, possivelmente enfrentarão discriminação, rejeição e dificuldades socioeconômicas. Os países colonizados geralmente apresentam uma política frágil, vulnerável a golpes e reviravoltas. A estes países, não lhes são permitidas a independência plena, estão sempre submetidos aos interesses das superpotências.

Na América Latina, ainda que algum país tenha adquirido condições necessárias para o seu desenvolvimento (commodities, tecnologia, estabilidade jurídica e política, educação, dentre outros aspectos), acaba por sofrer interferências externas por meio de golpes políticos, sanções ou qualquer outra forma de intervenção travestida de “defesa à democracia”. Difícil para um país colonizado desvencilhar-se das garras do colonialismo.

Considerando o processo colonialista, na atualidade, o neocolonialismo é o que predomina nas relações internacionais. Enquanto o colonialismo se caracteriza pelo domínio territorial e exploração das colônias como sua propriedade, o neocolonialismo mantém-se por meio da exploração comercial, tanto de commodities, quanto de mão-de-obra barata e consumo dos bens manufaturados pelas multinacionais com sede no exterior. Para Nayar (2015), o neocolonialismo nas antigas colônias, é promovido pelas elites. Elas determinam os rumos do campo econômico, intelectual (a ocidentalização dos conhecimentos), cultural (no apagamento das culturas locais), direcionando os debates, as influências políticas e ações de governos e instituições. De modo geral, controlam o fluxo de ideias e as ações do sistema global centrado na lógica do capitalismo neoliberal.

O predomínio das elites se deu com a expansão do capitalismo ocidental, após a segunda guerra mundial. Inúmeras mudanças na dinâmica econômica, comercial e política estiveram em curso durante as décadas que se seguiram, expandindo não só o capitalismo como o processo de globalização de maneira profunda, gerando certa dependência do poder imperial. A abrangência do capitalismo Europeu, fruto da exploração de países colonizados, possibilitou uma infraestrutura estética e funcional das cidades, atraindo imigrantes de todas as nacionalidades em busca de uma vida melhor. Associado à expansão do capitalismo, houve um impulsionamento do processo da globalização. Mesmo fazendo parte do humano a busca por melhores condições de vida, como ocorreu com as grandes navegações (séc. XV), o processo de globalização vem se espraiando por meio de políticas econômicas e comerciais de todo o globo com muito mais força após a segunda guerra.

Embora alguns autores defendam que a globalização é algo novo (Bergesen, 1980), outros afirmam que a ideia de novidade é uma forma de manter padrões antigos de exploração e dominação, como ocorreu durante a expansão europeia do séc. XV (Batista Júnior, 1997). Para Nayar (2015), a globalização, para os estudos pós-coloniais, é uma versão do imperialismo. O autor afirma que existem vários indicativos da atuação de uma dinâmica imperialista por meio da globalização. Primeiro, pela circulação de mercadorias (que vão desde alimentos, até moda e o entretenimento) que, em sua maioria, são fabricadas por empresas de países desenvolvidos em países subdesenvolvidos. O segundo ponto, é a exploração de mão de obra por empresas do Primeiro Mundo<sup>7</sup> aos cidadãos de países de Terceiro Mundo, sobretudo, em nações asiáticas. Outro indicativo é a sobreposição de um imperialismo cultural sobre as culturas locais, em que estas são apagadas lentamente em favor dos produtos do Primeiro Mundo. Em outro indicativo, o autor aponta para a exploração dos recursos naturais dos países subdesenvolvidos pelos países desenvolvidos, (prática comum dos processos colonialistas). Por fim, afirma que as políticas econômicas e sociais globais são determinadas por “tratados, injunções, decisões e ameaças veladas vindas de fora do estado-nação, ou seja, as economias nacionais estão sujeitas a mudanças dentro do sistema e da política econômica global” (Nayar, 2015, p. 86)<sup>8</sup>. Segundo ele, para os países colonizados (pós-coloniais) a globalização é a antítese do processo de descolonização. Boaventura de Sousa Santos (2011) trata da desigualdade gerada nas relações estabelecidas entre produção de bens e serviços e o desfrute dos mesmos entre países ricos e pobres:

*Se para alguns ela [a globalização] continua a ser considerada como o grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade, capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada, para outros ela é anátema, já que no seu bojo transporta a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da população mundial, enquanto a retórica*

<sup>7</sup> Os termos Primeiro e Terceiro Mundo, são termos utilizados pelo autor.

<sup>8</sup> Tradução livre.



do progresso e da abundância se torna em realidade apenas para um clube cada vez mais pequeno de privilegiados (Sousa Santos, 2011, p. 53).

Para a manutenção dos privilégios adquiridos pelos países ricos e aliados, são tecidos acordos políticos, econômicos e comerciais, que garantem a este grupo seletivo, a manutenção do *establishment* e suas vantagens. Além de acordos entre este pequeno grupo, os meios de comunicação e redes sociais, que servem aos interesses imperialistas, ditam, incansavelmente, o conteúdo que deve permear o pensamento ocidental, suas verdades e falsas utopias. Se, conforme mencionado anteriormente, o colonialismo trouxe uma divisão entre “nós” e “eles”, a geopolítica, desenvolvida com a Guerra Fria, trouxe a polarização entre o modelo americano (capitalista) e soviético (socialista). Tal divisão favoreceu a criação de alianças (econômicas, políticas e militares) estabelecidas por ambos os modelos. Os EUA cunharam organizações internacionais e alianças que garantiram a reconstrução da Europa, além de estabelecer tratados para a “manutenção da paz” (ou defesa bélica), desenvolvimento econômico e social dos países aliados. É estabelecido, também neste período, uma nova ordem mundial, que reconfigura os mercados, a economia mundial e a globalização.

As ideologias que fundamentaram a nova ordem mundial e a criação dos organismos internacionais, tomaram por base a *Doutrina Truman* e o *Plano Marshall* (1947). A primeira, buscava impedir a expansão do socialismo nos países capitalistas, inibindo as áreas de influência soviética. Teve forte influência nos golpes militares, parlamentares e na sustentação de ditaduras na América Latina. O Plano Marshall surgiu em favor da reconstrução dos países aliados, ampliação das ideias de consumo (incluindo o *American way of life*) e diminuição da atração pelo socialismo. Por outro lado, a Europa ficou submetida aos interesses comerciais e econômicos estadunidenses. O Plano Marshall tinha como segundo plano a lealdade da Europa aos EUA. Assim, entre 1944 e 1961, foram criados inúmeros organismos internacionais, que passaram a ditar muitas das regras das relações internacionais deste novo tempo.

Em 1944, surge o *Sistema Bretton Woods*, que gerenciaria a economia internacional, estabelecendo regras para as relações comerciais e financeiras. Surgem, então, organismos que, hoje, conhecemos como Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Desde então, é adotado uma política monetária de câmbio baseado no dólar, consolidando a moeda norte-americana como referência em escala mundial (Montaño; Duriguetto, 2010).

No ano de 1945, é criada a Organização das Nações Unidas (ONU), para manutenção da paz mundial, proteção aos Direitos Humanos e promoção do desenvolvimento econômico e social. A organização conta com sua “força de paz”, comandada pelo Conselho de Segurança, o qual cinco membros permanentes possuem poder de veto (Estados Unidos, Rússia, França, Reino Unido e China). A ONU compreende programas especiais, tais como: UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), UNESCO (Or-



ganização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que estão diretamente ligados à educação.

Criada em 1948, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tem como membros países com elevado PIB *per capita* (Produto Interno Bruto por pessoa) e IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Este organismo é designado a gerenciar os padrões internacionais na solução de problemas dos setores econômicos, sociais, comerciais, financeiros e ambientais.

Em 1948, surge a Organização dos Estados Americanos (OEA), com o papel fundamental de fortalecer as democracias e o intercâmbio comercial entre os países membros do continente americano. Cuba foi excluída, após a revolução de 1962, sofrendo, até hoje, sanções impostas, especialmente, pelos Estados Unidos da América. A partir da OEA, foram criadas outras duas organizações, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID). A CEPAL nasce para “promover o desenvolvimento integral da América Latina e do Caribe, com foco em direitos e igualdade”<sup>9</sup>. Fazem parte da CEPAL 33 países da América Latina e do Caribe, juntamente com alguns países da América do Norte, Europa e Ásia que mantêm laços históricos, econômicos e culturais com a região. O BID<sup>10</sup>, por sua vez, oferece subsídios para a melhoria da saúde, educação e infraestrutura por meio de financiamentos e suporte técnico aos países que buscam a redução da pobreza e da desigualdade social. Com sede em Washington, o BID tem também a função de promover a integração comercial da América Latina e Caribe<sup>11</sup>. Atualmente, o banco considera como área de intervenção para o desenvolvimento a “inclusão social e equidade, produtividade e inovação e integração econômica” (Washington, 2020). De acordo com a avaliação da atuação do BID<sup>12</sup> na América Latina,

**A região tem um bom desempenho em termos de medidas básicas de acesso, mas um desempenho ruim na qualidade dos serviços. Por exemplo, 97% das residências urbanas la-**

<sup>9</sup> Os estados membros são: Alemanha, Espanha, Paraguai, Antígua e Barbuda, Estados Unidos da América, Peru, Argentina, França, Portugal, Bahamas, Granada, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte, Barbados, Guatemala, República da Coreia, Belize, Guiana, República Dominicana, Bolívia (Estado Plurinacional da), Haiti, Saint Kitts e Nevis, Brasil, Honduras, São Vicente e Granadinas, Canadá, Santa Lúcia, Chile, Jamaica, Suriname, Colômbia, Japão, Trinidad e Tobago, Costa Rica, México, Turquia, Cuba, Nicarágua, Uruguai, Dominica, Noruega, Venezuela (República Bolivariana da), Equador, Países Baixos, El Salvador, Panamá. Fonte: <https://www.cepal.org/pt-br/areas-de-trabalho/desenvolvimento-social>

<sup>10</sup> De acordo com o site do órgão: “O Banco Interamericano de Desenvolvimento dedica-se a melhorar vidas. Estabelecido em 1959, o BID é a principal fonte de financiamento de longo prazo para o desenvolvimento econômico, social e institucional da América Latina e do Caribe. O BID também realiza pesquisas de vanguarda e oferece assessoria sobre políticas, assistência técnica e capacitação para clientes do setor público e privado em toda a região” (<https://www.iadb.org/pt/noticias/relatorio-bid-transformacao-da-infraestrutura-tem-potencial-de-grandes-ganhos#>).

<sup>11</sup> Vale questionar: a América Latina e Caribe não teriam competência para efetivar uma integração comercial para a região? Ou uma união econômica, comercial, financeira e política para garantir o próprio crescimento e desenvolvimento de seus países? É permitido que a América Latina se organize e fortaleça? Outro ponto importante é a diferença com que os financiamentos e, conseqüentemente, os juros, são cobrados quando se trata de países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Os segundos sempre se tornam altamente endividados.

<sup>12</sup> Informações disponíveis online: “Relatório BID: transformação da infraestrutura tem potencial de grandes ganhos”. Acessado em 31/07/2020. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/noticias/relatorio-bid-transformacao-da-infraestrutura-tem-potencial-de-grandes-ganhos#>.

latino-americanas têm acesso a água, mas menos de 40% do esgoto nas cidades é tratado. O tempo de deslocamento médio nas grandes cidades da região é de 90 minutos. A região também fica para trás na penetração da internet e a velocidade de download na América Latina e Caribe, que é dez vezes menor do que nos países da OCDE.

Considerando que a maioria dos organismos têm como objetivo o desenvolvimento econômico e social, é possível problematizar o porquê países sul-americanos, caribenhos e africanos permanecem em situações de pobreza, com suas democracias vulneráveis e sujeitos a sanções quando suas decisões internas desagradam os interesses do imperialismo atual. Para ilustrar, podemos verificar que, desde 1948, a CEPAL busca a cooperação entre países membros para o desenvolvimento econômico e social, em especial, na América Latina. No entanto, vemos que, passados mais de 70 anos, as demandas econômicas e sociais brasileiras continuam sendo inúmeras.

Outro caso interessante para elucidar a vulnerabilidade democrática dos países latino-americanos, é a instabilidade da economia brasileira dos últimos anos, ou seja, a ascensão e declínio econômico ocorrem de forma muito mais rápida quando comparada aos países da União Europeia, EUA ou China. Entre os anos de 2003 e 2016, o país desfrutou de diversos avanços científicos, tecnológicos e sociais, conseguindo ampliar o acesso à educação e a formação superior, incentivo à pesquisa, diminuição da desigualdade econômica e social, especialmente entre a população em situação de pobreza ou extrema pobreza.

O país teve um crescimento significativo de seu Produto Interno Bruto (PIB), chegando a ocupar a 6ª posição no *ranking* mundial, em 2011, após ultrapassar o Reino Unido. Entretanto, com a crise agravada por políticas neoliberais e pelo golpe parlamentar iniciado em 2015, o país caiu para o 9º lugar no mesmo ano e, para o 12º, em 2020. Atualmente ocupa a 13ª posição. Justamente em um período em que o Brasil despontava entre as grandes potências mundiais que estavam em queda com a crise de 2008, o país sofre um golpe político que o varre do *ranking* das 10 maiores economias. Em 2013, Edward Snowden, ex-analista da NSA, denunciou que a então presidente Dilma Rousseff e o presidente do México estavam sendo espionados pela Agência Nacional de Segurança dos EUA<sup>13</sup>. No mesmo ano, ocorreram algumas manifestações contra o aumento das passagens de ônibus nos grandes centros. Contudo, tais manifestações ganharam força rapidamente e se transformaram em mobilizações com pautas mais agressivas e contra o governo de Rousseff.

Como parte das disputas pelo poder, um dos responsáveis pela criação e expansão de políticas de inclusão social, o atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, passou a ser investigado, em 2016, chegando a ser condenado em processos conduzidos pelo juiz Sérgio Moro, todos já anulados pela Suprema Corte, por falta de provas e parcialidade do juiz no caso. A operação, conhecida como “Lava-Jato”, teve início em Brasília.

<sup>13</sup> O caso foi divulgado pelo Jornal O Globo: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2013/09/documentos-da-nsa-apontam-dilma-rousseff-como-alvo-de-espionagem.html>

lia e, em uma manobra político-jurídica, foi tomada pelo tribunal regional de Curitiba, estado do Paraná, e contou com o apoio de setores da grande mídia e de generais do Exército. O juiz que conduziu o processo mantinha proximidade com o governo estadunidense, desde 2007<sup>14</sup>. Na ocasião, o governo de George W. Bush, juntamente com as autoridades norte-americanas, mostrava-se descontentes pela não cooperação de diplomatas brasileiros no combate ao terrorismo, que a época, preferira se dedicar ao combate à fome e à miséria da população mais vulnerável.

No ano de 2016, a presidente sofreu processo de *impeachment*, acusada de “pedaladas fiscais”, procedimento em que o Tesouro Nacional atrasa, intencionalmente, o repasse financeiro para bancos e autarquias, com o objetivo de desestabilizar temporariamente as contas federais. Nas eleições seguintes, Jair Bolsonaro é eleito presidente. As políticas adotadas na área econômica, que já vinham com dificuldades, desmoronaram ainda mais, gerando uma diminuição de investimentos públicos em áreas essenciais para o desenvolvimento, como saúde, educação, desenvolvimento econômico e social. Brasileiros voltaram para situação de miséria e pobreza, cresce o desemprego e diminui consideravelmente a credibilidade do Brasil no exterior. Empresas estrangeiras deixam o país.

A última década, tanto a situação do Brasil quanto de outros países da América Latina e Caribe, revelam como a força imperialista incide sobre países colonizados e suas “democracias”. Percebem-se certas características muito similares para fragilizar países latino-americanos, especialmente, os governos menos alinhados aos EUA e de perspectiva ideológica de centro-esquerda, como é o caso de Equador, Venezuela, Bolívia e Peru. As derrubadas de governos latino-americanos são construídas, em grande parte, mantendo a aparência de normalidade, combate a corrupção e justiça. Este é o efeito colonial do imperialismo sobre os países subdesenvolvidos, nos quais a independência é parcial e não passa de uma luta permanente e coletiva.

### 3 CONCLUSÃO

Os organismos internacionais são reconhecidos por discursos apaziguadores, tratados de autodeterminação dos povos, defesa das democracias, respeito à diversidade cultural, aos direitos humanos e à imigração. No entanto, ao mesmo tempo em que tais discursos são repetidos incansavelmente, observamos intervenções ocultas de grandes potências em democracias, por meio de golpes políticos e jurídicos que mudam o curso de nações sem o mesmo poder e reconhecimento internacional. Não são poucos os países sul-americanos que sofreram intervenções políticas e até militares nas últimas décadas, tais como o Peru, Venezuela, Brasil, Colômbia, Argentina, Bolívia e Equador. Organismos internacionais reforçam em seus discursos a responsabilidade

<sup>14</sup> Outras informações sobre o tema encontram-se disponíveis em: <https://www.conjur.com.br/2021-abr-10/jornal-frances-mostra-eua-usaram-moro-lava-jato>

pelo êxito em avanços humanitários, desenvolvimento econômico, combate ao terrorismo ou às armas químicas, autoafirmando a importância destas organizações para o bem global. Como, por exemplo, a ONU (Portugal) que afirma:

Quando as Nações Unidas foram fundadas em 1945, cerca de 750 milhões de pessoas (quase um terço da população mundial) viviam em territórios colonizados. Hoje, menos de 2 milhões de pessoas vivem sob o domínio colonial nos 17 territórios autônomos existentes. A onda de descolonização, que mudou a face do planeta, nasceu com a ONU e representa o seu primeiro grande sucesso como Organização mundial (Organização das Nações Unidas).

O imperialismo estadunidense busca manter o domínio geopolítico do poder econômico, financeiro e comercial. Sendo assim, os organismos criados por eles permanecem administrados entre seus aliados e atrelados aos seus objetivos primordiais. Nesta relação piramidal, os EUA exercem influências determinantes sobre seus aliados, tendo na base os países subdesenvolvidos (em sua maioria que sofreram/sofrem processos coloniais). Para a efetivação dos objetivos aos quais os organismos internacionais dizem defender, como o desenvolvimento humano, social, econômico dos países subdesenvolvidos, esta relação piramidal precisaria sofrer alterações e ser mais democratizada, devendo incluir, inclusive, representantes dos países periféricos, do ponto de vista econômico e geopolítico, se de fato se almeja as suas independências e a superação das colonialidades.

Com a política de exploração dos recursos naturais, *commodities* e mão de obra barata, por parte dos países desenvolvidos, frente aos países subdesenvolvidos, a tendência é a de que a desigualdade se mantenha, porque as políticas internacionais garantem vantagens entre países ricos em relação aos países subdesenvolvidos, historicamente submetidos às relações exploratórias de colonialidade. Neste sentido, a história recente tem mostrado intervenções internacionais sempre que um país subdesenvolvido consegue crescer econômica e politicamente, parecendo uma ameaça à exploração imperialista.

Na atualidade, algumas das forças imperialistas utilizam-se de meios de comunicação e informações para distorcer fatos, passando ao espectador uma impressão de gravidade extrema ou leveza, a depender dos interesses em jogo. Desenvolvem-se políticas que levam países com grandes riquezas petrolíferas, como a Venezuela, ou com localização geográfica estratégica, como Cuba, por exemplo, a graves situações econômicas, comerciais, humanitárias, freando seu desenvolvimento e a autonomia.

Frente a isso, podemos nos perguntar: onde estão os organismos criados internacionalmente para garantir a autodeterminação das nações, o desenvolvimento socioambiental, as democracias e a soberania nacional? Certamente, são bandeiras importantes e necessárias para promover o bem viver no planeta, considerando o estado de bem estar social. Entretanto, é necessário decolonizar as pessoas, o imaginário, as memórias, a história contada, decolonizar o colonizador, para que os países com as

suas instituições possam estar livres de visões exploratórias e submissas aos interesses neoliberais. Para isso, há que se problematizar e impulsionar novos olhares sobre a formação cultural e as relações de poder no contexto da globalização.

## REFERÊNCIAS

BEINSTEIN, J. (2001). **Capitalismo senil, a grande crise da economia global**. Rio de Janeiro: Editora Record.

BATISTA JÚNIOR, P. N. (1997). **Mitos da globalização**. São Paulo: Série Assuntos Internacionais/IEA da USP.

BERGESEN, Albert. (1980) From utilitarianism to globology: the shift from the individual to the world as a whole as the primordial unit of analysis. In: BERGESEN, Albert. BERGESEN, A. (ed). **Studies of the modern world-system**. New York: Academic Press.

STUDIES OF THE MODERN WORLD-SYSTEM. (1980). **New York**: Academic Press.

CÉSAIRE, A. (1978). **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução: Noêmia de Sousa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

NAYAR, P. (2015). **The postcolonial studies dictionary**. Oxford, UK: John Wiley & Sons.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental**. Disponível em: <https://unric.org/pt/descolonizacao/> Acesso em: 9 abril. 2022,

ESTEVES, T. de J.; SOUZA, J. dos S. (2020). O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 678-692. DOI: 10.22633/rpge.v24iespl.13791. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13791>. Acesso em: 8 mar. 2022.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. (2011) **Internacionalização da educação superior**: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda.

SOUZA SANTOS, B. de. (2011). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez Editora.



# COLEÇÃO CADERNOS DA AINPGP

O

*lôcus* que dá

origem a este livro - as ações da

Associação Internacional de Pesquisa

na Graduação em Pedagogia (AINPGP),

mais especificamente, a realização do XII Fórum

Internacional de Pedagogia (FIPED) - já anuncia seu lugar

político e social. Por tratar-se de espaços de mobilização de

educador@s e estudantes engajados na defesa da educação

pública, da pesquisa e da universidade como mecanismos sociais

de fortalecimento da democracia, trata-se de uma obra engajada e

politicamente situada nas trincheiras democráticas, isso porque, aqui,

educação e democracia são indissociáveis, entendidas como tecidos

constitutivos à ciência que pensa e trabalha em prol de uma realidade humanizadora. O contexto da escrita dos textos que o compõem, é de extrema

preocupação no Brasil e no mundo, e exige de tod@s, atenção e luta em

defesa da educação, da ciência e da democracia. Estamos falando em tempos

de ascensão de regimes neofascistas, de constantes ameaças à educação

pública e de flertes com ditaduras; tempos pandêmicos de COVID-19, que

agravaram e escancararam as desigualdades educacionais e sociais, nos

quais as vidas das populações mais vulneráveis, foram brutalmente

expostas a aprovações pelo descaso do Estado, e os referenciais de classe,

gênero e raça acionaram dispositivos determinantes à vida e à morte;

tempos de negacionismos científicos e de retrocessos em políticas

de enfrentamento às desigualdades sociais; tempos nos quais as

políticas neoliberais e capitalistas avançam assustadoramente e

tomam o capital como centralidades determinante de modos

de vida e da própria vida. Por isso, a AINPGP realizou

o XII FIPED com o tema “Ciência como fronteira

para a resistência democrática”, no sentido

de reafirmar que produzimos ciência,

resistiremos, continuaremos e

venceremos.

