

Educar para Existir: Gênero, Inclusão e Humanização

Zoraide Santos Vieira
José Lúcio Santos Muniz
Organizadores



**EDUCAR PARA EXISTIR: GÊNERO, INCLUSÃO E
HUMANIZAÇÃO**

Zoraide Santos Vieira
José Lúcio Santos Muniz
(Organizadores)

**EDUCAR PARA EXISTIR: GÊNERO, INCLUSÃO E
HUMANIZAÇÃO**
1ª Edição Eletrônica



NAVEGANDO
Navegando Publicações
Uberlândia – Brasil
2026



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Capa: Ramon Vieira Cruz

Copyright © by autor, 2026.

E2446 – VIEIRA, Zoraide Santos; MUNIZ, José Lúcio Santos (Orgs.). Educar para existir: gênero, inclusão e humanização. Uberlândia: Navegando Publicações, 2026.

ISBN: 978-65-6070-147-2

DOI: 10.29388/978-65-6070-147-2

Vários autores

1. Educação. 2. Gênero 3. Inclusão Social. 4. Humanização. Zoraide Santos Vieira. José Lúcio Santos Muniz. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Navegando Publicações



NAVEGANDO
www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Editores

Lurdes Lucena – Esamc – Brasil
Carlos Lucena – UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Bretas – IFTM – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cilson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Marcelo Caetano Parreira da Silva – UFU – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Váleria Lucília Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonio Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Amando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidad de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elias-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerbet Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvín Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto González Aranas – Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sergio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de Historia de Cuba y Cuba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Prof. Dra. Zoraide Santos Vieira	
PARTE I - POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DEMOCRACIA E DISPUTAS IDEOLÓGICAS.....	12
CAPÍTULO 1 - FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: CAMINHOS PARA DESCONSTRUÇÃO DE UMA ÓTICA NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO	13
Leandro Santos da Silva - José Lúcio Santos Muniz	
CAPÍTULO 2 - RELAÇÃO CONJUNTURAL ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E OS MOVIMENTOS POPULARES E SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA: ORGANIZAÇÃO POPULAR E CONSCIENTIZAÇÃO.....	28
Monnique Greice Malta Cardoso - Adriano Alves de Rezende	
CAPÍTULO 3 - OFENSIVA ANTIGÊNERO E O PÂNICO MORAL COMO ARMA POLÍTICA CONTRA OS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO	42
Hilheno Oliveiral Miranda - Ennia Débora Passos Braga Pires	
PARTE II - TERRITÓRIO, PRECARIIDADES E TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS	55
CAPÍTULO 4 - PESQUISAS SOBRE ESCOLAS RURAIS E MULTISSERIAÇÃO NO BRASIL: TENDÊNCIAS EM DISSERTAÇÕES E TESES.....	56
Cristiano Lima dos Santos Almeida - Elizeu Clementino de Souza	
CAPÍTULO 5 - DE REPENTE, MÃE: NARRATIVAS DE MÃES UNIVERSITÁRIAS NO INTERIOR DA BAHIA	72
Andressa Lucas Salles - Letícia Santos Azevedo - Gerson dos Santos Farias - Fabiana Correia Moura	
PARTE III - EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS.....	89
CAPÍTULO 6 - EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REDISCUINDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E O CURRÍCULO ETNOCÊNTRICO SOB OS DILEMAS DA REPRESENTATIVIDADE	90
Fabiana Soares de Araújo da Hora - José Lúcio Santos Muniz - Wermerson Meira Silva - Ronildo Lucas Souza Mendonça	
CAPÍTULO 7 - O DESENHO COMO PRIMEIRA LÍNGUA: FUNDAMENTOS COGNITIVOS E BIOLÓGICOS DA ARTE NA INFÂNCIA.....	107
Rafael Martins Ribeiro	

CAPÍTULO 8 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: HORIZONTES PARA O COTIDIANO EDUCACIONAL.....	123
Gabriela Silva Santos - José Valdir Jesus de Santana - Cândida Maria Santos Daltro Alves	
PARTE IV - GÊNERO, SEXUALIDADES, RAÇA E DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR.....	138
CAPÍTULO 9 - TRANSEXUALIDADE NAS ESCOLAS: SUPERANDO TABUS E AMPLIANDO HORIZONTES PARA A COMPREENSÃO DA DIVERSIDADE	139
Paloma Silva de Castro - Cristina Silva dos Santos - Zoraide Santos Vieira	
CAPÍTULO 10 - GÊNEROS, SEXUALIDADES E LGBTFOBIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	156
Augusto Corrêa de Lima - Christiane Freitas Luna	
CAPÍTULO 11 - MASCULINIDADES PRECÁRIAS, AFETOS E VIOLÊNCIA COMO REFÚGIO IDENTITÁRIO UMA LEITURA SOCIOLÓGICA A PARTIR DA PRECARIEDADE ESTRUTURAL E DOS AFETOS POLÍTICOS	168
Victor Hugo Pérez Gallo - Zoraide Santos Vieira	
CAPÍTULO 12 - INTERSEÇÕES ENTRE RAÇA, RACISMO, PATRIARCADO E DESIGUALDADES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	185
Juciara Perminio de Queiroz - Cláudia Vieira Silva Santos - Stella da Silva Lima Maria de Fátima de Andrade Ferreira	
CAPÍTULO 13 - FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS DENTRO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	198
Gabriela Araújo de Santana Lisbôa - Edmacy Quirina de Souza	
CAPÍTULO 14 - LETRAMENTO RACIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO SUDOESTE DA BAHIA	214
Ronildo Lucas Souza Mendonça - Wermerson Meira Silva - José Lúcio Santos Muniz Fabiana Soares de Araújo da Hora	
PARTE V - FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁXIS EDUCATIVA	230
CAPÍTULO 15 - A FORMAÇÃO DOCENTE E A ARTICULAÇÃO DE SABERES PRÁTICO-POIÉTICOS NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA	231
Elson de Souza Lemos	
SOBRE OS (AS) AUTORES (AS).....	243

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea, organizada em 5 partes e 15 capítulos, faz parte do campo de estudos críticos em Educação e Ciências Sociais. Apresenta resultados de pesquisas teóricas e de campo, reflexões e discussões de docentes, pesquisadores e discentes mestrandos e doutorandos de diferentes instituições (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Universidade de Zaragoza, Espanha) que têm se dedicado a estudar e investigar, por meio de diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas, questões acerca da educação, o currículo, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, sempre considerando o contexto histórico, político e social em que estão inseridos. Em um momento em que vemos o crescimento de ideias neoliberais, o aumento das desigualdades e o fortalecimento de posições conservadoras, os textos aqui apresentados reforçam a importância da educação como um espaço de luta, de construção de significados e de fortalecimento da democracia.

A primeira parte da coletânea, intitulada **Políticas educacionais, democracia e disputas ideológicas**, reúne 3 capítulos. Nesta sessão, o primeiro capítulo, intitulado *Função Social da Escola e Gestão Democrática: Caminhos para a Desconstrução de uma Ótica Neoliberal de Educação*, apresenta uma reflexão acerca da função social da escola, tendo a gestão democrática como caminho para desconstrução de uma ótica neoliberal de educação, principalmente nas escolas da rede pública de ensino. Analisa-se a educação como tendência neoliberal em relação à gestão democrática e à função social da escola, numa perspectiva em que os aspectos desta tendência estão enraizados na construção da educação na contemporaneidade.

Os autores do capítulo dois, *Monnique Greice Malta Cardoso e Adriano Alves de Rezende*, apresentam a discussão de que na América Latina a Educação Popular se colocou frente às flagrantes situações de apoderamento de saberes, de cultura, de direitos desde a colonização europeia no Novo Continente; mostram a estreita relação histórica entre educação popular, os movimentos sociais e a conjuntura sociopolítica, sendo esta a razão de ser da luta política dos movimentos populares. Conforme Paulo Alfredo Schönardie (2018, p. 31) “a história da educação popular como parte do encontro violento entre o colonizador-colonizado é um projeto de modernidade inconcluso na América Latina que refundamenta/ressignifica/reinventava/refunda o popular”. Coaduna Streck que a educação popular “é uma prática educativa e uma proposta pedagógica que se situa dentro e diante dos conflitos históricos das sociedades latino-americanas” (Streck *et al.*, 2014, p. 21).

No terceiro capítulo, *Ofensiva Antigênero e o Pânico Moral como Arma Política contra os Planos Decenais de Educação*, *Hilbeno Oliveira Miranda e Ennia Débora Passos Braga Pires* esclarecem que a educação, escolarizada ou não, possui o potencial de formar as pessoas para a sociedade que se almeja. Os autores traçam uma discussão sobre os Planos Decenais de Educação, mostrando os mesmos enquanto políticas públicas que têm papel central na construção da educação que se almeja para o país. Por esse motivo, eles têm sido um dos campos onde estão sendo travadas essas disputas, com destaque à ofensiva antigênero, que ganhou repercussão entre os anos de 2014 e 2016. O capítulo destaca que o compromisso do Estado brasileiro deve ser com uma educação capaz de enfrentar e desconstruir

desigualdades, preconceitos e violências relacionadas à orientação sexual e de gênero que atravessam a sociedade.

Na continuidade da coletânea, a **Parte II**, intitulada **Território, precariedades e trajetórias educacionais**, é composta por dois capítulos que abordam como as desigualdades relacionadas ao lugar onde as pessoas vivem, às diferenças de classe e de gênero influenciam suas experiências na educação.

Seguindo a numeração de modo progressiva, no primeiro capítulo desta sessão (o capítulo 4) intitulado: *Pesquisas sobre Escolas Rurais e Multisseriação no Brasil: Tendências em Dissertações e Teses*, trata-se de um estudo do tipo bibliográfico realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB) e do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (Grafho), um mapeamento no Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), relacionado ao período de 2013-2022 envolvendo o tema “Turmas multisseriadas”, destacando informações envolvendo as produções acadêmicas sobre o tema da multisseriação no Brasil.

O capítulo 5, *De Repente, Mãe: Narrativas de Mães Universitárias no Interior da Bahia*, trata-se de um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Itapetinga no qual as autoras *Andressa Lucas Salles, Leticia Santos Azevedo, Gerson dos Santos Farias e Fabiana Correia Moura* refletem sobre os desafios enfrentados por mães universitárias para a permanência no ensino superior, analisando de que modo a ausência de políticas de acolhimento, respeito e permanência impacta suas trajetórias acadêmicas. Vale destacar que a temática deste estudo de caso, guiado pela técnica de escrivência (Evaristo, 2020) enquanto ferramenta teórica, emergiu da experiência de vida de uma das autoras, mãe e egressa do curso de Pedagogia da UESB, campus de Itapetinga, atravessada pela perspectiva da escrivência que também atravessa a vida das demais autoras envolvidas na composição deste capítulo de livro. Os relatos mostram como a divisão sexual do trabalho coloca uma responsabilidade maior sobre as mulheres para cuidar da casa e da família, conforme discutido por Saffioti (2015, p. 88), sendo este um dos fortes fatores dificultadores para permanência na universidade.

Dando sequência, a **Parte III – Educação infantil, currículo e práticas pedagógicas críticas**, composta por 3 capítulos, focaliza a educação infantil, as linguagens da infância e a crítica aos currículos hegemônicos, valorizando perspectivas decoloniais e inclusivas. No capítulo 6, *Epistemologias Decoloniais na Educação Infantil: Rediscutindo as Práticas Educativas e o Currículo Etnocêntrico sob os Dilemas da Representatividade*, os autores trazem uma problematização das epistemologias decoloniais no âmbito da Educação Infantil, tomando o currículo como eixo central de análise. Parte-se da compreensão de que a decolonialidade constitui um movimento crítico às perspectivas eurocentradas, ao reconhecer e legitimar saberes, culturas e experiências historicamente silenciadas por estruturas hegemônicas de poder. Propõe-se, assim, a ampliação das formas de interpretar a realidade social, não no sentido de negar os conhecimentos já instituídos, mas de tensioná-los, revisitando os papéis sociais e construindo possibilidades de resistência e de superação das lógicas e concepções impostas aos povos historicamente racializados.

No capítulo 7 desta coletânea, intitulado *O Desenho como Primeira Língua: Fundamentos Cognitivos e Biológicos da Arte na Infância*, Rafael Martins Ribeiro esclarece que o desenho na infância não pode ser reduzido a um artefato cultural secundário ou a um mero exercício de

desenvolvimento motor, devendo ser compreendido como uma expressão inaugural da capacidade simbólica do ser humano. Nesse contexto, a linguagem verbal e o desenho infantil se constituem a partir de disposições cognitivas internas distintas, porém simultâneas em sua origem, inscritas na base biológica da espécie humana e estruturadas conforme lógicas próprias de produção simbólica.

O capítulo 8, *Práticas Pedagógicas Antirracistas na Educação Infantil: Horizontes para o Cotidiano Educacional* dedica-se à problematização das práticas pedagógicas antirracistas no contexto da Educação Infantil, tomando como eixo analítico investigações que examinam os modos pelos quais professoras têm organizado o cotidiano institucional, selecionado materiais didático-pedagógicos e narrativas, promovido experiências culturais, mediado interações e instituído espaços de escuta e participação das crianças. Tais estudos evidenciam a coexistência de movimentos heterogêneos no interior das instituições educativas e sinalizam possibilidades concretas para a construção e consolidação de ações pedagógicas comprometidas com a promoção da equidade racial. Integram esse campo de debate as pesquisas desenvolvidas por Dias e Araújo (2019), Santos (2024), Dias, Reis e Damião (2022) e Pinheiro (2023).

A **Parte IV** desta coletânea, intitulada **Gênero, Sexualidades, Raça e Diversidade no Contexto Escolar**, composta por 6 capítulos, foi estruturada a partir do reconhecimento de que as relações de gênero, sexualidades, raça e diversidade constituem dimensões centrais da experiência escolar e dos processos educativos, atravessadas por disputas simbólicas, políticas e epistemológicas. É fundamental situar o contexto escolar como um espaço no qual normas sociais são reproduzidas, tensionadas e, potencialmente, transformadas, especialmente no que diz respeito às identidades dissidentes e aos marcadores sociais da diferença.

No capítulo 9, *Transexualidade nas Escolas: Superando Tabus e Ampliando Horizontes para a Compreensão da Diversidade*, as autoras Paloma Silva de Castro, Cristina Silva dos Santos e Zoraide Santos Vieira fazem uma reflexão abrangente sobre as questões de identidade de gênero e transexualidade na história e os direitos sociais e políticas públicas para pessoas transgêneros e o ambiente escolar no Brasil um estudo bibliográfico que destaca a urgência em construir uma educação inclusiva e equitativa, que promova o respeito às múltiplas expressões de gênero e sexualidade, reconhecendo o papel central do ambiente escolar na formação de uma sociedade mais justa. As autoras fazem um paralelo entre as pessoas transgênero e as borboletas-monarca, que ao emergirem do casulo exibem suas asas vibrantes e fortes, que têm o direito de mostrar que o ato de existir plenamente em um mundo que insiste em negar sua humanidade é, por si só, um ato revolucionário e transformador.

No capítulo 10, *Gêneros, Sexualidades e LGBTfobia nas Aulas de Educação Física*, Augusto Corrêa de Lima e Christiane Freitas Luna fazem uma análise das LGBTfobias específicas nas aulas de educação física, evidenciando como esses preconceitos podem manifestar-se nesse contexto específico de ensino. O capítulo busca uma compreensão das dinâmicas de gênero e sexualidade, examinando tanto as normas sociais quanto as formas de discriminação presentes em diferentes cenários, especialmente nas instituições educacionais.

O capítulo 11, *Masculinidades precárias, afetos e violência como refúgio identitário: Uma leitura sociológica a partir da precariedade estrutural e dos afetos políticos* os autores, Víctor Hugo Pérez Gallo e Zoraide Santos Vieira propõem uma leitura sociológica da violência masculina que se afasta, de modo intencional, de interpretações centradas no indivíduo, de leituras

psicologizantes ou de enquadramentos exclusivamente punitivos, amplamente presentes tanto no debate público quanto na produção acadêmica. Ancorada em uma perspectiva qualitativa, de caráter microsociológico e atenta à dimensão dos afetos, sustenta-se a compreensão de que determinadas expressões da violência perpetrada por homens em contextos de precariedade material e simbólica não podem ser plenamente analisadas sem a consideração de seus efeitos e funções na constituição das identidades masculinas. Nessa perspectiva, a violência não é concebida como desvio ou vestígio de um passado arcaico, mas como uma prática socialmente construída, historicamente situada e investida de sentido no interior de trajetórias masculinas atravessadas por processos de deslegitimação e enfraquecimento do reconhecimento social.

No capítulo 12, as autoras Juciara Perminio de Queiroz, Cláudia Vieira Silva Santos, Stella da Silva Lima e Maria de Fátima de Andrade Ferreira discutem as interseções entre raça, racismo, patriarcado e a permanência das desigualdades sociais e raciais no contexto escolar, evidenciando como essas categorias se articulam e potencializam mecanismos de exclusão e hierarquização. O capítulo analisa como o racismo estrutural e o patriarcado operam no interior da escola, tanto nas relações interpessoais quanto no currículo, legitimando privilégios da branquitude e silenciando saberes, histórias e culturas de grupos historicamente subalternizados, a exemplo de pessoas negras, indígenas e mulheres.

O capítulo 13, *Formação da identidade de crianças negras dentro das instituições de educação infantil*, destaca conceitos de raça e racismo no Brasil, enfatizando as questões relativas à formação da identidade. Discute a criança negra como o outro dentro das instituições de educação infantil e as propostas pedagógicas pensadas para compreender os conhecimentos sobre a história da África, dos africanos e dos seus descendentes. As autoras Gabriela Araújo de Santana Lisboa e Edmacy Quirina de Souza esclarecem a importância da escola na construção da identidade na infância. A maneira como cada criança se vê depende também do modo como é interpretada pelos outros que convivem com ela. Os julgamentos e comparações têm um grande impacto no início da construção de sua identidade. Esta pesquisa se constitui em um recorte da dissertação de mestrado das autoras.

Os autores do capítulo 14 propõem uma discussão relevante e urgente acerca do ensino das relações étnico-raciais na Educação Infantil, a partir de uma perspectiva comprometida com a educação antirracista. Aborda os desafios envolvidos na implementação de uma educação antirracista na Educação Infantil, no contexto de uma creche localizada em um município baiano.

A última parte desta coletânea, **Parte V**, intitulada **Formação Docente e Práxis Educativa**, destaca a centralidade da formação docente, dos saberes da prática e da construção crítica da ação pedagógica. É composta por um capítulo. No Capítulo 15, *A Formação Docente e a Articulação de Saberes Prático-Poiéticos na Constituição da Práxis Pedagógica*, o autor Elson de Souza Lemos analisa a formação docente tomando como ponto de partida a articulação entre diferentes saberes que constituem a prática pedagógica, compreendendo os saberes prático-*poiéticos* como dimensão estruturante da profissionalidade docente. Trata-se de um estudo de natureza teórico-bibliográfica, que sustenta que modelos de formação docente marcados pela fragmentação, por caráter excessivamente prescritivo e pela instrumentalização do ensino tendem a limitar o desenvolvimento de uma docência crítica e socialmente comprometida, sobretudo no âmbito da formação inicial.

Os textos que compõem esta coletânea não têm a pretensão de esgotar os debates em torno da temática: *Educar para existir: gênero, inclusão e humanização*. Ainda assim, entende-se que o conjunto das contribuições aqui reunidas oferece subsídios relevantes para a compreensão de questões centrais ao campo educacional, muitas das quais têm sido historicamente invisibilizadas ou alvo de ataques por discursos conservadores que vêm se intensificando na sociedade contemporânea. As pesquisas apresentadas resultam do engajamento ético e político de pesquisadoras e pesquisadores vinculados a distintas instituições, comprometidos com a defesa de uma educação e de um projeto de sociedade orientados pela justiça social, pelo reconhecimento das diversidades e pela valorização das diferenças.

Profa. Dra. Zoraide Santos Vieira

PARTE I

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DEMOCRACIA E DISPUTAS IDEOLÓGICAS

A educação, longe de ser um processo neutro, encontra-se profundamente vinculada aos interesses sociais em disputa. Ao organizar-se como política pública, ela expressa projetos de sociedade e concepções de mundo que se confrontam no interior das relações sociais. Desse modo, as políticas educacionais tornam-se um campo privilegiado de luta ideológica, no qual se decide se a escola contribuirá para a reprodução das desigualdades ou para a construção de uma sociedade democrática fundada na igualdade substantiva (Saviani, 2009, p. 13–14).

Capítulo 1

Função social da escola e gestão democrática: caminhos para desconstrução de uma ótica neoliberal de educação

Leandro Santos da Silva

José Lúcio Santos Muniz

Introdução

Esta investigação tem como objeto de estudo a reflexão acerca da função social da escola e a gestão democrática como caminho para desconstrução de uma ótica neoliberal de educação, especialmente nas escolas da rede pública de ensino. Analisa-se a educação como tendência neoliberal em relação à gestão democrática e à função social da escola, numa perspectiva em que os aspectos desta tendência estão enraizados na forma de construir educação na contemporaneidade.

Este trabalho tem como motivação a reflexão acerca das características atribuídas à ótica neoliberal de educação, a fim de verificar/trabalhar meios e mecanismos para desconstrução desta tendência, tais como a educação a serviço do capital (a desconstrução da ideia de educação para o capital justifica-se este estudo). Assim, como questão de partida, apresentamos a seguinte pergunta: como desconstruir e possibilitar uma educação para além da concepção neoliberal de educação?

O objetivo geral deste estudo centrou-se em analisar a função social da escola, relacionando-a à gestão democrática como mecanismo de desconstrução de uma ótica neoliberal de educação. Como objetivos específicos, buscou-se: pesquisar como os aspectos neoliberais estão inseridos nas escolas; investigar as concepções de gestão democrática e a função social da escola e refletir acerca dos mecanismos educacionais que possibilitem a conscientização cidadã, política e social dos educandos.

Este estudo é derivado de uma pesquisa de natureza qualitativa, por procedimento metodológico de pesquisa bibliográfica, constituído por materiais já publicados, tais como as obras de Saviani (1996; 1999), Libâneo (2001; 2007), Vitor Paro (2002; 2016) e Lück (2009; 2011) e Silva (1994), junto às reflexões por meio de legislações educacionais, corroborando o que Gil define acerca deste tipo de pesquisa: “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2002, p. 41).

O processo de seleção do material bibliográfico considerou dois critérios principais, especialmente nas áreas de gestão escolar e função social da escola, sendo: (1) relevância teórica, privilegiando autores clássicos cuja produção é amplamente reconhecida nessas áreas em questão; e (2) pertinência temática, buscando obras que discutem gestão escolar, políticas públicas e fundamentos críticos da educação.

Segundo Saviani (1996, p. 36), a escola destina-se à promoção do homem e à sua formação. Esta, por sua vez, envolve-se em relações e aspectos que problematizam esta

promoção, devido às interferências ao longo do processo formativo e às respectivas ideologias educacionais das instituições.

Ao refletir a educação sob a ótica neoliberal, analisam-se os objetivos dessa tendência educacional, compreendendo essa tendência como um mecanismo a serviço do capital, instituindo nos sujeitos, o seu *modus operandi*, que se caracteriza pela subjetivação dos mesmos, possibilitando uma educação seletiva, excludente e tendo como objetivo a formação para o mundo do trabalho - nesta perspectiva, a escola funciona como um aparelho ideológico da concepção neoliberal e ferramenta para concretização dos objetivos da mesma.

São muitos os aparelhos ideológicos de Estado, segundo Althusser (1980), e entre eles está o aparelho escolar. Para o autor, "Todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, [...] concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista" (p. 62). Nesta perspectiva, entende-se que a escola age em favor das classes dominantes, para reproduzir seus interesses e manter uma relação de exploração entre os indivíduos por meio do sistema capitalista.

A escola reproduz os interesses/as ideologias de uma classe dominante para a manutenção do sistema de exploração capitalista. Deste modo, refletir sobre a relação da educação, para quem ela serve em um contexto histórico-social, é base que possibilita compreender como se entrelaçam as instituições de ensino no país com as tendências neoliberais.

Deste modo, refletimos a educação em organizações institucionais escolares, sob a ótica de uma gestão democrática e participativa, pautados em refletir a função social da escola em uma perspectiva para além de uma ótica capital/neoliberal de educação. Compreendendo a educação como um processo de construção, diálogo e sobretudo um aparelho que visa a preparação dos indivíduos para o exercício da cidadania e a sua plena formação e participação social.

A inter-relação entre a escola e a tendência neoliberal de educação

A gestão-administração das instituições é gerida por mecanismos técnicos, por tendências e por aspectos ideológicos. No campo educacional, no âmbito da tendência-ideologia, percebe-se o neoliberalismo como uma derivação do liberalismo, que se constitui como um aglomerado de concepções políticas, sociais e econômicas a serviço do capitalismo, que segundo Azevedo (2021, p. 78), defende como princípio básico a não participação (ou a mínima participação) do estado em assuntos econômicos. Por essa lógica, a ótica social da educação minimaliza-se aos interesses do capital e seus derivados segmentos.

Esta gestão, com aspectos ideológicos neoliberais, é nutrida no seu campo administrativo, excessivamente hierárquica, controladora, burocratizada, em que visa a uniformidade e padronização, em detrimento da autonomia e da criatividade, na consolidação dos objetivos imediatistas da tendência. Ao discorrer sobre o neoliberalismo, Silva (1994) também expõe que o "neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado" (p. 26). Sendo este fomentado para o capital e seus interesses.

Numa concepção educacional, o autor expressa que os aspectos neoliberais se institucionalizam e se regulamentam no campo educacional no intuito de modernização e

reestruturação de modelos-gestões educacionais, pautados em uma pseudo qualidade educacional da ótica neoliberal. Ao refletir sobre uma administração escolar de inspiração neoliberal, Vitor Paro explica que:

Com o propósito de diminuir custos, isentando-se dos encargos do ensino, procura-se, por um lado, moldar internamente as unidades escolares ao feitiço da empresa mercantil, aplicando aí os princípios e métodos da chamada administração geral (que nada tem de geral, pois politicamente interessada em manter a dominação e a desigualdade de posição do trabalho diante do capital). [...] a ação é movida por uma concepção de educação totalmente desvinculada de sua condição histórica e emancipadora do ser humano pela apropriação da herança cultural a que todos teriam direito. (Paro, Vitor Henrique. 2002, p. 22).

Nessa perspectiva, a educação, por meio da gestão/coordenação escolar, comporta-se como agente do/para o capital, com a implementação de modelos e mecanismos “ideais” que minimalizam a educação como produto para o capital/mercado - e formação de sujeitos para o mesmo. Nisso, constituem processos educacionais que promovem a individualidade, o conteudismo e o seletivismo, classificando e desqualificando sujeitos ao longo do processo educacional (por meio de processos avaliativos, geralmente exames em avaliações somativas).

A avaliação escolar (somativa - que visa o acúmulo de notas/pesos), é um dos fatores que mostram a perspectiva neoliberal de educação na escola, utilizada para selecionar, classificar e excluir pessoas ao longo do processo educacional, contrariando a sua real função no processo educativo. Conforme Luckesi (2011), a avaliação “manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências na direção da construção, dos resultados que se deseja” (p. 77) na aprendizagem.

Neste aspecto, a avaliação, um dos aparelhos em que se relaciona a educação com o neoliberalismo, funciona como meio para reestruturação (diagnóstico) das ações educacionais e dos objetivos educacionais, não como meio de segregação, que permeia os espaços e sistemas escolares no país, classificando quem serve e quem não serve, quem será qualificado e quem não será qualificado no capital/mercado, contribuindo com as desigualdades sociais, econômicas e intelectuais.

Em contextualização histórica, recorda-se também que o tecnicismo em cenários mundial (ocidental) e nacional (década de 60), foi e é um modelo de educação neoliberal, em que formaram e formam pessoas para o mundo do trabalho, baseando-se em aspectos relativamente instrucionais para a formação e manutenção das pessoas no mercado - possibilitando somente o básico-necessário para a realização da ação laboral - o que foge a uma perspectiva de educação crítica e emancipadora contemporânea.

Segundo Libâneo (2007), em uma perspectiva tecnicista, o objetivo/interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, construindo neste processo formativo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. Tais aspectos, tais como os processos avaliativos, nos levam a refletir sobre os objetivos e interesses da escola, enquanto objetivo/resultado.

Em contexto atual, a concepção neoliberal está atrelada a uma pseudo qualidade no processo de ensino-aprendizagem, o que é objetivo neoliberal, conforme explica Libâneo (2001), que “na ótica neoliberal, qualidade da educação tem significado o provimento das

condições para que os indivíduos sejam preparados para o enfrentamento da competitividade internacional.” (p. 18).

Nesta concepção, a escola deve proporcionar os meios necessários para a formação dos sujeitos (mecanismos que possibilitem sempre a qualidade desejada no processo de ensino-aprendizagem, tais como atualização de prática-processos administrativos, inserção de novas tecnologias - especialmente as informáticas - e meios de aferição dos resultados de aprendizagem). Ao refletir sobre a escola e qualidade, Libâneo explica que:

A escola não é uma empresa, o aluno não é um cliente e nem meramente um consumidor. A qualidade é um conceito implícito aos processos formativos e ao ensino, implica educação geral unilateral, voltada para a cidadania, para a formação de valores, para a valorização da vida humana em todas as suas dimensões. Isso não leva a educação escolar a se eximir do seu contexto político e econômico, nem sequer de suas responsabilidades de preparação para o trabalho, mas, também, não pode estar subordinada e a serviço exclusivo do modelo econômico. (Libâneo, J. C. 2001, p. 19).

Nesta perspectiva, uma escola de qualidade é uma escola para o desenvolvimento social e econômico de todos, e não para alguns (como o sistema de competitividade, derivado da tendência neoliberal, propõe). Ao discorrer sobre Libâneo (2007) em seus estudos acerca das tendências pedagógicas na prática escolar, sob a ótica da pedagogia liberal, infere que:

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, por meio do desenvolvimento da cultura individual. (Libâneo, 2007, n.p.).

Nesta perspectiva, Libâneo expressa que a educação sob os aspectos liberais, base para os aspectos neoliberais, se entrelaça sob uma ótica de formar o educando para o mundo do trabalho, quando busca desenvolver suas aptidões individuais e não necessariamente os aspectos que compõem a coletividade dos sujeitos e demais requisições para com a sociedade. No que compete à visão da relação escola e o neoliberalismo, Libâneo também enfatiza que:

O impacto do neoliberalismo fez desmoronar aspirações por uma educação centrada no ser humano e no seu desenvolvimento e impôs a hegemonia da educação pragmática utilitarista por meio de políticas imediatistas de formação de sujeitos centrada na rentabilidade econômica. (Libâneo et al., 2017, p. 07).

Neste sentido de qualidade educacional, Silva (1994), explica que em uma concepção neoliberal, aspectos como igualdade e justiça social tem espaços reduzidos no diálogo/discussão da gestão pública, suprimidos por aspectos de produtividade, eficiência e “qualidade” educacional, que é chamada de *Gestão da Qualidade Total (QGT)*, que se sintetiza em uma educação institucionalizada, que refletem a pseudo qualidade da gestão sob a ótica privada/do mercado de educação, em detrimento da gestão pública.

Neste aspecto, ele explica que:

O discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da “modernização”, dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendem os imperativos do mercado e do capital. (Silva, T. T. 1994, p. 21).

Este aspecto da qualidade total, em que é base do discurso neoliberal, acaba por suprimir discursos inerentes e necessários à sociedade - resumindo a educação a um produto e/ou meio para o desenvolvimento do capitalismo, em detrimento dos aspectos humanistas e das temáticas inerentes ao campo educacional.

Contextualizando aspectos neoliberais com a realidade contemporânea da educação do país, a discussão acerca do Novo Ensino Médio (NEM), disposto pela Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.º 9.394/1996), reflete uma tendência neoliberal de educação, em que suprime disciplinas importantes introduzidas no processo de formação discente dos jovens brasileiros, no intuito de construir um novo currículo pseudo favorável à preparação e qualificação técnica para o mundo do trabalho, por meio de itinerários formativos, com ênfase nas áreas de conhecimento e na formação técnica/profissional.

Esse aspecto é evidente, conforme o inciso V do artigo 4º desta lei citada, que altera o artigo 36º da Lei n.º 9.394/1996 (LDB), em que enfatiza a ação e promoção para o mundo do trabalho, quando altera esta LDB e inclui ao currículo do ensino médio a formação técnica e profissional.

Deste modo, esta não é uma possibilidade inovadora, tampouco progressista, pelo contrário, esta proposta/tendência só tende a precarizar ainda mais a formação dos jovens brasileiros, uma vez que disciplinas e temáticas necessárias ao processo formativo lhes serão retiradas/reduzidas, proporcionando um déficit intelectual, crítico e reflexivo acerca de assuntos importantes do âmbito educacional, tais como conhecimentos históricos, geográficos, sociológicos e filosóficos, que poderão ser reduzidos e/ou retirados de sua grade.

A problemática desta lei/proposta se estende ainda no que tange ao ensino, ao dispor que qualquer profissional com ensino superior e notório saber pode lecionar no NEM (exclusivo ao ensino técnico-profissional e áreas afins) e profissionais com somente formação pedagógica (Art. 6º, incisos IV e V da Lei n.º 13.415/2017). Na prática, esta ação, além de precarizar e mecanizar o processo de ensino-aprendizagem (pois estes profissionais não foram devidamente qualificados para lecionar), ainda poderá deixar sem campo de trabalho professores verdadeiramente qualificados-licenciados na rede pública de ensino.

Nesta afirmativa, entende-se o impacto das concepções neoliberais de educação, em que são pontuais e destinados a uma perspectiva fundamentalmente econômica - os aspectos neoliberais estão inseridos nas hierarquizações, no autoritarismo, na padronização dos processos de ensino-aprendizagem, nos sistemas avaliativos e excludentes, etc.

Tendo como perspectiva o que pressupõe o contexto histórico e as legislações contemporâneas educacionais vigentes e norteadoras acerca da função social da escola, a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) dispõe em seu artigo 22 que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Nesta perspectiva, o aspecto da educação como preparação para o mundo do trabalho é interligado, contudo, tem-se a finalidade específica que é possibilitar o exercício da cidadania (que envolve vários aspectos da educação enquanto função e meio).

Deste modo, as ações metodológicas, projetos e ações no desenvolvimento do trabalho docente/pedagógico se norteiam a uma perspectiva de formação individualista dos educandos, formando-os para a competitividade, seleção, provas/conteudismo, sem os formar necessariamente para a sociedade, considerando apenas os aspectos de preparação para com o mundo do trabalho (na rentabilidade econômica futura), desprezando fatores importantes para uma educação plural, tais como cultura, sustentabilidade/meio ambiente, respeito, humanidade, diversidade, etc.

A relação entre a função social da escola e a gestão democrática.

A função é aquilo que liga os interesses e o agir pedagógico nas escolas. A escola, sob a ótica neoliberal de educação, está fundamentada em resultados/imediatismos, e quando não se obtém este objetivo, define-se ela como fracassada na sua missão de “educar”. Deste modo, segundo Azevedo (2021), em comparação, defende que “um dos pilares ideológicos de sustentação do neoliberalismo é a pretensa eficiência imanente da administração privada e da alocação de recursos por intermédio do mercado” (p. 82), em que, como produto desta ideia, infere-se que “Este aforismo neoliberal é reforçado pelo preconceito de que a administração pública é, por natureza, perdulária, ineficaz e ineficiente” (p. 82).

Desta ótica de eficiência e ineficiência, de resultados e inércia, pensa-se o senso comum de que a educação deve estar amparada sob/unicamente a ótica do resultado (a educação como produto - produto para o capital), sendo esta a sua função. Corroborando a ideia do neoliberalismo como produto para o capital, Pablo Gentili, em sua análise sobre a concepção neoliberal de educação e sobre a função social da escola, expõe que:

Na perspectiva dos homens de negócios, nesse novo modelo de sociedade, a escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a "função social da escola". (Gentili, Pablo. 1996, n.p.).

Os pressupostos neoliberais de educação estão inseridos no âmbito educacional nos micros espaços da rotina e daquilo que compõe a instituição escolar. Eles estão nas formas organizacionais, nas estruturas e na relação entre gestores e a equipe escolar (nas hierarquizações) e nas avaliações escolares (formas de classificação e exclusão), por exemplo.

E essa realidade é prevista em ambientes escolares, pois as escolas muitas das vezes não estabelecem uma gestão democrática nas escolhas que competem à rotina e à identidade escolar.

Segundo Libâneo (2007, apud Pereira, C. M. R. B.; Carlotto, D. R. 2016, p. 06), são três os objetivos da escola: “(1) a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional; (2) formação para a cidadania crítica e participativa; (3) formação ética”. Esses objetivos da escola dispostos por Libâneo formariam uma espécie de equilíbrio no processo formativo, uma vez que estabeleceria aspectos para o desenvolvimento pessoal e o coletivo, participando os educandos de forma cidadã, crítica, participativa e ética na sociedade e no desenvolvimento social.

Sob esta perspectiva, a escola contemporânea se fundamenta nessas ações, mediante currículos voltados ao mundo do trabalho, globalização, novas tecnologias e as formas de comunicação/interação atual, percebidas nos projetos/planos de aulas das redes públicas de ensino, contudo, ainda se espera muito que os aspectos de uma formação para *a cidadania crítica e participativa e ética* sejam aprimorados no ambiente escolar. Quiçá, tais questões não sejam bem exploradas porque não se estabeleceu ainda para que a escola/educação se destina e para quem se destina.

Sob a ótica de para quem a educação se destina (paralelo à sua função), Saviani (1996) afirma que a “educação se destina [...] à promoção do homem” (p. 36). Segundo o autor, a escola e o processo educacional se justificam/se fundamentam na promoção do homem. A educação, nesta perspectiva, busca o aprimoramento e desenvolvimento do homem enquanto sujeito na sociedade, tendo como destino o ideal do processo educativo, a sua própria promoção. A escola se organiza e se sistematiza para esta promoção, que se alinha às perspectivas sociais e econômicas na contemporaneidade.

Esta promoção do homem busca “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela, transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens” (Saviani, D. 1996, p. 38). Sob este aspecto, a promoção do homem enquanto educando, é também uma forma de otimização dos processos em que estes estão inseridos, sob uma característica de transformação e interação na sociedade.

Tendo a educação enquanto função social a promoção do homem, Gonçalves (1971, apud Saviani, Dermeval. 1996, p. 47) explana que a educação, sob esta ótica, deve “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permita continuidade e a sobrevivência da cultura, e, em última instância, do próprio homem” - neste sentido, tecendo caminhos para que esta concepção seja possibilitada ao longo do processo educacional. Deste modo, a educação para promoção do homem perpassa a ótica de uma educação de formação para o social - sendo o sentido da educação a promoção do próprio homem.

O homem é o objeto motor da sociedade. Quando o objeto de intenção da escola é a formação do homem e a sua promoção, que se entende como desenvolvimento e otimização das relações que o envolvem, automaticamente se promove a sociedade, uma vez que esta sociedade é composta e regida por homens. Nesta perspectiva, a escola que tem como função a promoção do homem deve dispor de metodologias, gestão e coordenação que estejam comprometidas com o desenvolvimento dos educandos, proporcionando possibilidades e alternativas para que estes sujeitos se desenvolvam em diferentes aspectos:

sociais, econômicos, emocionais e éticos, a fim de fomentar a promoção destes sujeitos e a formação destes em sua totalidade.

Tais aspectos fazem analogia ao que dispõe o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, em que expressa que “A educação [...] será promovida [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A promoção do homem deriva de alguns aspectos educacionais, este, a promoção do conhecimento. Segundo Saviani (1999), é função da escola a socialização do conhecimento (p. 98). A promoção do sujeito se discorrerá se a escola possibilitar ao educando o acesso ao conhecimento, sendo a chave para o desenvolvimento e emancipação dos homens.

O conhecimento possibilita a emancipação dos homens, uma vez que estes sejam capazes de refletir, e ao refletirem exercem a crítica sobre a sua realidade, o que Paulo Freire (1982) chama de educação como prática de liberdade, ao expressar que a “prática educativa [...] só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (p. 5). Uma participação livre e crítica dos educandos perpassa sob aspectos de uma educação pautada em uma gestão democrática de ensino.

Nos moldes tradicionais de processo educacional, ainda se fundamenta uma administração escolar pautada pela ótica do *taylorismo*¹. Nesse sentido, uma gestão democrática possui aspecto necessário à educação pública brasileira, pois tira o aspecto da administração tradicional taylorista, pressuposto de uma educação neoliberal, voltada aos resultados individuais no processo de ensino-aprendizagem (educação como produto). Por outro lado, essa visa uma educação com a participação e interesse de todos os agentes da comunidade educacional, dando voz e escuta às causas e interesses desta comunidade (o que se entende por democracia).

O Dicionário Online da Língua Portuguesa define democracia como um “regime que se baseia na ideia de liberdade e de soberania popular; regime em que não existem desigualdades e/ou privilégios de classes [...] permite que os cidadãos se expressem livremente”. Por entendimento do significado da palavra, compreende-se um sistema com a participação popular, de todos - um regime do/para o povo. Este sistema possibilita o diálogo e a construção de ideias entre as pessoas participantes deste sistema/regime. No âmbito educacional, a democracia está na plena participação/interação de todos, sendo este processo mediado pela gestão escolar.

O inciso VIII do Art. 3º da Lei Nº 9.334/1996 (LDB) dispõe que o ensino deve ser ministrado baseado nos princípios da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal”. Nesse aspecto, uma educação para todos está assegurada/vinculada às formas de coordenação/gerência das instituições escolares pautadas em ações democráticas e participativas no processo educacional.

Sob a perspectiva da função social da escola sob os aspectos da gestão escolar, Heloísa Lück (2009) escreve sobre as *dimensões da gestão escolar e suas competências*, e infere que

¹Taylorismo, também conhecido como Administração Científica, é um modo de organização do processo produtivo criado por Frederick Winslow Taylor no final do século XIX, em meio aos acontecimentos da Revolução Industrial. Com o objetivo de maximizar a produção, Taylor segmentou o processo produtivo, dando origem a uma forma de administração científica nas empresas, com uma nova organização do trabalho, focada na especialização dos trabalhadores e na função da gerência, criando então a chamada gerência científica.

os processos que são de uma incumbência da gestão escolar devem possibilitar a promoção de um entendimento acerca das funções a todos aqueles inseridos no processo educacional, conforme dispõe acerca da função elementar de um diretor/gestor escolar, que é:

Promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e à função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos. (Lück, Heloísa. 2009, p. 18).

Nesta perspectiva, ao entrelaçar os objetivos da equipe docente e a comunidade escolar para um objetivo comum enquanto função/objetivo da escola, tem-se como produto a efetividade deste trabalho, pautados sobre uma filosofia e políticas educacionais dispostas.

A autora também discorre acerca da função e objetivo da escola, definindo um norte à atuação pedagógica de uma gestão escolar.

Qual é o principal objetivo da escola? A resposta lógica a essa questão é a de que os alunos aprendam e tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial e as habilidades necessárias para poderem participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte, tanto aproveitando o seu acervo sociocultural e produtivo, como contribuindo para a sua expansão. Aprendizagem e formação dos alunos são, pois, o foco do trabalho escolar. (Lück, Heloísa. 2009, p. 94).

Nesta perspectiva, uma gestão escolar deve se alinhar à aprendizagem dos educandos, tendo este objetivo como objetivo da escola, considerando as pluralidades sociais, produtivas e territórios em que os alunos/educandos estejam envolvidos.

Lück (2009, p. 70), sob os aspectos de uma gestão democrática para além de uma ótica de formação para o mundo do trabalho - que se alinha aos pressupostos neoliberais de gestão educacional, a escola deve trabalhar numa perspectiva de promoção educacional que envolva todos os educandos no processo de ensino-aprendizagem de forma assertiva e efetiva, possibilitando que todos tenham a oportunidade de acesso, sucesso e progressão neste processo, sob a perspectiva de uma educação contextualizada e de qualidade, possibilitando perspectiva de futuro aos mesmos.

Lück também afirma que “a formação do aluno e a sua aprendizagem constituem-se no objetivo central da gestão democrática” (2009, p. 71). Nesta perspectiva, a gestão escolar democrática, enquanto função/objetivo social da escola, deve-se ater à formação/aprendizagem dos sujeitos educandos. Essa formação/aprendizagem está inserida em um sentido amplo, para além de uma perspectiva neoliberal de educação, que busca um processo formativo somente pautado pela ótica do capital, que se limita a uma educação para o mundo do trabalho (interesse do capital-mercado).

Nesse sentido, uma gestão democrática perpassa pela construção dialógica entre os agentes envolvidos no processo educacional. Luckesi (2007, p. 15) expressa que “Uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade. A cara da escola decorre da ação conjunta de todos esses elementos. Deste modo, uma educação, derivada de uma gestão democrática, é uma educação que se atenta

sobretudo aos interesses da comunidade (local e/ou regional), contrariando o ideal de educação somente para o capital, como pressupõe o neoliberalismo.

Gestão Democrática: ações/mecanismos de transformação

A educação existe para a humanidade. Esta (a educação), segundo o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 9.394/1996, dispõe que é “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nessa perspectiva, a educação para uma relação democrática entre os sujeitos deve ser observada, pensada e perpassada nos processos inerentes à escola pela gestão educacional/escolar.

Saviani expressa que a escola é constituída por meio de diferentes atores, que se juntam à realização do objetivo central da escola para garantir o funcionamento cíclico da escola. Nesse sentido, a direção/gestão escolar é a base principal para a construção das ideias e real razão do ser da instituição escolar.

Dado o caráter da instituição, a escola possui uma organização que diferencia um conjunto de funções hierarquizadas, desempenhadas por diferentes atores que, por meio de objetivos específicos, concorrem para a realização do objetivo central que é a razão de ser da instituição. O diretor apresenta-se, então, como o responsável máximo no âmbito da unidade escolar e seu papel poderia ser definido genericamente nos seguintes termos: garantir o bom funcionamento da escola. (Saviani, 1996, p. 207).

Libâneo (2007), ao discorrer sobre a gestão escolar, expõe que ela é um “sistema que une pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelece entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões” (p. 324). Este aspecto intencional é mediado pelo processo geracional no que tange ao planejamento e perspectivas de transformação da realidade discente/comunitária.

Neste sentido, a intencionalidade é um processo que deriva da gestão escolar, em que se alinha aos objetivos e interesses (união de pessoas em prol de algo) que tem objeto as tomadas de decisões no ambiente escolar, de forma organizada-planejada-consciente, conforme explana Lück ao refletir acerca da gestão, em que infere que esta é “caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, a organização e o planejamento do trabalho” (2007, p. 36).

Pensar o processo educativo, por meio de uma gestão democrática, é planejar ações e meios para o alcance de metas/objetivos educacionais. Em uma perspectiva democrática, romper com os aspectos neoliberais de centralidade na educação, especialmente centrada na pessoa do diretor(a) - e de objetivos individuais para com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (alunos/educandos), é refletir acerca dos mecanismos e ferramentas de transformação e interação dos agentes envolvidos no processo educacional. Como observa-se, as possibilidades educacionais estão para além de aspectos neoliberais de

educação (modelo individualista, que visa a preparação para a função laboral como um dos principais objetivos do processo educativo).

Os mecanismos/ferramentas de transformação, relacionada à participação democrática dos agentes da escola estão relacionados ao processo de planejamento (intencionalidade), que define os meios para a conclusão do objetivo, tais como projetos educacionais e comunitários; ações pedagógicas; grêmios estudantis; conselhos escolares e reuniões entre professores, gestores e a comunidade escolar, tais atividades fomentam a participação e interação entre os agentes do processo educativo, bem como estimular atividades que envolva o protagonismo discente no ambiente escolar.

Deste modo, o planejamento é parte motriz da gestão escolar, que, por aspectos democráticos, deve ser construído a partir de uma construção colaborativa, o que deve ser disposto por mecanismos/diretrizes da instituição escolar e/ou da rede pública de ensino.

O planejamento é uma ação consciente, em que deve estar contextualizada com a realidade escolar e conectada com a intencionalidade da mesma.

O planejamento faz parte das atividades gestoras de todas as unidades escolares. Podemos afirmar que ele é parte intrínseca do fazer pedagógico, porém é necessária a participação real de todos os atores sociais e, para que isso aconteça, o gestor tem um papel fundamental para que essa participação aconteça de fato. (Nascimento, 2020, p. 77).

Ao construir uma ideia, pensa-se em planejá-la/executá-la. No âmbito educacional, o planejamento é a base para a construção das diretrizes da escola, alinhado às diretrizes locais e regionais. As diretrizes, assim entende-se, da escola são o que é constituído por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que, sob a ótica democrática, é um dos elementos-mecanismos para transformação da realidade escolar pública.

Vasconcellos (2002), ao refletir acerca da realidade escolar, expõe que o Projeto Político-Pedagógico é “um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação” (p. 169). Neste sentido, considera-se este documento como um referencial que atua como norteador, em que deve ser um objeto identitário da instituição e comunidade escolar.

Resume-se o PPP como o produto possibilitador para ação e transformação da instituição escolar, atentando-se aos pressupostos teóricos-metodológicos, em consonância com as legislações pertinentes vigentes e as funções educacionais, sistematizando as ações-intenções para com o processo educativo - junto aos anseios da comunidade escolar.

As etapas que definem os projetos e ações a serem construídos/implementados na realidade escolar devem ser articuladas de forma participativa, com as indicações/sugestões de todos os sujeitos envolvidos na escola. Paro (2016) cita que “a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho feito ao caminhar (...) democratização se faz na prática” (p. 24).

Neste aspecto, a ação intencionada pela gestão pedagógica, sob a perspectiva do diálogo e interação entre a comunidade escolar, ocorre mediante o intrínseco processo de participação entre esses respectivos agentes (equipe escolar). Neste sentido, uma gestão

democrática busca sempre ampliar a relação entre gestão/coordenação pedagógica, professores e a comunidade escolar.

Pois, corroborando neste sentido de construir uma gestão com participação de pessoas para além de uma ótica do senso comum acerca da gestão/administração escolar, Santana & Schmitz explanam que uma gestão democrática está centrada na plena participação e contribuição da comunidade escolar.

Uma gestão democrática, contudo, não existe se a comunidade não for efetivamente parte integrante, pois sem sua inserção torna-se difícil atender à contextualização de ensino e aos objetivos sociais da educação. O envolvimento dos pais/responsáveis, como também de outros membros da comunidade local, em assuntos escolares é importante para garantir uma coerência entre valores ensinados à criança e ao jovem e um maior compromisso de todas as pessoas engajadas nos processos educacionais. (Santana; Schmitz, 2012, p. 172).

Sob essa ótica, gestores, em consonância com as funções sociais da escola, podem por meio de uma gestão democrática (de todos e com todos), possibilitar uma educação que emancipe política, social e educacionalmente as pessoas, tornando-as agentes de transformação na sociedade, com participação plena e efetiva, sendo estes cidadãos críticos, autônomos e criativos, para além de uma formação educacional instrucional e minimalista, em que condiciona as pessoas a processos conteudistas (salienta-se que este aspecto é extremamente importante, contudo, não é o fim da educação) e limitados, voltados para o capital (mundo do trabalho).

A educação está introduzida em causas-segmentos, ações e objetivos que estão para além de uma ótica neoliberal, tais como questões climáticas, ambientais, étnicas, sociais e políticas, se assim não pensada-articulada, as instituições escolares públicas reproduzem somente e capacitar pessoas para o mercado de trabalho (assim limitando os sujeitos a uma parte setorial da sociedade: o trabalho), sem cumprir com a sua nobre função social, o qual é a plena formação dos sujeitos para a cidadania-sociedade.

Deste modo, uma gestão fundamentada em critérios democráticos, em que as vozes dos agentes da escola (gestores, professores, equipe escolar, alunos e famílias) são respeitadas e discutidas, tende a possibilitar uma educação emancipadora, em que esta serve como aparelho para que os interesses e as possibilidades, sugestões discentes e comunitárias possam ser escutadas e dialogadas, possibilitando a emancipação, autonomia e participação social plena destes sujeitos.

Considerações Finais

Ao observarmos a relação entre escola - e a sua função social - e o neoliberalismo, inferimos que esta relação é alimentada por aspectos históricos e sobretudo pelo interesse do capital (na formação de sujeitos para o mesmo), em que se ditam os aspectos e os processos administrativos e educacionais na educação pública e privada. Esta tendência está inserida nas escolas e nos espaços públicos, semelhante a elaborar e estruturar bases para a manutenção do capital mediante atuação em espaços da administração pública - constitui-

se contraditório, neste sentido, uma vez que a bandeira defendida por tal tendência é a mínima ação estatal, contudo, anseiam e se inserem no estado.

É possível afirmar que neoliberalismo está inserido/é percebido nas escolas por meio das ações administrativas (gerenciais), hierarquizações, no autoritarismo, diretrizes e por meio de ideologias que refletem na identidade escolar - no processo de interação entre gestão-professores-alunos, dispostos em sistemas avaliativos, tendências pedagógicas, padronização dos processos de ensino-aprendizagem, conteudismo/instrumentalismo (neste ponto, destaca-se que o conteúdo é parte intrínseca do processo educacional, contudo, não deve ser o objetivo principal deste) e concepções doutrinárias de desenvolvimento educacional (características organizacionais do sistema/ambiente escolar).

Acerca da relação escola e neoliberalismo, gestão democrática e função social da escola, constata-se em uma visão panorâmica de uma educação centrada na tradicionalidade, mecanização e reprodutora dos ideais neoliberais de educação, limitando o sentido/função social da mesma à reprodução do trabalho, do que como cenário educacional precisa ser visto e fomentado, como espaço para criação, diálogo, interação, dúvida, crítica e como base para o surgimento de novos (e a aprimoramento dos já existentes) conhecimentos - inserindo ao processo educativo aspectos políticos, sociais, econômicos e temáticos da região da comunidade escolar.

Atualmente, a educação tem dado sinais de que caminha para um processo educacional progressista, rompendo com antigas concepções ultrapassadas que instituem um processo perverso na prática educativa. Contudo, marcas e raízes de uma educação que forma-reproduz pessoas para o mundo do trabalho são introduzidas em raízes profundas que ainda são difíceis de arrancar.

Assim, é possível concluir que é necessário compreender que, por meio de uma gestão democrática-participativa, a escola pode construir e produzir mais para a sociedade do que somente formar pessoas para o mundo do trabalho, devolvendo à sociedade cidadãos críticos, racionais, autônomos, reflexivos e comprometidos com o bem comum. Corroborando o exposto, Libâneo (2007) expõe que, em uma perspectiva progressista da educação, a função da escola está embutida no papel transformador da mesma, preparando os sujeitos para a realidade do mundo adulto e suas contradições, possibilitando a socialização, participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Destarte, este estudo deve ser aprimorado na perspectiva de buscar mais meios e mecanismos que valorizem e deem sentido prático a uma educação para além do capital (tendência neoliberal), em que se refletem possíveis ações pedagógicas que fomentem uma educação inclusiva (de todos), ressaltando a importância da educação para todo o sistema social.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980, p. 41-68. Disponível em: <https://politica210.files.wordpress.com/2014/11/althusser-louis-ideologia-e-aparelhos-ideologicos-do-estado.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2024.

AZEVEDO, M. L. N. Liberalismo, neoliberalismo e educação. *In: Educação e gestão neoliberal: a escola cooperativa de Maringá - uma experiência de Charter School?* [online]. Maringá: EDUEM, 2021, pp. 71-100. ISBN: 978- 65-87626-06-2. <https://doi.org/10.7476/9786587626062.0005>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 19 fev. 2024.

DEMOCRACIA. *In: DICIO, Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/democracia/>. Acesso em: 22 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

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

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Prefácio. *In: Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo / organização Olinda Evangelista, Allan Kenji Seki*. 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira&Marin, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula**. ABC Educatio, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**; 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. Em Aberto / **Gestão escolar e formação de gestores**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 1, n. 1, (nov. 1981).

NASCIMENTO, Francimária Santana de Sousa. Gestão Escolar: A importância da gestão democrática e participativa nas escolas públicas brasileiras. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, 9. ed., v. 07, p. 75- 83. Set. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 2, julho-dezembro, 2002, p. 11-23.

PEREIRA, C. M. R. B; CARLOTO, D. R. Reflexões sobre o papel social da escola. Pesquisar - **Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia Florianópolis**, v. 3, n. 4, maio 2016.

SANTANA, M. S.; SCHMITZ, H. A percepção da comunidade escolar sobre a participação na gestão da escola: um estudo de caso. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 21, n. 38, 2013. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2012.v21.n38.p%p. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/527>. Acesso em: 18 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, T. T. Capítulo 1: A “nova” direita e as transformações na pedagogia política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, P. & SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petropolis: Editora Vozes, 1994, p. 9-30.

VASCONCELLOS, C. S. Projeto Político Pedagógico. *In*: **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2002, p. 169-200.

Capítulo 2

Relação conjuntural entre educação popular e os movimentos populares e sociais na América Latina: organização popular e conscientização

*Monnique Greice Malta Cardoso
Adriano Alves de Rezende*

Introdução

Na América Latina, a Educação Popular se colocou frente às flagrantes situações de apoderamento de saberes, de cultura, de direitos desde a colonização europeia no Novo Continente. Nesse afã, existe uma estreita relação histórica entre a educação popular, os movimentos sociais e a conjuntura sociopolítica, sendo esta a razão de ser da luta política dos movimentos populares.

Passada a Era Colonial de dominação fática do povo colonizado, isto é, de dependência política e econômica, restou configurada, nos séculos seguintes, a dominação ideológica. Com a modernização, o modo de produção capitalista passou a vigorar também nos países do continente latino-americano, resultando, inevitavelmente, em um aprofundamento das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais (Silva, 2017). Estas são heranças históricas advindas do colonialismo europeu no continente americano.

No entender de Fernando Coronil (2005, p. 52), o “colonialismo é o lado escuro do capitalismo europeu”, cujo alicerce estava no suor da classe trabalhadora europeia, mas também na exploração das riquezas naturais dos territórios além-mar. As colônias forneciam mão de obra, recursos minerais e produtos agrícolas.

O colonialismo não implicou apenas na exploração de mão de obra e de recursos naturais, mas provocou mudanças antropológicas e sociais na medida em que se outorgou um padrão de cor, de raça, de intelectualidade, em que o europeu era superior aos povos colonizados.

A implantação da tríade: eurocentrismo, como matriz cultural; colonialismo, como matriz institucional; e capitalismo, como matriz econômica, fez com que, no campo ontológico, as construções subjetivas dos povos originários do continente fossem desconstruídas, silenciadas e até mesmo apagadas.

Não raro, no campo dos saberes, o conhecimento produzido na Europa era o correto, o científico, o racional. Ao passo que a produção intelectual advinda das regiões colonizadas era tida como inferior, irracional. A construção epistemológica colonial promoveu a marginalização das culturas da América colonizada.

Assim, a construção social dos Estados Latino-americanos ocorreu por meio de um processo civilizatório vertical, homogeneizado, que desconsiderou as subjetividades, as massas populacionais e as pluralidades. De tal maneira que muitos segmentos sociais foram aliados da construção das políticas públicas sociais e educacionais, dos espaços públicos, das escolhas políticas. Em suma, não eram sujeitos de direitos (Maia; Farias, 2020).

Para Edgardo Lander (2005, p. 10):

Com o início do colonialismo na América, inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas – simultaneamente – a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário. Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo – todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados – numa grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é – ou sempre foi – simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal. Nesse período moderno, primevo/colonial, dão-se os primeiros passos na articulação das diferenças culturais em hierarquias cronológicas e do que Johannes Fabian chama de negação da simultaneidade. Com os cronistas espanhóis dá-se início à “massiva formação discursiva de construção da Europa/Ocidente e o outro, do europeu e o Índio, do lugar privilegiado do lugar de enunciação associado ao poder imperial.

Deste modo, a Europa tomou outros mundos, apoderou-se de suas culturas, dos seus povos. Trata-se da sujeição do outro em sua integralidade. Igualmente nessa linha, disserta Dussel (1993, p. 36) “[...] a Europa tornou as outras culturas, mundos, pessoas em objeto: lançado (-jacere) diante (ob-) de seus olhos. O “coberto” foi “des-coberto”: ego cogito *cogitatum*, europeizado, mas imediatamente ‘en-coberto’ como Outro [...]”.

E assim se amolda o colonialismo europeu, forjado em um processo histórico de apoderamento e destruição do outro, impondo novos padrões de formação social. Essa dominação da relação social foi se naturalizando com o passar dos séculos, solidificando uma cultura de distribuição social desigual, segregada, inacessível para alguns, completamente hierarquizada e configurada em classificações sociais.

No colonialismo, houve uma acirrada disputa para estabelecer as novas zonas de influência com a demarcação de fronteiras e espaços exclusivos de domínio. A exploração econômica das colônias, que além de fornecer mão de obra barata, produtos agrícolas e minerais, também tinham de importar os produtos do país colonizador, com o qual tinham relações exclusivas.

Enquanto as nações europeias acumulavam riquezas e fomentavam seu processo industrial, as colônias eram devastadas em suas riquezas naturais, eram exploradas em seus recursos e mão de obra. Não raro, a transição do colonialismo para a fase industrial do capitalismo se deu com o alijamento de classes sociais.

É também necessário lembrar que, para além do processo de industrialização, que trouxe o êxodo rural e o inchaço populacional nas zonas urbanas, as ditaduras militares eclodiram seguindo o modelo de Estado intervencionista liberal. Tais ações promoveram retrocessos nas conquistas populares, aumentando os índices de pobreza e vulnerabilidade das populações, trazendo, com isso, o surgimento de novas formas de resistência e luta, com caráter anticapitalista, anti-imperialista e antineoliberal (Silva, 2017).

Entrelaçando o percurso dessas lutas e resistências, Paulo Alfredo Schönardie faz um convite ao aprofundamento das fontes teóricas tidas como essenciais à construção da educação popular. O autor traz que “a história da educação popular como parte do encontro violento entre o colonizador-colonizado é um projeto de modernidade inconcluso na

América Latina que refundamenta/ressignifica/reinventa/refunda o popular” (Schönardie, 2018, p. 31). Coaduna Streck que a educação popular “é uma prática educativa e uma proposta pedagógica que se situa dentro e diante dos conflitos históricos das sociedades latino-americanas” (Streck *et al.*, 2014, p. 21).

Assim, estudar sobre as mobilizações sociais em si é conhecer a construção dessas ocupações coletivas na produção de políticas públicas e conseqüentemente no aprofundamento da democracia.

A organização popular como saída da subalternidade

Na América Latina, a educação popular possui um viés emancipatório como saída ao modelo político-social colonizador deste continente, revelando seu papel na construção de uma cidadania ativa. Por meio dela, os sujeitos, por si próprios, buscaram elaborar experiências educativas tentando se ressignificarem como atores sociais. Sendo que o continente vivenciou um modelo educacional elitista, de raízes tecnocráticas, lógicas excludentes e subservientes ao capitalismo e à colonialidade do poder. Em contrapartida, já no apagar das luzes do século XIX, emergiram debates sobre a educação popular e a pedagogia decolonial como teorias e movimentos de subversão nascidos a partir da luta emancipatória de diferentes sujeitos sociais.

A decolonialidade¹ é o caminho de luta, de resistência, de superação das diversas formas de opressão praticadas pelos povos colonizadores contra os grupos considerados subalternos. É a crítica ao sistema que vigia, é o parto da condição de subalternidade, o nascimento da existência humana, das relações sociais, econômicas, éticas, do pensamento e da educação (Mota Neto; Streck, 2019).

Noutros dizeres, é o “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (Walsh, 2009, p. 27). É, segundo Streck e Steban (2013, p. 8), “visceralmente contrária à dogmatização, ela se reinventa em outros espaços quando instituições e grupos procuram domesticá-la”.

O ideário decolonial aponta para uma transformação social estrutural que transgride com a modernidade e pós-modernidade, implementando novos eixos condutores, pluralidade epistêmica e novas políticas. Sob a égide de estudiosos e correntes doutrinárias ligados ao pensamento crítico anticapitalista, antirracista e antipatriarcal.

Para Figueiredo (2021, p. 68),

[...] na perspectiva decolonial – se dá pela junção crítica entre a compreensão realizada dos seres humanos acerca da implicação dos mecanismos que promovem a organização e a estruturação de uma determinada sociedade em um determinado tempo-espço, concomitante com as implicações da ação desses seres humanos produzidas com base nessa compreensão. [...] Essa perspectiva compreende a realidade sócio-histórica num viés da práxis em que ação e reflexão dialogam

¹ “Uma pedagogia da decolonialidade perpassa por todos esses campos de desconstrução de preconceitos e de poder do Estado, por isso ela será libertária, não compactua com nenhum tipo de poder autoritário que possa atravessar o outro” (Gois, 2021, p.117)

constantemente com vistas à criação e (re)criação de saberes rumo à transformação dessa realidade a partir da enunciação das injustiças sociais e cognitivas perpetradas pelas mais diversas formas de autoritarismos [...].

Assim, neste panorama, as lutas populares surgem como uma saída e transformação da realidade dos países latino-americanos, que foram historicamente oprimidos, tendo suas populações exterminadas e escravizadas (Silva, 2017).

Walter Mignolo (2017, p. 8) salienta que existem “fases e transformações da matriz colonial ao longo dos últimos 500 anos”. As duas primeiras etapas já exploradas até aqui em que o colonizador se mostra como o salvador dos povos tidos como inferiores, seja ideológica ou religiosamente. Em seguida, veio a dominação europeia naquilo que o filósofo Michel Foucault chamou de biopolítica (1978/1979)². A última etapa se estende até a atualidade, onde ainda a América Latina experiencia uma dominação de mercado, na biotecnologia, na circulação de bens e serviços.

Frente a isto, o contexto histórico da América Latina ao final do século XIX já refletia a convergência de produção teórica no campo pedagógico revolucionário e contra-majoritário. E, de maneira análoga, em uma pedagogia latino-americana, em Cuba, José Martí (1853-1895) argumentou que a educação fosse técnica, científica, cujo objetivo fosse a formação ética e política do povo. Anos depois, Ernesto Che Guevara (1928-1967) defendeu que não poderia haver quem não soubesse ler e escrever; enquanto no Brasil, Paulo Freire (1921-1997) propunha a educação como agente de libertação. Impossível não fazer menção a Ernesto Cardenal, poeta e teólogo da libertação, que chegou a ser ministro da cultura da Nicarágua nos anos 70. Essas pessoas contribuíram nesse movimento de convergência de lutas para a construção de novas ideias.

O escopo deste trabalho não é esgotar a história dos movimentos, tendo em vista a pluralidade de pensadores e pensadoras que discorreram sobre a libertação em países latino-americanos. Mas intenta-se demonstrar que, em um determinado tempo histórico, algumas ideias convergiram para a erradicação da opressão ideológica, política, social, pedagógica.

Todos esses autores objetivavam, em suas práticas, em suas obras, a conscientização dos setores populares e, concomitantemente, estimulá-los a lutar e a agir com vistas à cidadania ativa, à igualdade e à justiça social.

Os novos movimentos sociais, nascidos a partir da década de 1960, articulavam diferentes agentes sociais, tais como: setores da igreja católica, do pensamento da esquerda, de ações de resistência à ditadura militar e por condições dignas de vida. Contudo, os movimentos sociais camponeses passaram a ganhar visibilidade a partir de 1990. No Brasil, por exemplo, nasce o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), enquanto em outros países, tais como Bolívia, Peru, Equador e México, surgem diversos movimentos indígenas (Silva, 2017).

Para Silva (2017), a novidade destes movimentos advém, sobretudo, dos diferentes sujeitos e métodos de luta, diante do surgimento do neoliberalismo. Surgidos em meio à crise da democracia representativa, buscavam formas de participação que desafiassem o espaço da política tradicional institucionalizada.

² Foucault desenvolve o conceito nas obras *Segurança, Território e População* (1978) e *Nascimento da Biopolítica* (1979).

Neste sentido, é necessário reconhecer que os movimentos transcendem as pautas que são relativas à contradição entre o capital e o trabalho, mas que, por outro lado, se estruturam e nascem dentro desta ordem social, na luta contra as desigualdades (SILVA, 2017).

Nesse sentido, para Valério (2012, p. 148),

[...] a relação centro-periferia teria nascido e se desenvolvido na América Latina, originária e constitutivamente dependente. O desenvolvimento do capitalismo foi desigual e combinado, e isto se tornou elemento-chave na apreensão da realidade latino-americana. De acordo com os teóricos da dependência, essas relações se estruturam num sistema de dominação externa, de país a país, mas com um corte transversal interno; ou seja, uma internalização da dependência no mercado interno. Para estes teóricos, as antigas formas da presença imperialista por meio da economia de enclaves (centros mineradores e plantation) – simples prolongamentos das economias centrais – mantêm ainda sua vigência, porém agora, numa forma moderna, privilegiando os setores mais dinâmicos da indústria nascente, vinculando-a cada vez mais estreitamente e em seu conjunto ao capitalismo internacional.

Isso posto, no decurso dos séculos XX e XXI, a educação popular na América Latina se avolumou em espaços pedagógicos não formais, geralmente associados

[...] às organizações sociais de trabalhadores urbanos, nos movimentos sociais de diversos segmentos da população, como, por exemplo, os movimentos dos sem-terra, no Brasil, e os movimentos indígenas no Equador e na Bolívia, o movimento de educação de base ligado à igreja católica progressista brasileira vinculada à Teologia da Libertação, as associações comunitárias de bairros, os movimentos de alfabetização de adultos [...] (Figueiredo, 2021, p. 124).

No Brasil, particularmente, os movimentos se difundiram por todas as regiões geográficas. Destaca-se o movimento de educação de base, cujas origens são populares e libertadoras, se caracterizando como uma pedagogia da participação popular (Fávero, 2006).

O marco da educação popular no Brasil

Assim como os demais países da América Latina, o Brasil experienciou os movimentos sociais contra majoritários na esfera educacional. Desde a década de 60 do século XX, a educação popular preconiza a produção de práticas educativas libertadoras, almejando desenvolver sujeitos coletivos e populares, capazes de construir agentes sociais que saíssem da condição de expectadores para autores das necessárias revoluções políticas e sociais dos meios em que pertencem.

Na palavra de Brandão (2002, p. 141-142),

A educação popular possui uma história longa, [...] não foi uma experiência única. Não é algo realizado como um acontecimento situado e datado,

caracterizado por um esforço de ampliação do sentido do trabalho pedagógico a novas dimensões culturais, e a um vínculo entre a ação cultural e a prática política. E educação popular foi e prossegue sendo a sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizado por meio de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares, compreendidos não como beneficiários tardios de um "serviço", mas como protagonistas emergentes de um processo.

A partir da perspectiva de Brandão, compreende-se que a educação popular é um modo de trabalho, uma sistematização e organização adotada pelos educadores. E assim, a escola pode ter uma prática emancipatória, anticolonial, anti-opressora.

Na obra “O que é Educação Popular?” (2006), Brandão defende que o intuito maior da educação popular deve ser a busca pelo fortalecimento das organizações locais e populares de poder.

Nas palavras de Korol (2006, p. 6):

A educação popular visa integrar a reflexão intelectual com o saber popular acumulado na práxis social. Em um tempo em que a fragmentação atravessa os sujeitos históricos da transformação do mundo, a possibilidade de se aproximar de sínteses que favoreçam uma maior compreensão dessa realidade e de sua capacidade de transformá-la deve assumir o esforço de criação coletiva de conhecimentos, fundamental em abordagens da educação popular.

Em *Cartas à Guiné-Bissau* (1984), Freire disserta que o papel do educador é também anti-hegemônico, não hierarquizado, sai portanto, da posição triangular em que o educador detém todo o conhecimento e transfere-o aos seus alunos, ou até mesmo reduzi-los a “meros depósitos de seus conhecimentos” (Caldart; Kolling, 2002, p. 16).

Na sua posição de classe, ideologizado, o educador não percebe, mesmo quando verbaliza uma opção revolucionária, que conhecer não é comer conhecimento, que o ato de ensinar pressupõe o de aprender e vice-versa. Desta forma, se arvora em educador do povo sem aceitar ser educando do povo. A sua oralidade revolucionária se contrapõe a uma prática alienante, reacionária (Freire, 1984, p. 100).

Portanto, a educação popular não é somente método, sistematização, que promove apenas a alfabetização e a formação de um conhecimento genérico, mas tem o primor de instrumentalizar os atores populares a conhecer a sua realidade local, requisitar seus direitos, sabendo onde, como, por que e a quem recorrer nas instâncias públicas. É poder resgatar o direito aplacado com o colonialismo, tomar o poder ideológico outorgado a outrem.

Nessa perspectiva, uma iniciativa de valorização do campo e das práticas da educação popular no âmbito institucional se efetivou com o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (2014), que é um documento federal, oriundo da demanda de alguns

movimentos sociais, universidades e educadores. Este documento pode ser entendido como sendo o:

[...] resultado de um amplo processo de debates, diálogos e reflexões, a partir de diferentes práticas, do Governo Federal, de movimentos sociais, de universidades e de educadores populares e da educação formal do Brasil, desenvolvido por meio de reuniões, seminários e articulações entre 2011 a 2014, coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República, por meio de seu Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã/SNAS. Também incorporou diferentes contribuições, por meio de duas consultas públicas, no portal www.participa.br, sendo a primeira em outubro de 2013 e a segunda nos meses de dezembro de 2013 e janeiro de 2014 (Brasil, 2014, p. 2).

Dessa forma, o documento se constituiu no processo de formulação da Política Nacional de Educação Popular, com vistas a estimular a promoção de políticas públicas. Como se explicita:

[...] este documento busca resgatar o importante papel que a Educação Popular desempenhou historicamente na formação do povo brasileiro, bem como dá destaque para a sua relevância e contribuição no modelo de desenvolvimento, reconhecendo que a ação estatal e seus processos educativos podem confluir em um fértil campo de diálogo com a realidade, entre os saberes e o conhecimento acumulado do povo brasileiro (Brasil, 2014, p. 6).

Os ditames da construção das Políticas Públicas são norteados pelas realidades. Extrai-se do diálogo com os atores populares, através do conhecimento da linguagem e dos modos de vida do povo, que alicerça todo o aparato metodológico para sua tessitura.

A influência da filosofia da educação de Paulo Freire para uma *práxis* libertadora

Paulo Freire contribui com o campo teórico-epistemológico da Educação ao propor a educação como um ato político. A *práxis* educativa que dá origem ao seu pensamento e obra de conteúdo “antropológico e político” volta-se para a criação de formas de organizações populares em que o povo aos poucos vai tomando consciência de sua realidade, o que ele chamou de processo de conscientização. No entanto, este não é um processo de “consciência individual”, mas um “processo de consciência social que culmina na consciência de classe” (Torres, 2014, p. 2013). Nessa ótica, a educação é ato emancipatório sobretudo daqueles que foram marginalizados dos acessos aos bens culturais ao longo dos períodos históricos.

A proposta freireana contempla que os seres humanos, ao se formarem, constroem processos e projetos para o mundo, pois são agentes de transformação, não de ajustamento e adaptação. Eis aí o papel da educação, formar indivíduos conhecedores da sua cultura e inseri-los em seu contexto histórico de forma adequada, com projeção de ideais acessíveis.

Portanto, nesse processo, o indivíduo passa a reconhecer a si e ao outro como parte integrante de uma sociedade e, assim, se torna parte indispensável na dinâmica das relações sócio-político-culturais existentes (Freire, 1982). Destarte, a reconstrução do conhecimento faz com que um cidadão, que era mero expectador da sua própria história, se torne um ser social atuante.

Nessa mesma seara:

A educação popular acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, este volta a ela para transformá-la (Werthein, 1985, p. 22).

À vista disto, a transformação social, a partir de Freire, não ocorre de forma unitária, é mister haver a integração e participação dos sujeitos na construção da sociedade em que estão inseridos. Para tal, o instrumento mais eficiente é uma educação que promova a consciência reflexiva, sobretudo a politização do indivíduo no seu *locus*.

Sua metodologia pedagógica se desenvolveu por volta dos anos 1960, cujo projeto piloto se deu na Cidade Poço de Panela/Recife, mas ganhou maior visibilidade na experiência realizada em Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte. A experiência bem-sucedida logo se propagou pelo país, sendo praticada por diversos grupos de cultura popular.

Desde os 17 anos lecionando, o educador nordestino percebeu que o estudo da linguagem do povo era o ponto de partida para a sistematização de um plano pedagógico (Caldart; Kolling, 2002, p. 9). Freire, precocemente, diagnosticou que não bastava uma alfabetização puramente mecânica, não podendo reduzi-la a um conjunto de métodos e técnicas. Mas estes devem servir aos objetivos do projeto cultural, que por sua vez está mutuamente atrelado aos objetivos políticos e econômicos de uma sociedade.

Faz coro a isto Fávero (1983, p. 23), que considera popular a “cultura que leva o homem a assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural e de operário consciente do processo histórico em que se acha inserido”. Portanto, em seu entender, a cultura é um potente catalisador revolucionário na medida em que transforma os elementos da sociedade.

Ernani Maria Fiori (2020, p. 12), portanto, tem razão quando prefacia a *Pedagogia do Oprimido* de Freire, inferindo que “talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha da sua história, isto é, biografar-se, existencializar-se, historicizar-se”.

A libertação dos oprimidos não ocorre de modo isolado. Para que as implicações sejam efetivas, os opressores também precisam de libertação, tendo em vista que estes são parte da conscientização.

Assim, o cerne da libertação preconizada por Freire está atrelado à atuação pedagógica e política em benefício da transformação dos espoliados pelo sistema hegemônico, instrumentalizando os oprimidos para terem participação social, política, cultural e educacional, ou seja, visa à assunção de sujeitos autores com acessos, direitos e garantias, revertendo o status histórico de negação de reconhecimento.

Nessa seara, na justificativa da *Pedagogia do Oprimido*, Freire assevera sobre “a contradição oprimidos-opressores” (2020, p. 41), que muito está embebida na “dialética do

senhor e do escravo”, de George Wilhem Friedrich Hegel, contida na *Fenomenologia do Espírito*. Quando Freire aborda essa contradição, ele apresenta como ambos, opressores e oprimidos, vivem em completa desarmonia considerando o mundo do qual fazem parte.

No contexto da educação, Freire chama atenção para o educador (opressor), que também é oprimido pelas lógicas de um sistema capitalista de produtividade exacerbada, enquanto o educando (oprimido) não tem no conteúdo estudado a problematização necessária para que esses se conectem com a sua realidade. Assim, quando existe de fato uma educação libertadora, esse oprimido não se dá por satisfeito “somente” com a sua libertação, mas com a de seus pares oprimidos e dos opressores, uma vez que têm na postura opressora a reprodução da própria opressão sofrida e, portanto, também precisam de libertação.

Nesse sentido, não há ganho e tão pouca transformação social numa libertação para a inversão de papéis, mas na consciência social que busca nessa luta por libertação (que não é finita) que os sujeitos educandos se compreendam como agentes para a transformação. Que passem de atores passivos a autores de sua história. Na referida obra, Freire (2020, p. 81) ainda tece críticas sobre a concepção bancária da educação (que faz parte dessa relação de contradição oprimido-opressor), na qual o educador trata os conteúdos abordados como depósitos, sem problematizá-los em sala de aula, sem dialogicidade, e por isso os sujeitos educandos pegam “aquilo tudo”, que se torna sem sentido, já que não contam com esses dois importantes elementos (problematização e dialogicidade), e arquivam. Assim, o educador, aquele que sabe, faz uma doação àqueles compreendidos como os que nada sabem.

Outra obra importante, que integra a filosofia de educação de Paulo Freire, para este trabalho, é a intitulada: *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1980). Na referida obra, o autor reitera o papel da educação popular como “uma das numerosas formas de mobilização de massas adotadas no Brasil”, por meio das quais foi “possível registrar numerosos procedimentos de natureza política, social e cultural de mobilização e de conscientização de massas” (Freire, 1980, p. 16). Freire destaca a importância da problematização como principal ferramenta no trabalho de conscientização quanto ao seu contexto histórico, social e cultural como ação basilar para que eles se compreendam como parte envolvida em seu mundo. Para o patrono da educação brasileira, “Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se eu não a penetro para conhecê-la” (Freire, 1980, p. 28).

Ainda na mesma obra, o autor apresenta elementos importantes para a promoção da conscientização, que contribuirão para a análise das oficinas de capacitação, bem como dos temas geradores de cada ação educativa, visto que a “conscientização é isto: tomar posse da realidade” (Freire, 1980, p. 29).

Noutro giro, na *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (2020), o patrono da educação brasileira sistematiza as experiências que o levaram até a sua proposta de educação libertadora. Ainda exilado, Freire sistematiza uma experiência vivida no Chile junto a um assentamento da reforma agrária, onde aconteciam “círculos de cultura”, no qual ele se propôs a “acompanhar o processo de leitura da palavra e de releitura do mundo” (Freire, 2020, p. 65). O educador brasileiro narra que, após um breve diálogo com aqueles camponeses, um silêncio imperou no ambiente, que foi quebrado pela fala de um deles que muito se assemelhava às suas experiências no nordeste brasileiro: quando o educando se expressa em uma condição de quem não sabe ou que sabe menos do que seu educador.

Para Freire (2020, p. 64), a tentativa de refutar o educando, “enchendo o silêncio”, poderia, na verdade, confirmar a opinião inicial do indivíduo. Nas palavras do educador brasileiro: “O que eu teria de fazer era partir da aceitação de alguma coisa dita no discurso do camponês e, problematizando-os, trazê-los ao diálogo de novo. Naquele momento, o educador adotou a postura como se tivesse aceitado que realmente “sabia” e propôs aos educandos um jogo, no qual ele fez perguntas direcionadas aos educandos e esses, por sua vez, formularam perguntas ao educador. As perguntas foram desde: “Que significa maiêutica socrática?” até “Para que serve calagem do solo?”. Observam-se as especificidades de cada pergunta, que faziam sentido ou não, a depender da realidade de cada um, isto é: daquilo que lhe é familiar, a partir de suas experiências. O placar chegou a 10 x 10. Com aquele “exercício” de jogar, Freire demonstrou que tanto o educador quanto o educando conheciam aquilo que fazia parte do seu mundo.

Paulo Freire (2020, p. 67) encerra o jogo e pergunta: “Mas por que eu sei e vocês não sabem?”. Rapidamente associaram o “doutor” ao saber: “O senhor sabe por que é doutor. Nós não. Em uma nova problematização, fundamentada no diálogo, como princípio essencial de sua filosofia da educação, Freire (2020, p. 67-68) continua:

- Exato, eu sou doutor. Vocês, não. Mas por que eu sou doutor e vocês não?
 - Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo, e nós, não.
 - E por que fui à escola?
 - Porque seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso, não.
 - E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês à escola?
 - Porque eram camponeses como nós.
 - E o que é ser camponês?
 - É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor.
 - E por que ao camponês falta tudo isso?
 - Porque Deus quer.
 - E quem é Deus?
 - É o Pai de nós todos.
 - E quem é pai aqui nesta reunião?
- Quase todos de mão para cima disseram que o eram
Olhando o grupo todo em silêncio, fixei-me num deles e lhe perguntei: –
Quantos filhos você tem?
- Três.
 - Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa no Recife? Você seria capaz de amar assim?
 - Não!
 - Se você – disse eu –, homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça dessa, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas?
- Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio no qual algo começava a ser partilhado. Em seguida:
- Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão!

Ao sistematizar essa experiência, Freire (2020, p. 69) tece críticas acerca do que chamou de “aderência do oprimido ao opressor” na *Pedagogia do Oprimido* e promove novas reflexões acerca da experiência vivida naquele círculo de cultura, que, para ele, foi importante para que os camponeses buscassem “ir compreendendo o papel do patrão, inserido num certo sistema socioeconômico e político, ir compreendendo as relações sociais de produção, os interesses de classe”.

Considerações Finais

Lutar por seus direitos é uma ação própria do ser humano consciente de si, do todo, da estrutura da qual faz parte, tendo em vista se opor às injustiças que sofre.

Retomar a história da educação popular na América Latina e sua relação com os movimentos populares e sociais é importante para compreendermos como o Brasil foi constituído e formado a partir de uma lógica de produção regada às mais perversas violências. Enquanto isso, um povo nasceu, cresceu e morreu acreditando (ingenuamente) que a vida, as dores, os sufocos eram assim porque “Deus quis”, ou seja: buscando no divino a razão para o que as relações humanas produziram, tais como as injustiças e as desigualdades.

É nesse contexto que se faz importante chamar atenção para a mobilização popular, principalmente no cenário da América Latina, que vem sendo historicamente massacrada por uma lógica capitalista de produção exacerbada e de lucro acima de tudo. Desta forma, levantaram-se movimentos populares em conjunturas críticas para lutar por direitos. Considerando que “*crises são motivadoras de transformações*” (Cardoso, 2023), nesse contexto, organizar e conscientizar as massas populares é um compromisso histórico, de acordo com Freire, numa guerra. Que, sobretudo, é política.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular 40 anos depois. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

CALDART, Roseli da Silva; KOLLING, Edgar Jorge (Orgs.). **Paulo Freire: um educador do povo**. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Paulo-Freire---Um-educados-do-povo.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

CARDOSO, Monnique Greice Malta. **Educação popular como prática histórica e social dos atingidos por barragens do ES**. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)**. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

FÁVERO, Osmar. (Org.). **Cultura popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FIGUEIREDO, Daniela Ghisleni. **Por uma pedagogia decolonial a partir dos pensamentos de Paulo Freire e Catherine Walsh**. 2021. 259 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4715/1/FIGUEIREDO.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2023.

FIORI, E. M. Prefácio. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População: curso dado no Collège de France (1977- 1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia Melo e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Tradução de Kátia Melo e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GOIS, Pamela Cristina. Pedagogia da decolonialidade: um debate acerca do epistemicídio e uma educação antirracista como antídoto. **Revista de Estudos Libertários**, v. 3, p. 101-120, 2021.

KOROL, Claudia. **Educación como acción para la libertad.** *In:* KOROL, Caleidoscopios de rebeldía. Argentina: Ediciones America Libre, 2006.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In:* LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Verissimo de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 3, p. 577-596, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/wbtt55LdndtrwkfkvRN5vqb/?lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2023.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo Romeu. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Y3SNBNzjzkW9QxCQLp7PW6b/?lang=pt#>. Acesso em: 2 fev. 2023.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 32, n. 94, jun. 2017.

SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo. A educação popular em tessitura com as políticas públicas: ponderando estranhamentos e possibilidades. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 28-44, jan./abr. 2018. Quadrimestral. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/40800>. Acesso em: 2 maio 2023.

SILVA, Camilla Veras Pessoa da. **Lama, Luto e Luta:** a vivência dos atingidos pelo desastre da Samarco e a organização popular no Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) como estratégia de enfrentamento. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19882/2/Camilla%20Veras%20Pessoa%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 08 out. 2022.

STRECK, Danilo. DAUDT, Paloma de Freitas. LODI, Leonardo Camargo. O orçamento participativo como mediação pedagógica para a formação da cidadania: entre potencialidades e desperdício da experiência. *In:* ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini. **Pesquisa-educação:** mediações para transformação social. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

STRECK, D; ADAMS, T. Mediações pedagógicas e pesquisa: registros de práticas e construções participativas. *In:* ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini. **Pesquisa-educação:** mediações para transformação social. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativa:** uma leitura crítica de Paulo Freire; tradução Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VALÉRIO, Escorsi Mairon. **O continente pobre e católico:** o discurso da teologia da libertação e a reinvenção religiosa da América Latina (1968-1992). 2012. 353 f. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/continente-pobre-catolico-discurso-teologia-libertacao-reinvencao-religiosa-america-latina-1968-1992>. Acesso em: 16 mar. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WERTHEIN, J. (org.) **Educação de Adultos na América Latina.** Campinas/SP: Papyrus, 1985.

Capítulo 3

Ofensiva antigênero e o pânico moral como arma política contra os Planos Decenais de Educação

Hilbeno Oliveiral Miranda

Ennia Débora Passos Braga Pires

Introdução

A educação, seja ela escolarizada ou não, tem o potencial de formar as pessoas para a sociedade que se almeja. No entanto, infelizmente, a educação do Brasil, durante toda sua história, enfrenta problemas de diversas ordens, que vão desde a falta de estrutura das instituições de ensino, passando por questões vitais como a falta de financiamento necessário, até o descompromisso dos governantes de turno com a formulação e implementação de políticas públicas educacionais que prezem por uma educação de qualidade no sentido crítico, emancipatório e socialmente referenciada. Há quem diga que este descaso dos governantes acontece pois, simplesmente, estes não têm projeto/programa para esta área. Já Darcy Ribeiro (1986, p. 10) afirmava que “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos.

Uma coisa é fato, estas dificuldades comprometem a formação das próximas gerações para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, justa, sem violência e sem desigualdade entre mulheres e homens, entre pessoas de diferentes etnias e entre classes. Outro fato que também podemos pontuar é que, justamente pelo papel que a educação tem em formar as novas gerações, ela é disputada, tanto por quem pretende que ela – sobretudo a ofertada pelas instituições públicas, que tem a classe trabalhadora como sua principal usuária – continue com as mesmas mazelas e reproduzindo o *status quo*, quanto por quem acredita que ela é um instrumento para construir uma sociedade em que tenhamos de fato a justiça social.

E, os Planos Decenais de Educação são políticas públicas que têm papel central na construção da educação que se almeja para o país – seja qual for o projeto. Por esse motivo, eles têm sido um dos campos onde estão sendo travadas essas disputas, com destaque para a ofensiva antigênero, que ganhou repercussão entre os anos de 2014 e 2016. De acordo com Miranda (2022) e Espinosa e Queiroz (2017), parlamentares de extrema direita aliados do Escola sem Partido conseguiram que o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e, conseqüentemente, boa parte dos planos estaduais, do Distrito Federal e dos municípios retirassem diretrizes e estratégias relacionadas ao combate às desigualdades de gênero e orientação sexual.

As menções a estas questões nos Planos buscavam promover uma educação que possa enfrentar e desconstruir desigualdades, preconceitos e violências relacionadas à orientação sexual e de gênero que atravessam a sociedade. O compromisso do Estado brasileiro com uma educação que combata tais desigualdades pode, por exemplo, ser uma

alternativa exitosa para enfrentar a crescente escalada na violência, em especial, contra as mulheres e contra a população LGBTQIAPN+¹. Porém, por mais que os estudos de gênero e a sua inserção na seara educacional sejam relativamente recentes, a ofensiva antigênero vem sendo construída como sua antítese por um segmento heterogêneo que não está restrito ao Brasil.

Há cerca de 40 anos, tem havido um crescimento de estudos e movimentos feministas e LGBTQIAPN+ na América Latina e no globo. Antagonicamente, nesse período houve um fortalecimento de setores e grupos religiosos cristãos ligados às igrejas evangélicas e católicas. E, na década de 90, quando a agenda de igualdade de gênero e diversidade sexual defendida pelo primeiro grupo foi incorporada ao sistema internacional de Direitos Humanos através da Organização das Nações Unidas (ONU), a formulação do termo “ideologia de gênero” e a reação de religiosos/as contra a defesa da pluralidade ganhou corpo e se intensificou desde então (Biroli; Machado; Vaggione, 2020).

Em acordo com Biroli, Machado e Vaggione (2020), podemos chamar o segundo grupo de neoconservador. Para as autoras e o autor, mesmo com diferenças internas, o neoconservadorismo é um segmento transnacional e alia, principalmente, mas não só, católicos, evangélicos, não religiosos, neoliberais e extrema-direita, criando sua identidade política justamente no combate aos movimentos feministas e LGBTQIAPN+. Esse grupo vem disputando sua agenda contra movimentos progressistas, contrapondo-os com seus valores morais e tentando influenciar diferentes áreas da sociedade, sendo a Educação uma das principais, como apontam Junqueira (2022) e Biroli, Machado e Vaggione (2020).

Nessa disputa, o pânico moral aparece como arma política que vem sendo utilizada recorrentemente pelo neoconservadorismo através de uma ofensiva antigênero para se contrapor às pautas e agendas plurais, em busca de imprimir suas concepções em políticas públicas educacionais – a exemplo dos planos educacionais – e na sociedade. Nesse sentido, objetivamos, aqui, discutir a ofensiva antigênero para disputar os Planos Decenais de Educação e a utilização do pânico moral como importante arma política neoconservadora.

Tendo o Materialismo Histórico-dialético como guia teórico-metodológico, recorrendo à historicidade, procuramos identificar a singularidade deste fenômeno no Brasil, assim como buscar enxergá-lo para além de sua aparência. Como procedimentos metodológicos, utilizamos o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental (Ghedin; Franco, 2011) para empreender nossa análise, tanto da literatura que trata do objeto, como dos Planos Educacionais e do Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Fórum Nacional De Educação, 2014).

Na próxima seção será apresentada a discussão em relação ao gênero, trazendo importantes referências de estudiosas sobre o tema, abordando também a mobilização do medo em relação a estas questões. Na seção seguinte, discutiremos a ofensiva neoconservadora contra o gênero nos Planos Decenais de Educação, que aconteceu entre os anos de 2014 e 2016, na qual o pânico moral foi utilizado como arma política, galgando êxito na retirada deste termo no Plano Nacional de Educação (PNE) e em muitos outros Planos de estados e municípios brasileiros.

¹ A sigla LGBTQIAPN+ busca compreender os seguintes termos para abarcar a diversidade de identidades de gênero e orientação sexual: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e (+) Outras identidades.

O medo do gênero

Quem tem medo do gênero? Essa intrigante pergunta que busca determinações do que estamos estudando também é o título do mais recente livro de Judith Butler (2024b). No livro, dentre outras coisas, a autora aborda a ofensiva antigênero em escala mundial, traça o percurso histórico desde a década de 90 desta empreitada reacionária, mostrando a capacidade que ela tem de mobilizar o medo na sociedade em prol de um projeto patriarcal, autoritário, tentando reestabelecer um passado ideal/mítico que nunca existiu – questão essa que é muito explorada pelo fascismo.

Fomentar o desejo de restauração do privilégio masculino serve a muitas outras formas de poder, mas constitui um projeto social próprio, a saber: produzir um passado ideal cuja reanimação atingirá, ou até eliminará, as minorias sexuais e de gênero. Esse sonho busca não apenas restaurar um lugar legítimo para a autoridade patriarcal, concebida como parte de uma ordem natural e/ou religiosa, mas também reverter direitos e políticas progressistas [...]. A retaliação que vemos contra o “gênero” faz parte desse projeto mais amplo de restauração que busca fortalecer regimes autoritários como formas legítimas de paternalismo, o sonho tornado realidade (Butler, 2024b, p. 20, *grifo da autora*).

Um dos principais alvos desta ofensiva, os estudos sobre gênero empreendidos por autoras feministas – e, em alguns casos, eventuais autores – são relativamente recentes. A sua projeção e utilização por teóricas feministas ocorre a partir das décadas de 1970 e 1980. A importância dos estudos feministas é destacada por debater diferentes questões tendo a categoria “gênero” como eixo central, como pontuam Biroli e Miguel (2014).

Ainda assim, buscando resgatar a historicidade desta categoria, de acordo com Figueiredo (2024), antes da sua utilização por estudiosas feministas, a primeira vez que o termo foi utilizado cientificamente foi em 1955, com a tese do psicólogo John Money, sobre o hermafroditismo, na qual ele propôs dissociar o papel de gênero da pessoa – a identificação com a elaboração social de masculino ou feminino – de seu papel sexual relacionado às questões biológico-hormonais. Ainda de acordo com a autora, em 1966, os psicanalistas Ralph Greenson e Robert Stoller alargaram o conceito de gênero, focando na constituição identitária e na relação entre a criança e quem cuida dela.

Em 1975, Gayle Rubin foi uma das primeiras estudiosas feministas a usar o conceito de gênero, ao adotar “o termo ‘sistema sexo–gênero’ [...] denunciando o contrato homosocial androcêntrico-masculino, que leva com que os homens dominem e concentrem o capital simbólico e material nas sociedades” (Figueiredo, 2024, p. 53, *grifo da autora*). Em 1986, a historiadora feminista Joan Scott se torna uma das principais referências dessa discussão, até os dias de hoje, com a publicação do artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (Scott, 2019). No texto, a autora recorre à historicidade da elaboração de teóricas feministas sobre o tema, “porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história” (Scott, 2019, p. 49).

Ela explica que, em um primeiro momento, a utilização do termo “gênero” foi feita em substituição do termo “mulher” para indicar que falar das mulheres a partir do gênero é também falar dos homens. “Ademais, o gênero é igualmente utilizado para designar as

relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas” (Scott, 2019, p. 54) para características que o senso comum descreve como relacionadas aos homens e às mulheres.

Sob influência foucaultiana, a definição de gênero da autora tem relação direta com o poder e indica que discutir diferentes temáticas sociais colocando o gênero como categoria de análise central, com classe e raça, é escrever, na verdade, uma nova história – já que a produção teórica em geral não leva em consideração as relações de poder e opressão que mulheres e demais segmentos oprimidos são relegados. Para Scott (2019, p. 67), “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”.

Foi também a partir dos anos 80 que as denominações “gênero” e “estudos de gênero” ganharam força no âmbito acadêmico, social e político, substituindo ou diversificando os anteriores “estudos das mulheres”. Biroli e Miguel (2019, p. 8) destacam a importância das elaborações de estudiosas feministas sobre os estudos tendo o gênero como a categoria basilar, mas sendo sempre utilizada em conjunto com classe e raça.

Vale observar que o feminismo não se debruça sobre uma questão “localizada”. As relações de gênero atravessam toda a sociedade, e seus sentidos e seus efeitos não estão restritos às mulheres. O gênero é, assim, um dos eixos centrais que organizam nossas experiências no mundo social. Onde há desigualdade que tende a padrões de gênero, ficam definidas também as posições relativas de mulheres e homens – ainda que o gênero não o faça isoladamente, mas numa vinculação significativa com classe, raça e sexualidade.

Para Saffioti (2015), teórica brasileira que é uma das expoentes do feminismo marxista, gênero, além de não ser uma categoria fechada, estando em constante formulação por diferentes estudiosas feministas, é uma categoria histórica, de análise e que também deve ser utilizada em conjunto com as clivagens de raça e classe. De acordo com a autora, “cada feminista enfatiza determinado aspecto do gênero, **havendo um campo, ainda que limitado, de consenso**: o gênero é a construção social do masculino e do feminino” (Saffioti, 2015, p. 47, *grifo nosso*).

Em outras palavras, podemos dizer que as formulações anteriormente apresentadas aqui mostram que o gênero funciona como as lentes que a sociedade nos coloca para enxergar e entender o mundo, desde que nascemos. Embora “nossos olhos” – o sexo biológico – sejam os mesmos, “a cor e o formato dessas lentes” – as “normas sociais de gênero” – filtram e definem como enxergamos o mundo e como o mundo nos enxerga. Outra questão a se destacar é que, para diferentes estudos aqui apresentados, é imprescindível ser utilizada a categoria gênero para compreensão da realidade sempre em conjunto com raça e classe. O principal responsável por mostrar a importância da utilização destes marcadores sociais em conjunto é o feminismo negro, que analisa as diferentes clivagens relacionadas a estas e outras categorias, a partir da categoria/ferramenta analítica interseccionalidade.

Historicamente, o feminismo negro sempre tensionou de maneira muito pertinente que a categoria mulher não dá conta de abarcar as experiências e opressões vividas por todas as mulheres, de diferentes etnias e classes sociais. E, com a interseccionalidade, o feminismo negro deu um importante passo na análise da realidade, levando em consideração a

singularidade de cada situação de opressão sofrida por diferentes pessoas. Para Collins e Bilge (2021, p. 15-16),

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Vale lembrar que, apesar de aqui estar sendo dada ênfase na retirada dos termos gênero e orientação sexual do PNE e de boa parte dos demais planos decenais, o texto final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014 faz diversas menções ao combate às desigualdades de gênero em conjunto com outros marcadores sociais – o que pode ser observado em algumas das menções que estão a seguir. O referido documento serviu de base para que o Governo Federal construísse e apresentasse no Congresso Nacional o projeto de lei para o PNE.

Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, e na garantia de acessibilidade (Fórum Nacional de Educação, 2014, p. 19).

Ao desconhecer a riqueza e a complexidade da diversidade, pode-se incorrer no erro de reforçar o papel estruturante do racismo e, desse modo, tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade que se propaga pela conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual, cidade/campo e pela condição física, sensorial ou intelectual.

As questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes se articulam com a construção da justiça social, a inclusão e os direitos humanos.

Assim, as políticas educacionais voltadas ao direito e ao reconhecimento da diversidade estão interligadas à garantia dos direitos sociais e humanos e à construção de uma educação inclusiva (Fórum Nacional de Educação, 2014, p. 30).

Retomando a discussão sobre gênero, mais precisamente o consenso apontado por Saffioti (2015) – o qual aponta que gênero é a construção social relacionada ao feminino e masculino – essa é, justamente, uma das questões mais atacadas na ofensiva antigênero, em especial por religiosas/os. Quando estudiosas de gênero mostram que o masculino e o feminino são uma construção social, elas vão de encontro ao que as religiões cristãs pregam, quando dizem que a forma como os homens e as mulheres se comportam na sociedade é algo natural, biológico, “instituído por Deus”.

Mas, como há um ditado popular que diz que “toda regra tem sua exceção”, podemos dizer que as formulações de Butler (2024a) no livro *Problemas de Gênero – feminismo e subversão da identidade* fazem parte da exceção ao consenso citado. A autora questiona a perspectiva de que o gênero é resultado da construção social e problematiza o sexo como algo fixo, definido pelo biológico, e sendo caracterizado de maneira binária – masculino/feminino.

Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo estes corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna destino (Butler, 2024a, p. 28-29).

De acordo com Butler (2024a), para além de ser uma construção social, ou algo binário, gênero é performatividade, é como a pessoa se expressa em suas experiências, não sendo algo fixo, mas processual, podendo ser performado de maneiras diversas no decorrer da sua vida.

Conseqüentemente, o gênero mostra ser *performativo* no interior do discurso herdado da metafísica da substância – isto é, constituído da identidade que supostamente é. Nesse sentido, o gênero é sempre um feito [...]. Não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performatividade* constituída, pelas próprias “expressões” tidas como seu resultado (Butler, 2024a, p. 53, *grifos da autora*).

Até o lançamento da 1ª edição desta obra, no início da década de 1990, a autora era desconhecida do público em geral. Em *Problemas de Gênero*, “o foco de Butler está nos conflitos no próprio campo feminista, uma vez que também nele a abordagem de gênero foi controversa e despertou debates”, explicam Biroli, Machado e Vaggione (2020, p. 17). Porém, por conta da grande repercussão que as discussões trazidas nesta obra tiveram, mesmo com suas formulações não estando em total acordo com “o consenso sobre o gênero” como construção social, a autora passou a ser considerada como uma ameaça aos preceitos religiosos cristãos.

Para autoras/es como Butler (2024b), Biroli, Machado e Vaggione (2020) e Junqueira (2022), a década de 90 é um marco temporal importante na ofensiva antigênero. Foi após a agenda de igualdade de gênero e da diversidade sexual ser incluída às diretrizes da ONU através da Conferência Internacional sobre a População e Desenvolvimento das Nações Unidas, ocorrida no Cairo, em 1994, e da IV Conferência Mundial sobre Mulher, também promovida pela ONU, em Pequim, no ano de 1995, que a Igreja Católica identificou uma ameaça a seus preceitos e passou a organizar uma reação. Nessas conferências, com ação destacada de feministas, tiveram longas discussões, dentre outras coisas, sobre o controle populacional e da sexualidade. A partir daí, a Igreja mobilizou seus “pensadores” para organizarem uma ofensiva antigênero, na qual foi formulada a concepção de “ideologia de gênero” que deveria ser combatida.

A noção de “ideologia de gênero”, que tem origem nos anos 1990, seria, nesse processo, transformada em uma estratégia política que facilitou a atuação conjunta de diferentes atores conservadores e forneceu novos recursos para a mobilização popular (Biroli; Machado; Vaggione, 2020, p. 14).

Ideologia de gênero não é uma categoria analítica ou um conceito, criado, utilizado ou reivindicado por estudiosos/as de gênero. Nesse sentido, por mais que pessoas que dizem “combater a ideologia de gênero” tentem transparecer o contrário, ideologia de gênero não é o mesmo que “estudos de gênero”, “teorias de gênero”, “identidade de gênero”, “conceitos de gênero”, “gênero” etc. As/os criadoras/es do termo “ideologia de gênero” apontam que este faz parte de uma agenda internacional da esquerda, de cunho marxista, criada por feministas radicais, que atua em diferentes frentes que vão desde a cultura, educação, políticas públicas, dentre outras, para destruir a sociedade atual e implementar uma forma societária que quer acabar com a família, subverter a “ordem e organização natural” entre os sexos biológicos masculino e feminino, controlar a natalidade e banalizar a liberdade sexual. Assim, surge a acusação da “prática da ideologia de gênero” sempre que os que se dizem detratores da ideologia de gênero veem o termo gênero, orientação sexual, sexualidade em discussões em espaços educativos ou em políticas públicas, sempre que mulheres e a população LGBTQIAP+ lutam pela garantia de direitos, dentre outras questões congêneres.

Uma das principais estratégias da ofensiva antigênero no Brasil é a utilização do termo “ideologia de gênero” para mobilizar o medo das pessoas a respeito do gênero e da diversidade sexual. Em outros países, mesmo tendo conotação similar, os termos utilizados na ofensiva são outros, a exemplo de Itália e França, onde é utilizado o termo “*théorie du gender*” ou “*teoria del gender*”.

Junqueira (2022) aponta que esta ofensiva antigênero também é capitalizada por grupos reacionários em países de diferentes continentes. Por exemplo, Pacheco (2021) destaca a ofensiva reacionária que mobiliza essa pauta para atacar políticas de direitos e equidades de gênero mencionadas em livros escolares na América Latina. Na Espanha, Afonso (2022) identificou que integrantes do Partido Vox fomentaram o “combate à ideologia de gênero” para tentar influenciar na formulação da Lei Orgânica de Modificação da Lei Orgânica de Educação, de 2020.

Assim, abordaremos a seguir a influência desta pauta nos atuais planos educacionais brasileiros, assim como a possibilidade de que ela possa influenciar na formulação dos planos educacionais que estão em vias de serem renovados.

A ofensiva contra os planos e o pânico moral como arma política

O Escola sem Partido é um dos movimentos da extrema-direita brasileira que inseriu suas pautas no debate público, principalmente na educação, ajudando a criar a atmosfera de características fascistas que, a partir de 2013, contribuiu para a desestabilização e queda do governo de Dilma Rousseff em 2016. De acordo com Miguel (2016), o ESP ganhou maior projeção quando incorporou a pauta de “combate a ideologia de gênero”.

Salta aos olhos como a “dobradinha” “Escola sem Partido/Combate a ideologia de gênero” se tornou uma parceria que “beneficiou” ambas as partes. Após a incorporação desta

pauta, o ESP conseguiu se projetar nacionalmente no debate educacional, pautando, inclusive, a aprovação do PNE aprovado em 2014, retirando as menções de combate às desigualdades educacionais relacionadas a gênero e orientação sexual. A partir daí,

O sintagma “ideologia de gênero” eclodiu de modo ostensivo, no curso das mobilizações de fundamentalistas e ultraconservadores pela exclusão das menções a gênero e orientação sexual dos planos nacional, estaduais e municipais de educação (Junqueira, 2022, p. 164).

Na lei do PNE aprovado, os planos dos estados e municípios deveriam estar alinhados ao mesmo, tendo que ser aprovados até um ano após o Plano Nacional (Brasil, 2014). Além do Congresso Nacional, os embates e a ofensiva reacionária aconteceram em todo o país, pois os estados e municípios tiveram relativa autonomia para formular seus planos e atender suas demandas educacionais locais. Dessa forma, infelizmente, a influência do “combate a ideologia de gênero” também ecoou em diversos planos educacionais dos entes federados (Miranda, 2022).

Vale salientar que o PNE, assim como os Planos dos demais entes federados, é uma política decenal. Ou seja, estão em vias de serem discutidos e votados novamente, pois estão no final de sua validade. A votação do Plano Nacional de Educação, que deveria ser reformulado em 2024, foi adiada para 2025. Assim, a atualização dos demais planos educacionais brasileiros – que, por força de lei, devem estar alinhados à política nacional – também deverá ser reformulada na sequência. E, como exposto anteriormente, grupos reacionários devem se mobilizar para pautar suas bandeiras na atualização destas políticas públicas educacionais que são basilares, tanto para melhorar a educação, como para construir sociedades justas, inclusivas e democráticas.

De acordo com Miranda (2022), na maioria dos casos em que foram retirados dos planos os termos “gênero” e “orientação sexual”, “diversidade sexual”, “sexualidade”, dentre outros termos afins, nem as pessoas que diziam combater a ideologia de gênero que estaria presente nessas palavras sabem explicar o que ela seria de fato. “O ‘movimento contra a ideologia de gênero’, no entanto, trata o gênero como um monólito assustador em seu poder de alcance. O mínimo que se pode dizer é que os debates lexicais sobre o gênero não são realmente acompanhados por quem se opõe ao termo” (Butler, 2024b, p. 9, *grifos da autora*).

No entanto, mesmo com esse desconhecimento explícito sobre o que supostamente está se tentando combater, o medo das pessoas diante do que poderia acontecer caso a ideologia de gênero seja implementada gera em boa parte da sociedade o que chamamos de pânico moral.

Consideremos a alegação de que o “gênero” – seja ele qual for – coloca em risco a vida das crianças. Essa acusação é poderosa. Para algumas pessoas, assim que essa acusação é feita, ela se realiza, e as crianças não estão ameaçadas de um mal, e sim ativamente atingidas pelo mal. Quando se chega a essa conclusão repentina, há apenas uma opção: impedir o mal! Acabar com o gênero! O medo de que as crianças sejam prejudicadas, o medo de que a instituição familiar ou a própria família da pessoa, seja destruída, de que o “homem” seja derrubado, incluindo os homens e o homem que alguns de nós somos, de que um novo totalitarismo esteja se

impondo a nós, são todos medos sentidos profundamente pelas pessoas que se comprometem com a erradicação do gênero – da palavra, do conceito, do campo acadêmico e dos vários movimentos sociais que ele passou a representar (Butler, 2024b, p. 17, *grifos da autora*).

“O conceito de ‘pânico moral’ teve um enorme impacto, não só na sociologia” (Garland, 2019, p. 37), mas também em outras áreas, como a Educação. Pesquisas como a de Junqueira (2022) e Biroli, Machado e Vaggione (2020), Miranda (2022) e Borges e Borges (2018) apontam que o neoconservadorismo se utiliza da pauta do combate a ideologia de gênero para criar pânico moral, disseminar medo, mobilizar religiosos/as, meios de comunicação, políticos/as e boa parte da sociedade contra políticas e grupos favoráveis à diversidade de gênero e orientação sexual, hostilizando e demonizando-os. Por conta do pânico moral criado, “o desinteresse de parcela da população pelas mais diversas questões educacionais que o Plano tratava e o foco exclusivo na questão do combate a suposta ideologia de gênero” foi relatado por uma das pessoas entrevistadas por Miranda (2022, p. 146) com relação à atualização de um Plano Municipal de Educação (PME) de um município baiano que aconteceu em 2015.

A situação alarmante criada pelo pânico moral pode fazer com que a discussão de uma política pública gire exclusivamente em torno do combate a ideologia de gênero, promovendo o retrocesso em direitos e comprometendo o debate das demais questões da legislação. Certamente, uma das obras referência sobre o pânico moral é *Folk Devils and Moral Panics*², de Stanley Cohen (2002). No livro, o autor faz uma análise sociológica dos conflitos envolvendo dois grupos emergentes de jovens ingleses que estavam ganhando notoriedade na década de 1960, a saber, os “Mods” (modernos) e os “Rockers” (roqueiros). De acordo com o autor, o pânico moral é

Uma condição, episódio, pessoa ou grupo de pessoas que emerge para se tornar definido como uma ameaça aos valores e interesses sociais; sua natureza é apresentada de forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são guarnecidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas que pensam corretamente; especialistas socialmente credenciados pronunciam seus diagnósticos e soluções; formas de enfrentamento são desenvolvidas ou (mais frequentemente) recorridas; a condição então desaparece, submerge ou se deteriora e se torna mais visível. Às vezes, o objeto do pânico é bastante novo e, em outras vezes, é algo que já existe há muito tempo, mas de repente aparece no centro das atenções. Às vezes, o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva; em outras vezes, tem repercussões mais sérias e duradouras e pode produzir mudanças como aquelas na política legal e social ou mesmo na maneira como a sociedade se concebe³ (Cohen, 2002, p. 1).

O trecho citado é uma relevante sistematização introdutória de Cohen (2002) com relação ao pânico moral. Recorrendo a leitura do texto e as reflexões de Machado (2004) e

² Tradução livre: Demônios Folclóricos e Pânico Moral.

³ Tradução livre da obra escrita em inglês.

Garland (2019) sobre o referido livro, traçaremos a seguir uma síntese para entender o que é o pânico moral e conhecer suas características que têm aparecido nas disputas travadas pelo neoconservadorismo contra os movimentos progressistas, feministas e LGBTQIAPN+.

O pânico moral é uma reação/resposta social diante de questões, tidas como “desviantes”, que aparecem como um sintoma de crise social e são gerados por grupos excluídos, marginalizados, e/ou vulneráveis socialmente que estão ganhando notoriedade ou emergência – a exemplo do movimento feminista e da população LGBTQIAPN+. Essas ações ditas desviantes são consideradas como uma ameaça à ordem moral estabelecida, gerando medo na população, como aconteceu na atualização do PME de Itapetinga/BA e em outros municípios e estados (Miranda, 2022), e uma dramatização do problema (organizada como uma espécie de confronto simbólico entre o bem e mal), demonizando os “grupos desviantes”, criando e reforçando estereótipos contra estes – como foi feito por vereadores, deputados e religiosos país afora.

Os meios de comunicação – também religiosos e políticos – são essenciais na produção e disseminação de um discurso moral exagerado e falseado contra os grupos desviantes; no reforço do estereótipo sobre estes grupos, apontando-os como anormais e atípicos com base na moral estabelecida; no estabelecimento de conexões com outros problemas (como, por exemplo, a “crise da família”); e na propagação da crença de que o problema desviante que gerou o pânico moral pode ser resolvido com uma reorganização da estrutura normativa. Longe de contribuir para melhorar o debate sobre o tema, a reação da sociedade (que se torna o pânico moral) contribui para o agravamento do problema/conflito tido como desviante; para a polarização da sociedade em segmentos defensores e contra o problema em questão; para a demonização e reforço de estereótipos a grupos tidos como desviantes; e para a geração de sanções e perseguições aos grupos que geram os problemas desviantes – como a retirada dos termos do PNE, do PME de Itapetinga.

Diante do exposto, é possível identificar na leitura apresentada sobre o pânico moral a forma com que o neoconservadorismo o utiliza para mobilizar segmentos importantes da sociedade nas disputas que trava na Educação e em outras áreas.

Considerações finais

Como vimos, os estudos de gênero empreendidos por teóricas feministas são fruto do questionamento dos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres na sociedade, papéis estes que colocam o homem em situação de privilégio e dominação em relação às mulheres. Trazer estas importantes contribuições para compreender a realidade através da educação, sempre levando em consideração a combinação com outros marcadores sociais como classe e raça, desnaturalizando as desigualdades, se tornou uma ameaça para o segmento neoconservador.

Por conta disso, a ofensiva antigênero abriu um flanco de batalha na Educação em diferentes países, com destaque no caso brasileiro para o sucesso na retirada dos termos gênero e orientação do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 e nos Planos de estados e municípios em 2015 e 2016. Esta empreitada teve a importante participação do movimento reacionário Escola sem Partido, que catalisou contra os planos a pauta do “combate a ideologia de gênero” – pauta esta criada pela Igreja Católica na década de 90. Assim, aventava-se que os Planos supostamente poderiam conter essa “ideologia antifamília”

– que, segundo elas/es, queria sexualizar as crianças e desnaturalizar as concepções de homem e mulher criadas por Deus e que estariam presentes nas pessoas desde o nascimento. Dessa forma, a extrema-direita mobilizava o medo das pessoas e acionava a sua arma política, gerando um pânico moral que inviabilizava tanto a discussão da importância de se terem políticas de combate as desigualdades relacionadas a gênero e orientação sexual, quanto o debate do inteiro teor dos Planos em si.

Em relação ao pânico moral, podemos identificar as características e formas de atuação observáveis na maneira com que o neoconservadorismo opera nessa questão. As feministas e o movimento LGBTQIAPN+ são grupos que, apesar de terem ganhado notoriedade nos últimos anos, são marginalizados social e politicamente, tendo seu modo de ser e suas defesas tidas como desviantes, representando uma ameaça, incompatível com a “família tradicional” e com a moral vigente.

Nos episódios de pânico moral que envolvem esse segmento, o problema é tratado de forma exagerada, maniqueísta, descolada da realidade, reforçando estereótipos negativos sobre estes grupos e demonizando-os. O reforço do preconceito, perseguição e sanções, como a retirada de direitos, são algumas das questões desencadeadas pelo pânico moral. Tudo isso com o engajamento de meios de comunicação, políticos e religiosos que se dizem representantes da moral vigente que estaria sob ameaça.

Dessa forma, o pânico moral tem sido utilizado como arma política eficiente, pois tem gerado retrocesso em direitos e pode inviabilizar a discussão e possível melhora das demais questões das políticas públicas educacionais disputadas, centrando basicamente o debate em “se terá, ou não, ideologia de gênero”. Assim, advogamos que pesquisas com essa temática devem ser ampliadas, largamente difundidas e estudadas, tendo em vista que os Planos vão ser novamente discutidos e aprovados em breve e o neoconservadorismo e pânico moral põem em xeque a construção de uma Educação e de uma sociedade plural, diversa e justa.

A história nos mostra que a extrema-direita não descansa. Posicionamentos antidemocráticos, autoritários e segregacionistas que foram vistos com o fascismo na primeira metade do século XX agora, no início do século XXI, ressurgem com pujança e projeção mundial. E, a educação, por seu papel formador e transformador nas sociedades, é um dos campos de disputa prioritários para estes grupos.

Diante dessa amarga realidade, é necessário que estudiosas/os e movimentos sociais ao redor do mundo também não descansem, produzam conhecimentos, instrumentos de luta e de intervenção para se contrapor a esta ofensiva reacionária que quer um mundo sem inclusão, sem igualdade, sem democracia, sem justiça social e sem respeito às diferenças.

Referências

AFONSO, S. C. **Efeitos da nova direita na política educacional**: Embates em torno do pseudoconceito da “ideologia de gênero” na deliberação dos planos de educação no Brasil e na Espanha na segunda década do milênio (2010-2020). Dissertação (Mestrado em Política Social) - Programa de Pós-graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, p. 222. 2022.

BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos.; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. **Feminismo e Política**. São Paulo: Boitempo, 2014.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-23, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, 26 jun. 2014.

Disponível em:

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero** – feminismo e subversão da identidade. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024a.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?**. São Paulo: Boitempo, 2024b.

COHEN, S. **Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers**. 3 ed. London: Routledge, 2002.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

ESPINOSA, B. R. S; QUEIROZ, F. B. C. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. *In*: FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Escola “sem” Partido** – esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p. 49-62.

FIGUEIREDO, Priscila Silva de. **Mulheres e as plantas medicinais: memória e etnobotânica na comunidade** —Quilombo de Thiagos, Ribeirão do Largo - Bahia. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Vitória da Conquista-Bahia, p. 303. 2024.

FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento Final**. 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2025.

GARLAND, David. Sobre o conceito de pânico moral. **Delictae**, Belo Horizonte, v. 4, n. 9, 2019.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da “ideologia de gênero”** – um projeto reacionário de poder. Brasília: LetrasLivres, 2022.

MACHADO, Carla. Pânico moral: para uma revisão do conceito. **Interações**, Coimbra, v. 7, p. 60-80, 2004.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, 2016, p. 590-621. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MIRANDA, Hilheno Oliveira. **O Escola sem Partido e a influência das pautas reacionárias no Plano Municipal de Educação de Itapetinga/BA**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Vitória da Conquista-Bahia, p. 186. 2022.

PACHECO, J. A. L. La (re)irrupción del discurso de la “ideología de género” en América Latina. Protestas, atención del público y respuestas gubernamentales. **Estudios Políticos** (60), Medellín, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16468101007>. Acesso em: 07 jan. 2024.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**: ensaios insólitos. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular & Fundação Perseu Abramo, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

PARTE II

TERRITÓRIO, PRECARIIDADES E TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS

Os territórios onde crianças, adolescentes e jovens vivem não são apenas espaços físicos, mas territórios sociais, culturais e políticos marcados por desigualdades, precariedades e negações de direitos. Essas condições territoriais incidem diretamente sobre as trajetórias escolares, produzindo percursos educativos desiguais e frequentemente interrompidos. Compreender as trajetórias educacionais exige reconhecer que elas são atravessadas pelas condições concretas de vida, pelo trabalho precoce, pela violência, pela pobreza e pelas múltiplas formas de exclusão que estruturam esses territórios (Arroyo, 2011, p. 21–22).

Capítulo 4

Pesquisas sobre escolas rurais e multisseriação no Brasil: tendências em dissertações e teses

Cristiano Lima dos Santos Almeida

Elizeu Clementino de Souza

A casa-escola, a escola rural e as classes multisseriadas estiveram, historicamente, invisibilizadas para o poder público. Mas, para as crianças, jovens e adultos de incontáveis comunidades rurais, em todos os rincões do país e da América Latina, esses espaços educativos constituíram-se como uma possibilidade concreta de escolarização, muitas vezes a única oportunidade de acesso à educação (Freire; Oliveira; Leitão, 2015, p. 232).

Introdução

Diante da invisibilidade do poder público frente às turmas multisseriadas, buscamos neste estudo juntar-nos a outros pesquisadores que reconhecem, nessa forma de organização escolar, oportunidades e a possibilidade de materialização da educação formal. Dessa forma, neste capítulo, destaca-se a análise sobre um conjunto de informações envolvendo as produções acadêmicas sobre o tema da multisseriação no Brasil, por meio de mapeamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), relacionado ao período de 2013-2022, através da utilização dos seguintes descritores: “classes multisseriadas”; “turmas multisseriadas”; “multisseriação”; “multisseriamento”; e “escola multisseriada”. Inicialmente, analiso dados de pesquisas de mestrado e doutorado que trataram do tema e questões que nortearam esses estudos nos últimos dez anos (2013-2022).

Utilizamos como referência a pesquisa desenvolvida por Santos (2015) e o trabalho de Souza e Santos (2014), os quais nos ajudam a ampliar reflexões sobre o tema, muito em função dos investimentos que têm feito sobre a temática.

A partir da necessidade de estabelecer uma melhor compreensão sobre o campo de pesquisa da multisseriação no Brasil, buscou-se mapear estudos anteriores, que já tinham realizado estado do conhecimento acadêmico sobre o tema.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB) e do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (Grafho), identificou-se o estudo realizado por Santos (2015), no qual foi realizado um mapeamento sobre a produção acadêmica envolvendo o tema “Turmas multisseriadas” no período de 1987-2012.

O mapeamento realizado por Santos (2015) delineou-se por meio de uma análise documental no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. O referido estudo teve como objetivo a obtenção de informações sobre a produção envolvendo o tema da multisseriação

no Brasil, a distribuição das produções ao longo do tempo e do espaço, com ênfase em temas, preferencialmente abordados e pouco explorados, além da predominância de referenciais teóricos e metodológicos, bem como os principais resultados das pesquisas.

Os resultados do mapeamento realizado por Santos (2015) indicaram 62 trabalhos sobre a temática no período de 26 anos, correspondendo a 55 dissertações e sete teses.

Santos (2015) analisou as pesquisas encontradas e agrupou os trabalhos nos seguintes eixos temáticos: 1. “Classe/escola multisseriada como objeto de estudo”; 2. “História das instituições escolares multisseriadas”; 3. “Relação escola-família-comunidade”; 4. “Políticas e programas para as classes multisseriadas”; 5. “Formação de professores”; 6. “Práticas pedagógicas nas classes multisseriadas”; 7. “Ensino-aprendizagem de conhecimentos específicos”; 8. “Professor(a) de classes multisseriadas.”

Em síntese, os resultados da análise desenvolvida por Santos (2015) sobre a produção de pesquisas no período de 1987-2012 apontaram para: 1) a realidade de escassez e baixa produção sobre a temática no território brasileiro; 2) uma grande pulverização entre as pesquisas produzidas nas regiões brasileiras; o alcance de 18 unidades federativas e 12 diferentes áreas de conhecimento; 3) dificuldades relacionadas à identificação dos grupos e centros de pesquisa que concentram a maior parte da produção, uma vez que se trata de uma demanda muito dispersa e incipiente.

Considerando as informações e análises realizadas por Santos (2015), houve a necessidade de obter informações e uma análise atualizada sobre as produções acadêmicas envolvendo as turmas multisseriadas no Brasil, ao considerar o período entre 2013-2022. Com o objetivo de favorecer uma melhor visualização da evolução de pesquisas sobre multisseriação, além da possibilidade de possíveis contribuições deste estudo para a área da pesquisa envolvendo turmas multisseriadas no território brasileiro.

As questões que nortearam o levantamento de produções sobre multisseriação, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no período de 2013-2022, foram as seguintes: o que foi produzido nas pesquisas sobre turmas multisseriadas no período de 2013-2022? A quais eixos temáticos estão vinculadas as pesquisas? Houve alterações quanto à distribuição e dispersão das produções nas regiões, unidades federativas e instituições de ensino superior do país?

Trata-se de uma pesquisa documental, que teve como fonte de obtenção dos dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Nas buscas realizadas, foram utilizados os seguintes descritores, respectivamente: “classes multisseriadas”; “turmas multisseriadas”; “multisseriação”; “multisseriamento”; e “escola multisseriada”.

Foi considerado como critério para seleção dos trabalhos, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a presença de um ou mais dos seguintes descritores: “classes multisseriadas”; “turmas multisseriadas”; “multisseriação”; “multisseriamento”; e “escola multisseriada” no título ou nas palavras-chave do resumo das pesquisas. Destaca-se que, em dois trabalhos selecionados – uma dissertação e uma tese –, não foi identificado nenhum dos escritores no título e palavras-chave, mas foi identificada a presença dos descritores nos resumos e objetivos das pesquisas.

Em um dos 121 trabalhos selecionados, não foi identificada a presença dos descritores estabelecidos como critério de seleção, porém foi evidenciada a presença do marcador “multiano” como termo demarcador referente à “multisseriação”, enquanto forma de organização escolar. A utilização do termo “multiano” parece estar relacionada com as

mudanças oriundas da Lei Federal nº 11.114/2005, que alterou artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394/1996, estabelecendo a matrícula dos alunos no Ensino Fundamental aos seis anos de idade, estendendo o Ensino Fundamental para nove anos e, conseqüentemente, alterando a designação usual de séries para anos do Ensino Fundamental.

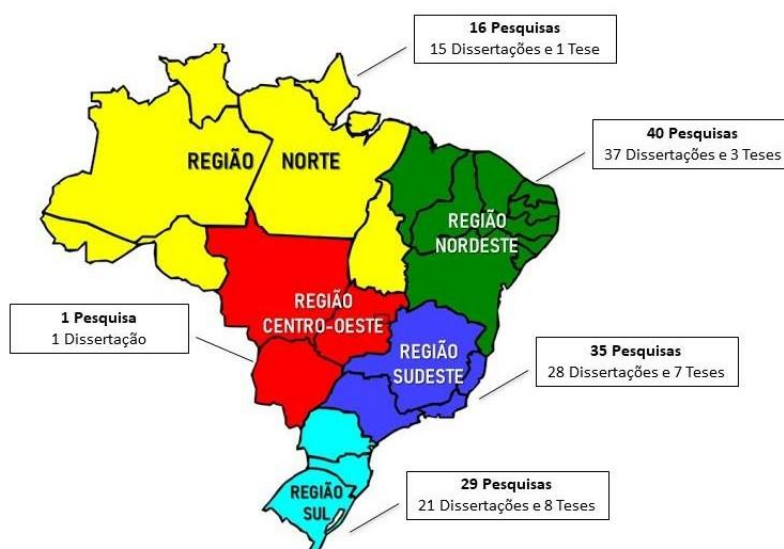
Para garantir a qualidade das informações obtidas, adotaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: 1. Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com respectivos descritores – “classes multisseriadas”; “turmas multisseriadas”; “multisseriação”; “multisseriamento” e “escola multisseriada”; 2. Leitura dos títulos, palavras-chave e resumos dos trabalhos; 3. Organização dos trabalhos encontrados, por ano de defesa e tipo de pesquisa (mestrado ou doutorado); 4. Quantificação e tabulação das produções encontradas; 5. Leitura dos resumos e organização dos trabalhos por eixos temáticos; 6. Distribuição dos trabalhos por regiões e unidades federativas; 7. Representação das informações por meio de quadros, gráficos e tabelas.

Por fim, buscaram-se relações de regularidades e alterações entre as informações obtidas e estudos anteriores, objetivando compreender tendências referentes à produção acadêmica sobre a multisseriação, além de possíveis contribuições para o campo da pesquisa sobre multisseriação no Brasil.

Mirada sobre o campo de pesquisa: diálogos sobre turmas multisseriadas no Brasil

Como resultado da busca inicial no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, realizada entre os meses de dezembro de 2019 e dezembro de 2022, foram encontrados 121 trabalhos vinculados aos descritores supracitados. Dos trabalhos mapeados, 102 são dissertações e 19 são teses, os quais estão distribuídos em todas as regiões brasileiras, como apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Distribuição das pesquisas por região brasileira



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

Elaborado pelos autores, 2022.

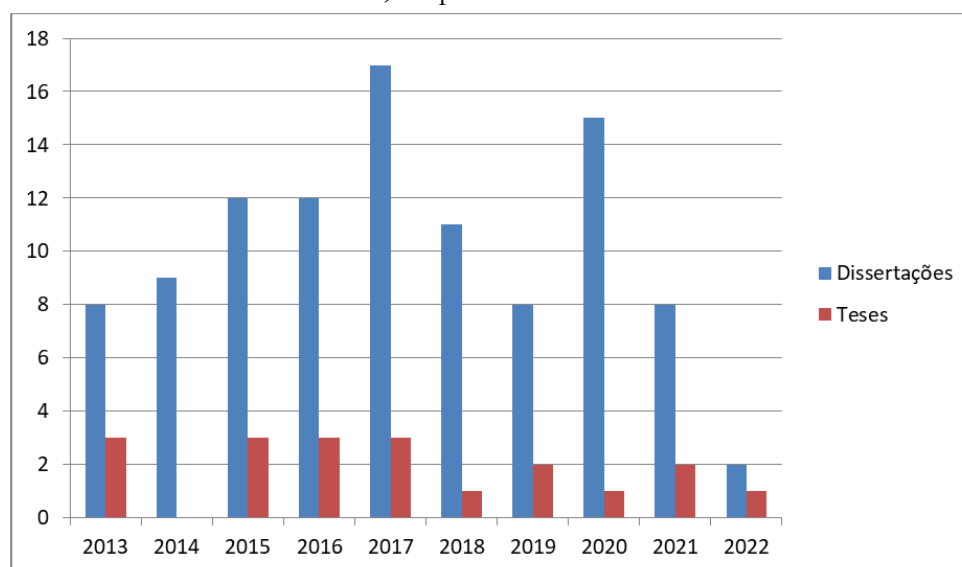
Existe uma produção contínua de dissertações ao longo dos anos, sem interrupções e quebras na produção. Quanto à produção de dissertações, destaca-se o ano de 2017 como período de maior produção, totalizando 17 estudos. No que se refere às teses, nota-se uma produção contínua, com uma única interrupção no ano de 2014, que não registrou produção de teses no período.

Quando comparado o número de trabalhos mapeados por Santos (2015), referentes aos dados levantados no período de 2013-2022, percebe-se a continuidade da tendência de crescimento nas produções envolvendo a temática da multisseriação no Brasil. Sobre essa questão, Santos (2015, p. 162) afirma que:

O aumento desta produção nos anos recentes coincide com o período em que o Movimento Por uma Educação do Campo ganhou vigor e abrangência, dele decorrendo a implantação de políticas públicas para a Educação do Campo.

Houve um aumento significativo no número de produções entre os dois mapeamentos realizados, totalizando 59 trabalhos a mais, para um período relativamente curto de tempo de dez anos. O ano de 2017 destacou-se como o período de maior produção, totalizando 20 produções, sendo 17 dissertações e três teses. O ano de menor produção foi 2022, totalizando apenas três trabalhos, sendo duas dissertações e uma tese. Merece destaque ainda o fato de que o ano de 2014 foi o único período de interrupção na produção de teses, como apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Dissertações e teses produzidas sobre multisseriação no Brasil, no período de 2013-2022.



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

Elaborado pelos autores, 2022.

Para obter uma melhor percepção sobre a manutenção da tendência de crescimento de pesquisas envolvendo turmas multisseriadas ao longo dos anos, pode-se comparar a quantidade de estudos mapeados por Santos (2015), no recorte dos últimos 12 anos, período

de 2000 a 2012. Foram encontrados 54 trabalhos, com uma média de 4,5 trabalho/ano; enquanto no período de 10 anos (2013-2022), mapeamos 121 trabalhos, sendo 102 dissertações e 19 teses, com uma média de 13,4 trabalho/ano.

Outro fator a ser considerado é a área de concentração que vincula os trabalhos, destacando-se que as pesquisas estão distribuídas nas mais variadas áreas de conhecimento, mas com forte concentração na área de Educação, como apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Produção acadêmica sobre multisseriação por áreas de conhecimento (2013-2022)

Área de Conhecimento	Dissertação	Tese	Total
Crítica Cultural	1	-	1
Desenvolvimento Comunitário	1	-	1
Desenvolvimento Rural	-	1	1
Direito, Governança e Políticas Públicas	1	-	1
Economia	-	1	1
Educação	83	15	98
Ensino de Ciências e Matemática	3	-	3
Estudos de/da Linguagem	4	-	4
Formação de Professores, Políticas e Práticas Sociais	3	-	3
Geografia (Geografia Humana)	1	-	1
Letras	2	1	3
Matemática em Rede Nacional	1	-	1
Música	-	1	1
Políticas Sociais	1	-	1
Tecnologias da Informação e Comunicação	1	-	1
Total	102	19	121

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

Elaborado pelos autores, 2022.

Conforme consta na Tabela 1, foram contempladas nas pesquisas levantadas as mais variadas áreas de conhecimento, porém a área de Educação figura um número bastante expressivo desses estudos. Cabe pontuar, nesse contexto, a presença de trabalhos vinculados aos mestrados profissionais, aparecendo com presença de 27.

No que diz respeito aos trabalhos concentrados na área de Educação – 83 dissertações e 15 teses –, trata-se de pesquisas que se ramificam e se vinculam aos mais diversos aspectos da área, como apresentado no detalhamento da Tabela 2.

Tabela 2 – Detalhamento da distribuição de produções acadêmicas contidas na área de Educação

Programas de pós-graduação por área de concentração	Dissertação	Tese	Total
Currículo	2	-	2
Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas	2	-	2
Educação	48	13	61
Educação Contemporânea	2	-	2
Educação do Campo	3	-	3
Educação e Contemporaneidade	2	2	4
Educação e Docência	1	-	1
Educação em/para Ciências	2	-	2
Educação Especial	1	-	1
Educação, Arte e História da Cultura	1	-	1
Educação, Cultura e Territórios Semiáridos	2	-	2
Educação, Culturas e Identidades	1	-	1
Ensino	3	-	3
Ensino na Educação Básica	1	-	1
Formação de Gestores Educacionais	1	-	1
Formação de Professores	2	-	2
Formação de Professores da Educação Básica	1	-	1
Gestão e Avaliação da Educação Pública	3	-	3
Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	1	-	1
Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional	2	-	2
Práticas de Educação Básica	1	-	1
Tecnologias Educacionais em Rede	1		1
Total	83	15	98

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

Elaborado pelos autores, 2022.

Dos 98 trabalhos da área de Educação, 61 são específicos de programas de pós-graduação que têm a área de concentração em Educação, os outros 37 estudos vinculam-se a programas de pós-graduação com área de concentração que discutem questões próprias do campo educacional. Destaca-se também que, após a forte concentração dos programas que têm a educação como principal área de vinculação, os programas de pós-graduação relacionados à área de Educação e Contemporaneidade concentram o maior número de estudos, sendo duas dissertações e duas teses.

Para além das análises relacionadas à evolução das produções acadêmicas concernentes ao tema da multisseriação, o objetivo é olhar atentamente a distribuição dessa produção no território nacional, considerando as regiões nas quais os trabalhos foram produzidos, concentração de pesquisas realizadas por regiões e unidades federativas.

Outro fator a ser considerado nesta análise, relacionada ao estado da produção do conhecimento sobre a multisseriação, diz respeito às unidades federativas das regiões Norte e Nordeste, estados nos quais, aponta Santos (2015), existe a predominância das turmas

multisseriadas, visto que “constata-se uma grande predominância das escolas de turmas multisseriadas nas regiões Nordeste e Norte, que possuem, respectivamente, 56% e 24% do total nacional”. (Santos, 2015, p. 145).

Ampliar a compreensão sobre a realidade da multisseriação ao nível nacional, bem como mapear as produções e seus focos temáticos, é uma contribuição no sentido de indicar apontamentos que podem subsidiar políticas públicas educacionais para essa forma de organização escolar, presente e necessária nos nossos diversos brasis. Sobre a distribuição das produções no território nacional, as informações apresentadas na Tabela 3 revelam e reforçam a existência de assimetrias regionais e maior concentração de teses produzidas nas regiões Sul e Sudeste, muito em função da maior quantidade e tempo de existência de programas de pós-graduação na área.

Tabela 3 – Produção de pesquisas sobre multisseriação por regiões e unidades federativas do Brasil (2013-2022)

Região	Unidade Federativa	IES	Dissertação	Tese	Total	
SUDESTE	SP	UFSCAR	3	3	6	19
		UNICAMP	-	2	2	
		USP	3	1	4	
		UNITAU	3	-	3	
		MACKENZIE	1	-	1	
		UNESP	2	-	2	
		UNICID	1	-	1	
	MG	UFJF	3	-	3	6
		UFMG	1	-	1	
		PUC	1	-	1	
		UFOP	1	-	1	
	ES	UFES	5	1	6	8
		FVC	2	-	2	
	RJ	CP II	1	-	1	2
UENF		1	-	1		
Subtotal	4 UF	15 IES	28	7	35	
NORDESTE	BA	UNEB	6	2	8	21
		UEFS	3	-	3	
		UESB	1	-	1	
		UNIFACS	1	-	1	
		UFRB	3	-	3	
		UFBA	3	-	3	
		UESC	2	-	2	
	PB	UEPB	2	-	2	4
		UFCG	1	-	1	
		UFPB	-	1	1	
	PE	UFPE	5	-	5	6
		UFRPE	1	-	1	
	PI	UFPI	2	-	2	2
	RN	UFRN	3	-	3	7
		IFRN	1	-	1	
		UERN	3	-	3	

Subtotal	5 UF	16 IES	37	3	40	
SUL	RS	UFRGS	-	1	1	16
		UFPel	1	1	2	
		UFSM	3	3	6	
		UCS	3	-	3	
		PUC/RS	-	1	1	
		UNIPAMPA	1	-	1	
		FURB	1	-	1	
	UNILASALLE	1	-	1	2	
	SC	UNIPLAC	1	-		1
			UFSC	1	-	1
	PR		UNIOESTE	2	-	2
UFPR			-	1	1	
UEPG			2	-	2	
UNICENTRO			3	-	3	
UTP			2	1	3	
Subtotal	3 UF	15 IES	21	8	29	
NORTE	PA	UEPA	3	-	3	10
		UFPA	7	-	7	
	AM	UFAM	-	1	1	1
	RO	UNIR	2	-	2	2
	AC	UFAC	3	-	-	3
Subtotal	4 UF	5 IES	15	1	16	
CENTRO-OESTE	DF	UnB	1	-	1	1
Subtotal	1 UF	1 IES	1	-	1	
TOTAL	17	52	102	19	121	

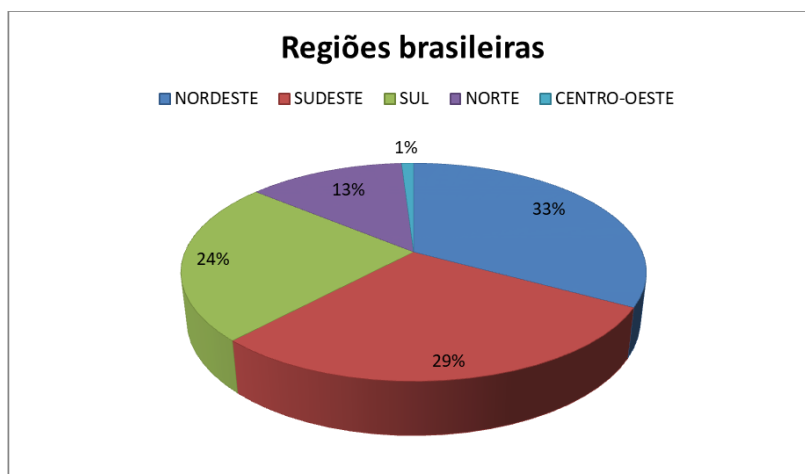
Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

Elaborado pelos autores, 2022.

Ao analisar as informações sobre a distribuição da produção de pesquisas sobre multisseriação no território brasileiro, ao longo dos últimos dez anos, destaca-se como esses trabalhos acadêmicos se distribuem entre as cinco regiões geográficas do país. A região Nordeste lidera a produção sobre o tema, concentrando 40 dos 121 trabalhos encontrados no mapeamento, valor que corresponde a aproximadamente 33% dos trabalhos produzidos. A região Sudeste concentrou 35 trabalhos, valor que corresponde a aproximadamente 29% da produção de pesquisas. Seguidas da região Sul, com 29 trabalhos, respondendo por aproximadamente 24% da produção. A região Norte produziu 16 trabalhos, representando aproximadamente 13% de pesquisas no período. Já a região Centro-Oeste produziu um trabalho, correspondendo aproximadamente a 1% das produções.

A produção dos trabalhos sobre turmas multisseriadas – dissertações e teses –, no que diz respeito à sua distribuição pelas regiões geográficas brasileiras, no período de 2013 a 2022, está representada no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição das pesquisas por regiões do Brasil



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.
Elaborado pelos autores, 2022.

Conforme apresentado no Gráfico 2, a região Nordeste concentra a maior parte das pesquisas sobre turmas multisseriadas nos últimos dez anos, seguida pela região Sudeste, que produziu 35 pesquisas, apresentando a diferença de apenas cinco trabalhos em relação ao Nordeste. Esses dados sobre a produção regional, quando comparados ao mapeamento realizado por Santos (2015), demonstram uma mudança na tendência da concentração de pesquisas sobre multisseriação na região Sudeste.

Santos (2015), ao verificar a concentração de pesquisas sobre multisseriação na região Sudeste no período de 1987 a 2012, destacou que:

[...] uma razão que justifica a concentração da produção no Sudeste e Sul é que estas são as regiões que reúnem o maior número, os mais antigos e mais consolidados programas de Pós-graduação do país, diferente do que ocorre nas demais regiões onde a implantação da pós-graduação deu-se de forma tardia e lentamente. (Santos, 2015, p. 164).

Ao darmos continuidade ao levantamento sobre as pesquisas envolvendo a multisseriação no território nacional, constatamos uma alteração no cenário de produção das pesquisas, apresentando a região Nordeste com o maior número de Instituições de Ensino Superior (IES), 16 ao todo, além de assumir a liderança no quantitativo de dissertações e teses relacionadas a essa temática.

Quando consideramos apenas as teses de doutorado relacionadas ao tema da multisseriação por região brasileira, tais pesquisas continuam concentradas majoritariamente nas regiões Sudeste e Sul, que detêm respectivamente sete e oito teses produzidas, número três vezes maior que a produção de teses defendidas pelas demais regiões juntas. Realidade que demonstra ainda a assimetria quanto aos programas de pós-graduação pelas regiões brasileiras, pois, apesar do expressivo crescimento na produção de dissertações sobre a temática na região Nordeste, apresenta ainda a necessária consolidação de programas de pós-graduação com doutorado e linhas de pesquisa relacionadas ao tema da multissérie.

Notou-se um significativo aumento na produção de pesquisas oriundas da região Nordeste. No estudo realizado por Santos (2015), o Nordeste figurava em terceiro lugar no número de produções sobre a multisseriação.

As informações referentes à produção do período de 2013 a 2022, quando comparadas com as informações levantadas no período de 1987-2012, apontam para um aumento bastante expressivo. No período mapeado por Santos (2015), o Nordeste produziu 11 trabalhos (10 dissertações e uma tese), contando com seis IES. As informações que constam na Tabela 4 apresentam que, nos últimos anos, a região Nordeste produziu 40 trabalhos (37 dissertações e três teses), vinculados a 16 IES. O aumento significativo na produção de pesquisas de mestrado e doutorado acompanhou o crescimento no número de IES, que eram seis e, atualmente, são 16 com estudos relacionados ao tema da multisseriação.

Cirani, Campanario e Silva (2015) chamam a atenção para o processo de ampliação na distribuição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas regiões do país, apesar das desigualdades que ainda existem. No que tange à produção específica da multisseriação, o aumento de produção de trabalhos no Nordeste é significativo, uma vez que é a região que concentra o maior número de turmas multisseriadas do país, seguida pela região Norte, como apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Turmas multisseriadas no Ensino Fundamental – regiões geográficas do Brasil

Regiões geográficas	Multietapa (anos iniciais)	Multi (anos finais)	Total/anos iniciais e finais
Região Nordeste	9.867	25.925	35.792
Região Norte	4.799	16.752	21.551
Região Sudeste	707	12.353	13.060
Região Sul	151	4.169	4.320
Região Centro-Oeste	371	2.781	3.152
Total	15.895	61.980	77.875

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas de Educação, 2019.

Elaborada pelos autores, 2021.

Conforme apresentado na Tabela 4, quando consideradas as turmas multisseriadas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, destaca-se que as regiões Nordeste e Norte possuem 57.343 turmas, do total das 77.875 existentes no território nacional. Ressalta-se, então, a importância da ampliação de estudos que tratem da temática, especialmente, pelas instituições e grupos de pesquisa das respectivas regiões.

Quanto à produção sobre multisseriação na região Sul, esta aparece com um total de 29 trabalhos produzidos (21 dissertações e oito teses), abrangendo 3 unidades federativas e contemplando 15 instituições de ensino superior. Quando observo a produção da região Sul, no mapeamento realizado por Santos (2015), percebo que houve uma tendência de crescimento na produção das pesquisas, passando de 17 para 29, considerando, também, a produção de teses que não foram produzidas anteriormente.

Apesar da manutenção e até do crescimento das pesquisas sobre turmas multisseriadas na região Sul do Brasil nos últimos anos, a produção dessa região foi superada pelo Nordeste, que se destacou pelo expressivo aumento na produção acadêmica nos últimos anos. As informações detalhadas sobre a elevação no quantitativo de estudos e instituições

de ensino superior que desenvolvem estudos sobre a multisseriada nos últimos anos indicam a necessária continuidade de investimentos e recursos para as instituições e programas de pós-graduação nas regiões Nordeste e Norte, tendo em vista o fortalecimento e a consolidação da qualidade das pesquisas e proposição de políticas públicas voltadas para a educação nas áreas rurais e nas turmas multisseriadas.

Ao considerar a produção de pesquisas da região Norte, nota-se que foram produzidos 16 trabalhos (15 dissertações e uma tese), distribuídos em quatro unidades federativas e cinco instituições de ensino superior. Ao comparar com os dados apresentados por Santos (2015), percebo a tendência de crescimento no número de pesquisas. Os trabalhos encontram-se distribuídos em quatro unidades federativas, com destaque para a existência de trabalhos vinculados à Universidade Federal do Acre (UFAC), estado que não registrou produção de trabalhos no mapeamento realizado por Santos (2015), mas que apresentou três dissertações nos últimos dez anos.

A região Centro-Oeste destacou-se pela baixa produção de pesquisas sobre as turmas multisseriadas, se comparada às demais regiões geográficas do Brasil. Foi produzido somente um trabalho (dissertação), que está vinculado à Universidade de Brasília (UnB). Quando considero as informações mapeadas por Santos (2015), percebo uma tendência de queda na produção, passando de quatro trabalhos para um, além da diminuição nas instituições e unidades federativas a que se vinculavam as produções acadêmicas.

Sobre a distribuição dos trabalhos mapeados e os principais temas que concentram as respectivas pesquisas, essas informações podem ser observadas na Tabela 5.

Tabela 5 – Dissertações e teses produzidas sobre multisseriação no Brasil por eixos temáticos (2013-2022)

Eixo Temático	Dissertação	Tese	Total
1. Classe/escola multisseriada como objeto de estudo	5	1	6
2. História das instituições escolares multisseriadas	6	2	8
3. Relação escola-família-comunidade	5	-	5
4. Políticas e programas para as classes multisseriadas	14	3	17
5. Formação de professores	13	2	15
6. Práticas pedagógicas nas classes multisseriadas	33	5	38
7. Ensino-aprendizagem de conhecimentos específicos	19	2	21
8. Professor(a) de classes multisseriadas	7	4	11
TOTAL	102	19	121

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

Elaborado pelos autores, 2022.

No eixo temático “Classe/escola multisseriada como objeto de estudo”, foram produzidas cinco dissertações e uma tese, que tiveram como foco de análise as condições da educação escolar nas salas multisseriadas das escolas do campo, o planejamento e as ações pedagógicas, a relação entre a multisseriação e o rendimento dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além do significado de tais escolas no contexto local.

Os trabalhos que compõem o eixo temático “História das instituições escolares multisseriadas” são seis dissertações e duas teses. As dissertações e uma das teses mapeadas concentram suas análises sobre a história da educação rural e o processo de nuclearização

das escolas em contextos locais e em determinados períodos históricos. Uma das teses analisa, de forma mais precisa, a história do surgimento de uma unidade escolar.

O eixo temático “Relação escola-família-comunidade” é composto por cinco dissertações, que têm como objeto de análise as narrativas de sujeitos de escolas rurais multisseriadas sobre o espaço, o tempo, desafios, expectativas da comunidade campesina sobre as escolas com turmas multisseriadas, o pertencimento e a memória, além do foco nas imagens sobre essas escolas em determinadas comunidades.

Para o eixo temático “Políticas e programas para as classes multisseriadas”, foram agrupados 17 trabalhos, sendo 14 dissertações e três teses. Diante dos diferentes focos de análise das pesquisas, foi necessário agrupá-las em quatro subeixos:

Programa Escola Ativa (PEA): reuniu três trabalhos, sendo duas dissertações e uma tese. As análises foram concentradas na implantação, desenvolvimento e ressignificação do PEA no contexto de diferentes municípios;

Política e proposta de formação de professores: compõem-se de duas dissertações que destacam os desafios e as possibilidades relacionadas à formação docente no âmbito do Programa Escola da Terra e das políticas públicas de formação continuada de professores de escolas multisseriadas;

Política de currículo: concentrou três pesquisas, duas dissertações e uma tese. Os trabalhos tiveram como objeto de análise a qualidade de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas; currículo e produção de identidade cultural de docentes e alunos em classes multisseriadas do Ensino Fundamental, além da proposta de Educação do Campo para convivência com o semiárido;

Oferta, organização e gestão da escolaridade: este subeixo é formado por nove trabalhos, sendo oito dissertações e uma tese. Sete estudos concentram suas análises nos aspectos de organização e gestão das escolas/classes multisseriadas. Uma dissertação trata de uma proposta alternativa para melhoria da qualidade do processo de alfabetização e uma tese analisa o direito à educação nas classes multisseriadas no meio rural brasileiro.

Quanto ao eixo temático “Formação de professores”, foram encontrados 15 trabalhos, sendo 13 dissertações e duas teses. Ao analisar as especificidades que caracterizavam as pesquisas, houve a necessidade de agrupá-las em dois grupos, um deles composto pelos estudos referentes à formação de professores no âmbito mais geral, além da delimitação de um subeixo “Formação de professores no contexto de políticas e programas para classes multisseriadas (Programa Escola da Terra, PEA e Pnaic)”.

Os trabalhos que abordaram a formação de professores de modo mais genérico caracterizaram-se pela variedade de abordagens de análise, dando ênfase aos mais distintos aspectos da formação, tais como: pedagogia histórico-crítica como referência teórica; situação de estudo e abordagem temática em processos de formação continuada; formação e suporte técnico-pedagógico de docentes; implicações e desafios para prática pedagógica na multisseriação; alfabetização e letramento; além das histórias de vida e suas possíveis contribuições para formação de professores.

Quanto ao subeixo “Formação de professores no contexto de políticas e programas para classes multisseriadas (Programa Escola da Terra, PEA e Pnaic)”, este é composto por cinco dissertações e uma tese que enfatizaram a formação de professores, a partir do contexto

das seguintes políticas e programas: PEA; Programa Escola da Terra e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

O eixo temático “Prática pedagógica nas classes multisseriadas” contou com 38 trabalhos, dos quais são 33 dissertações e cinco teses, caracterizando-se como a categoria temática com maior número de pesquisas. Diante do número expressivo de estudos e da extensa diversificação de focos de análise, fez-se necessário organizar esse eixo em sete subeixos:

Práticas pedagógicas no contexto do PEA: contou com dois estudos (dissertações) relacionados diretamente com as práticas educativas desenvolvidas por professores, no contexto específico do PEA;

Prática pedagógica e diversidade (EJA, Educação Inclusiva, e Educação Indígena): este subeixo é composto por quatro dissertações, sendo dois estudos voltados para a prática docente e os novos caminhos para a EJA. Um trabalho concentrou sua análise na prática pedagógica bilíngue com alunos surdos, seguindo a perspectiva da Educação Inclusiva, além de um último estudo que teve como foco as classes multisseriadas indígenas;

Tecnologias da informação e comunicação (TICs): subeixo constituído por três dissertações. Os trabalhos tratam de aproximações teórico-práticas entre as TICs e a Educação do Campo, também destacam a aplicação das tecnologias na mediação pedagógica de turmas multissérie;

Trabalho docente e saberes da experiência: formado por três dissertações, dois estudos focam o trabalho docente em escolas multisseriadas do campo, analisando o trabalho pedagógico com destaque para as condições de trabalho. Apenas uma dissertação aborda os saberes da experiência dos professores da multisseriação;

Propostas de intervenção: esta subcategoria é composta por apenas dois trabalhos (dissertações), que tratam de propostas de intervenção e sua efetivação no paradigma multisseriado.

Práticas pedagógicas, alfabetização, leitura e escrita: é composto por cinco trabalhos, sendo três dissertações e duas teses. Três trabalhos concentram-se na leitura, literatura e escrita, uma pesquisa aborda práticas alfabetizadoras e um trabalho analisa as narrativas de professoras alfabetizadoras no contexto da multisseriação.

Docência e organização do trabalho pedagógico na multissérie: subcategoria composta por 19 trabalhos (16 dissertações e três teses). Caracteriza-se como o subeixo temático com maior quantidade de estudos do eixo temático de práticas pedagógicas. Os estudos concentraram suas análises em diversos aspectos da docência e organização do trabalho na multissérie, com destaque para os seguintes: estudo e construção das práticas pedagógicas; práticas avaliativas; docência e memória; organização do trabalho pedagógico; gestão do tempo; educação contextualizada e ideários pedagógicos.

No eixo temático “Ensino-aprendizagem de conhecimentos específicos”, estão inseridos 21 trabalhos, dos quais 19 são dissertações e dois são teses. Por contar com a característica de abordar o ensino-aprendizagem de conhecimentos específicos, esse eixo temático subdividiu-se em seis subeixos, assim definidos:

Língua estrangeira: composto por três trabalhos (duas dissertações e uma tese), que abordaram o ensino-aprendizagem de francês, alemão e italiano no contexto

multisseriadas, destaca-se que os três estudos estão vinculados à mesma instituição de ensino – a Universidade de São Paulo (USP);

Alfabetização e letramento: formado por seis dissertações que abordam políticas, identidades, práticas e estratégias de alfabetização e letramento em turmas multisseriadas;

Ciências: constituído por cinco dissertações voltadas para análise dos seguintes aspectos da área de Ensino de Ciências: propostas de ensino de ciências na multisseriação, preservação do meio ambiente e interação professor-aluno;

Matemática: formado por quatro dissertações que tratam da Educação do Campo e Educação Matemática, treinamento olímpico em Matemática, mapeamento de salas multisseriadas com ênfase no ensino de Matemática, além da resolução de problemas matemáticos no contexto da multisseriação;

Geografia: composto por duas dissertações voltadas para o ensino de Geografia na infância das salas multisseriadas e a construção escolar de saberes geográficos.

Música: é formada por apenas uma tese. Trata-se do único trabalho encontrado voltado para a educação musical no contexto de escolas rurais multisseriadas, constituindo-se como um importante apontamento para a efetivação do direito à educação dos povos do campo.

O eixo temático “Professor(a) de classes multisseriadas” é composto de 11 trabalhos (sete dissertações e quatro teses), que foram agrupados em três subeixos:

Professores de classes multisseriadas, saberes e práticas: constitui-se por três dissertações que tratam, respectivamente, das narrativas e práticas leitoras de professoras de classes multisseriadas, práticas pedagógicas de letramento de professoras aposentadas, além do ensino em classes multisseriadas, partindo das narrativas (auto)biográficas.

Professores de classes multisseriadas e condições de trabalho docente: subcategoria formada por apenas um estudo, que concentrou sua análise nas condições de trabalho de professoras de classes multisseriadas;

Identidade e trajetórias profissionais: formado por sete trabalhos, sendo três dissertações e quatro teses. As dissertações analisam o tornar-se professor de turmas multisseriadas, as trajetórias profissionais e a história de vida de uma professora de turma multisseriada. As teses concentram-se na análise da profissionalidade docente, gerações de professoras de classes multisseriadas do campo, biografias de professoras de turmas multisseriadas e o ateliê biográfico de (auto)formação.

De modo geral, constatou-se um considerável aumento nas produções acadêmicas sobre turmas multisseriadas no período pesquisado. De 62 trabalhos no período de 1987-2012, para um total de 121 pesquisas no período de 2013-2022. Destaca-se também um aumento nas IES, que passaram de 39 para 52, elevando também o número de teses produzidas, de sete para 19. Um importante aspecto a ser ressaltado foi o aumento de trabalhos na região Nordeste, que passou a figurar no cenário nacional como a região que mais produziu pesquisas sobre a temática da multisseriação nos últimos dez anos. Com destaque para o estado da Bahia, que lidera a produção com 21 trabalhos, tendo a UNEB como instituição que concentrou a maior parte desses estudos (seis dissertações e duas teses).

Considerações finais

Sobre os principais interesses e temas que foram abordados nas pesquisas sobre multisseriação no recorte temporal delimitado na pesquisa, destaca-se o aumento considerável de estudos vinculados aos eixos de formação de professores, passando de quatro para 15 trabalhos, além do crescimento expressivo na categoria de práticas pedagógicas nas classes multisseriadas, que, conforme mapeado por Santos (2015), contava com 13 estudos, passando a figurar com 38 trabalhos (33 dissertações e cinco teses), distribuídos em sete subeixos. Apesar da expressiva produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em classes multisseriadas, notou-se que boa parte desses estudos está relacionada à docência e organização do trabalho pedagógico na multissérie.

Apontamos a existência, ainda incipiente, de estudos que tratem do trabalho docente na multisseriação. As poucas pesquisas encontradas sobre o trabalho docente estão em sua maior parte voltadas para as condições de trabalho, o que pode indicar possíveis entradas para estudos que abordem também os saberes da experiência e os conhecimentos pedagógicos dos professores na multisseriação.

A virada na produção de pesquisas por região, colocando o Nordeste na condição de destaque nacional na produção de pesquisas sobre a multisseriação, é um fator significativo, especialmente por ser a região brasileira que possui o maior quantitativo de turmas multisseriadas, com a região Norte. O interesse dos pesquisadores em Educação sobre o tema da multisseriação e o espaço para a realização de estudos no âmbito dos programas de pós-graduação na região Nordeste indicam a relevância da produção de conhecimentos sobre a temática nos últimos anos. Tais conhecimentos, se considerados pelo poder público, podem apontar para a promoção de políticas públicas educacionais que considerem e contribuam para a multisseriação enquanto forma de organização escolar necessária e viável.

É significativo observar o aumento na produção de pesquisas sobre a multisseriação nas regiões Nordeste e Norte, que juntas respondem por quase metade das pesquisas produzidas na última década, mas cabe destacar que essa produção se refere majoritariamente a dissertações. Quando se considera as teses de doutorado, as regiões Sul e Sudeste concentram 15 das 19 pesquisas produzidas.

O aumento de produção de pesquisas no Norte e Nordeste pode estar relacionado com a ampliação do quantitativo de IES nas regiões brasileiras, mas o baixo número de teses produzidas sobre a multisseriação também aponta a prevalência de assimetrias regionais, indicando a necessidade da continuidade e ampliação de investimentos nas instituições e programas de pós-graduação no Norte e Nordeste, tendo em vista a consolidação na produção e qualidade das pesquisas, especialmente na área da Educação.

Destacamos também que, do ponto de vista da produção científica sobre o tema, não há uma invisibilidade, pois nota-se o crescimento nas produções e programas de pós-graduação que têm realizado estudos e produzido conhecimento sobre a multisseriação. Mas, do ponto de vista das políticas públicas, há ainda um silenciamento e uma negação sobre o tema da multisseriação. Faz-se necessário que os conhecimentos científicos produzidos pelos diversos grupos de pesquisa nas últimas décadas sejam considerados e materializados em políticas públicas educacionais.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CIRANI, Cláudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000100163. Acesso em: 24 maio. 2021.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral de; LEITÃO, Wanderléia Azevedo Medeiros. Políticas públicas e classes multisseriadas: (des)caminhos do Programa Escola Ativa no Brasil. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAJE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 231 - 248.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. 2015. 402 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/07/FABIO-JOSUE-SOUZA-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Educação rural e multisseriação: rompendo silêncios e indicando horizontes. *In*: SILVA, Maria Abádia da e CUNHA, Célio da (Orgs.). **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 187-345.

Capítulo 5

De repente, mãe: narrativas de mães universitárias no interior da Bahia

*Andressa Lucas Salles
Leticia Santos Azevedo
Gerson dos Santos Farias
Fabiana Correia Moura*

Introdução

A inserção no ensino superior constitui uma das principais estratégias de crescimento social, pessoal e profissional, especialmente para as mulheres, para as quais a universidade pode representar a ruptura com desigualdades de gênero historicamente impostas. Nesse sentido, a instituição universitária assume papel fundamental como espaço de suporte à ascensão pessoal e profissional feminina.

Sob a perspectiva dos estudos de gênero, a maternidade é compreendida como uma construção histórica e cultural, marcada por relações de poder que atribuem às mulheres a responsabilidade exclusiva pelo cuidado (Mestre; Souza, 2021). Assim, a maternidade ultrapassa o âmbito biológico e se inscreve em contextos sociais, culturais e afetivos que impõem obrigações socialmente construídas às mulheres (Paim, 1998 apud Oliveira, 2008). Diante disso, o estudo busca compreender os desafios enfrentados pelas mães estudantes do curso de Pedagogia na conciliação entre maternidade e vida acadêmica.

Esta produção é um recorte de relatório de pesquisa apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso, cuja pesquisa teve como objetivo refletir sobre os desafios enfrentados por mães universitárias para a permanência no ensino superior, analisando de que modo a ausência de políticas de acolhimento, respeito e permanência impacta suas trajetórias acadêmicas. A temática emerge da experiência de vida de uma das autoras, mãe e egressa do curso de Pedagogia da UESB, campus de Itapetinga, atravessada pela perspectiva da escrevivência que também atravessa a vida das autoras envolvidas na composição deste capítulo de livro, bem como seus interesses de pesquisa.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa, orientado pela escrevivência (Evaristo, 2020), enquanto ferramenta teórica que circula desde as escritas de si ao caminhar da pesquisa na constituição coletiva dos dados. O estudo foi localizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Itapetinga. As participantes foram duas estudantes mães do curso de Licenciatura em Pedagogia, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise fundamentou-se nas narrativas das participantes e em levantamento bibliográfico, com destaque para Beauvoir (1980), hooks (2006), Pedro e Luz (2021), evidenciando os impactos da maternidade na formação acadêmica dessas mulheres diante da ausência de assistência e políticas públicas institucionais.

Escrevivência é um termo criado por Conceição Evaristo que utiliza a experiência pessoal da autora — enquanto mulher negra, mãe e pesquisadora — como parâmetro para

problematizar preconceitos e dar voz a grupos historicamente silenciados (Silva, 2022). Essa metodologia transforma vivências individuais em narrativas que refletem experiências coletivas de mulheres, rompendo com o padrão acadêmico tradicional e fortalecendo a produção de conhecimento a partir de múltiplas vozes (Machado; Soares, 2017).

O método da escrevivência possibilita construir um espaço de fala em que experiências particulares se conectam a experiências coletivas, sem intenção de comparar realidades, mas de evidenciar dificuldades comuns (Evaristo, 2020, apud Silva, 2022).

Aliado à escrevivência, empregamos a abordagem qualitativa para incorporar visões subjetivas e depoimentos das participantes, respeitando suas particularidades e evidenciando desafios compartilhados (Minayo, 2012). Dessa forma, a pesquisa valoriza e dá voz às mães universitárias, permitindo que suas experiências de resistência e superação na universidade contribuam para a produção de conhecimento relevante e socialmente engajado.

Mulheres, mães e universitárias

O ser humano, desde o seu nascimento, nasce por intermédio de uma rede de apoio feminina, na qual se inspira, seja mãe, avó, tia, professora, amiga. É nessa rede que, muitas vezes, temos referências dadas por meio da troca de saberes ao longo da vida. Há tempos, é atribuída à mulher a responsabilidade de educar sua prole, como Kitzinger (1978 apud Mestre; Souza, 2021, p. 4) define que “[...] a relação entre mãe e filho é marcada, tradicionalmente, pela responsabilidade da mãe em socializar os filhos conforme os preceitos morais da sociedade e da religião. O que se espera dela é que coloque o filho em contato com o mundo” (2021, p. 4), ou seja, o papel da mulher e mãe está ligado, diretamente, à educação do ser e ao papel dele na sociedade. Mestre e Souza (2021, p. 4) afirmam que essa “‘responsabilidade’ é naturalizada e oculta o caráter moral, social e cultural de um processo de ‘responsabilização’ exclusiva das mães diante do que a sociedade entende como ‘sucesso’ ou como ‘fracasso’ dos filhos”. E essa educação dos filhos é normalmente atribuída, quase que exclusivamente, às mães.

Como afirma Beauvoir (1980, p. 09):

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade: é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada (Beauvoir, 1980, p. 09).

O ser humano não tem sua identidade definida ao nascer; para Beauvoir (1980), as visões que o indivíduo tem em relação ao corpo feminino são resultados de visões sociais e culturais estabelecidas ao longo das décadas. A essência e a identidade da mulher são moldadas conforme padrões estabelecidos pela sociedade e ela é educada, desde seu nascimento, para ser inferior ao homem e ser subordinada, satisfazendo as necessidades do homem e objetificando seu corpo e nutrindo e mantendo esse sistema de dominação e opressão.

Ser oprimido significa a ausência de escolhas (hooks, 2016) e, como a sociedade é machista, opressora e dominada pelo patriarcado capitalista, tornar a educação como uma prática de liberdade é cada vez mais essencial para o poder feminino, pois é por meio dela que a mulher sai do contexto de submissão, tendo uma voz libertadora para si e para outras. Nesse contexto de disputa de narrativa, é preciso que haja uma descristalização dentro da história das mulheres, que por muitos anos foram silenciadas, açoiadas e mortas, em diferentes contextos sociais e culturais, em outras palavras, tornar-se mulher é tornar-se resistência.

É necessário pensar que a construção da identidade é uma prática de resistência, é o estágio inicial de uma transformação pessoal, em que começamos a pensar, criticamente, sobre nós mesmas e a criticar nosso contexto social, político e econômico. Como bell hooks (2006, p. 245) sabiamente fala, “[...] no momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover contra a dominação, contra a opressão. No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover em direção à liberdade, a agir de formas que liberam a nós e aos outros”. É esse amor próprio que move barreiras postas pelo patriarcado, é essa práxis libertadora que promove o ecoar de nossas vozes e a visibilidade de nossas existências. A mulher pode ser o que quiser, onde quiser, na hora que quiser; porém, para vencer o patriarcado, não basta apenas força de vontade, precisam-se de saberes emancipadores, atravessados por práticas educacionais libertárias.

Ser Mulher: Identidade e Subjetividade

O processo de emancipação feminina no Brasil é marcado por lutas históricas contra a desigualdade de gênero, apesar de as mulheres representarem a maioria da população. Ao longo do século XX, o movimento feminista foi fundamental para a conquista de direitos civis, políticos e sociais, como o acesso à educação, ao trabalho, ao voto, ao divórcio e ao reconhecimento da igualdade jurídica na Constituição de 1988.

Por meio da luta feminista, ao longo do tempo, as mulheres foram conquistando direitos essenciais. Segundo hooks (2018, p. 23):

A conscientização feminista revolucionária enfatizou a importância de aprender sobre o patriarcado como sistema de dominação, como ele se institucionalizou e como é disseminado e mantido. Compreender a maneira como a dominação masculina e o sexismo eram expressos no dia a dia conscientizou mulheres sobre como éramos vitimizadas, exploradas e, em piores cenários, oprimidas. No início do movimento feminista contemporâneo, os grupos de conscientização frequentemente se tornaram espaços em que mulheres simplesmente liberavam a hostilidade e a ira por serem vitimizadas, com pouco ou nenhum foco em estratégias de intervenção e transformação (hooks, 2018, p. 23).

Com isso, por meio do movimento feminista, cria-se um novo olhar para a mulher, para haver um reconhecimento feminino político social. No Brasil, esses direitos foram sendo conquistados aos poucos, com muita luta e resistências.

Em 1827, foi instituída a primeira lei sobre a educação feminina no Brasil, permitindo

o acesso das mulheres às escolas para além do ensino primário, embora com currículos desiguais, baseados na crença de inferioridade intelectual feminina e voltados às atividades domésticas (Westin, 2020). Com a Revolução Industrial, as mulheres passaram a integrar o mercado de trabalho, iniciando um processo de emancipação marcado por desigualdade salarial. Já em 1932, conquistaram o direito ao voto e à elegibilidade, inicialmente restrito a mulheres casadas com autorização do marido e a viúvas com renda própria, limitação superada pela Constituição de 1934, que estendeu o sufrágio a todas as mulheres. Mas, como afirma Beauvoir (1949, p. 449):

A mulher sustentada — esposa ou cortesã — não se liberta do homem por ter na mão uma cédula de voto; se os costumes lhe impõem menos obrigações do que outrora, as licenças negativas não lhe modificaram profundamente a situação; ela continua adstrita à sua condição de vassala. Foi pelo trabalho que a mulher cobriu em grande parte a distância que a separava do homem; só o trabalho pode assegurar-lhe uma liberdade concreta. Desde que ela deixa de ser uma parasita, o sistema baseado em sua dependência desmorona; entre o universo e ela não há mais necessidade de um mediador masculino (Beauvoir, 1949, p. 449).

Embora a conquista do direito ao voto tenha representado um avanço, a mulher permaneceu subordinada à dominação masculina, sendo o trabalho um elemento central para sua emancipação. Nesse processo, destacam-se o Estatuto da Mulher Casada (1962), que garantiu o direito ao trabalho sem autorização do marido, e a Lei do Divórcio (1977), que contribuíram para a redução da dependência feminina. A Constituição de 1988 reconheceu formalmente a igualdade entre homens e mulheres; contudo, as desigualdades persistem na prática, refletidas nas atribuições sociais, no mercado de trabalho e na estabilidade econômica, o que demanda políticas públicas compensatórias.

O acesso das mulheres às universidades ocorreu apenas em 1879, e a universidade configura-se como espaço fundamental para a emancipação intelectual, social e profissional, além de ser um importante *locus* de difusão do pensamento feminista (Reis, 2017; hooks, 2018). Apesar disso, muitas mulheres ainda enfrentam dificuldades para permanecer no ensino superior, especialmente aquelas que conciliam estudos, maternidade e responsabilidades domésticas. Assim, a experiência feminina na universidade revela múltiplas intersecções — sociais, profissionais e familiares — que exigem reconhecimento e acolhimento das diferentes realidades que compõem esse espaço (Pedro; Luz, 2021).

Contudo, tais avanços legais não eliminaram as estruturas patriarcais que mantêm as mulheres em posições de subordinação. O trabalho e a educação, especialmente o acesso ao ensino superior, configuram-se como elementos centrais para a autonomia feminina. Ainda assim, persistem desafios relacionados à permanência das mulheres na universidade e no mercado de trabalho, agravados por desigualdades sociais, responsabilidades domésticas e pela maternidade, evidenciando a necessidade de políticas públicas que promovam a equidade de gênero.

Ser Mulher, Mãe e Acadêmica

A presença da mulher na universidade é atravessada por desafios de acesso e permanência, os quais se intensificam quando se trata da mulher-mãe. A conciliação entre estudos, maternidade, trabalho e responsabilidades domésticas evidencia a insuficiência das políticas de permanência estudantil voltadas a esse público (Pedro; Luz, 2021). A maternidade, embora socialmente construída como dever feminino, está imersa em relações de gênero e de poder que reforçam a sobrecarga das mulheres e invisibilizam suas necessidades no espaço acadêmico (Beauvoir, 1980; Saalfeld, 2019).

Garantir o bem-estar da mãe universitária é fundamental, considerando que estereótipos como o da “super-mãe” mascaram a sobrecarga cotidiana vivenciada durante a formação acadêmica. As trajetórias dessas mulheres são diversas: algumas interrompem os estudos, outras adiam o ingresso no ensino superior, enquanto há aquelas que resistem e permanecem, mesmo diante da ausência de apoio institucional e de políticas públicas adequadas. Tal realidade evidencia a necessidade de maior incentivo do poder público e das universidades para assegurar condições dignas de permanência.

Embora as mulheres sejam maioria no ensino superior brasileiro e apresentem maiores taxas de conclusão, persistem desigualdades de gênero no mercado de trabalho, como menor inserção profissional, disparidade salarial e dupla jornada entre maternidade e carreira (Yannoulas, 2007; OCDE). Esses dados reforçam que o avanço no acesso à educação não garante, por si só, a igualdade de gênero, sendo imprescindível a construção de redes de apoio institucionais e políticas públicas que reconheçam e acolham a maternidade no contexto universitário (Pedro; Luz, 2021).

A maternidade no contexto universitário intensifica os desafios de acesso e permanência das mulheres no ensino superior, evidenciando a insuficiência de políticas de apoio às mães estudantes. A conciliação entre estudos, cuidado com os filhos, trabalho e responsabilidades domésticas impõe uma sobrecarga significativa, resultante de construções sociais de gênero que atribuem à mulher a maternidade como dever natural. Embora as mulheres sejam maioria no ensino superior, persistem desigualdades estruturais que impactam sua trajetória acadêmica e profissional, especialmente para aquelas que se tornam mães durante a graduação. Nesse sentido, torna-se imprescindível a implementação de políticas públicas e institucionais que garantam acolhimento, permanência e equidade, reconhecendo a maternidade como uma dimensão legítima da experiência universitária.

Políticas de permanência para mães universitárias

O debate sobre o acolhimento de mães na universidade é recente e evidencia a necessidade de um olhar mais atento das instituições frente às desigualdades vivenciadas por essas estudantes, a fim de promover medidas de equidade e garantir sua permanência acadêmica. Sob a perspectiva feminista, a maternidade é compreendida como uma construção social, produzida pela articulação entre discursos médicos, pedagógicos, psicológicos e jurídicos e por processos sociais, econômicos e políticos, o que contribui para sua politização na contemporaneidade (Meyer, 2005). Nesse sentido, não há uma experiência única de maternidade, pois ela é atravessada por fatores socioeconômicos, raciais e de classe.

Historicamente silenciadas, muitas mulheres veem no ingresso no ensino superior um caminho de emancipação. No Brasil, o principal dispositivo legal que assegura direitos às estudantes grávidas é a Lei nº 6.202/1975, que garante o regime de exercícios domiciliares a partir do oitavo mês de gestação, por um período de até três meses, podendo ser ampliado mediante atestado médico (Brasil, 2016). Na UESB, essa é a única política legalmente assegurada às estudantes gestantes nos três campi, enquanto outros auxílios dependem de critérios socioeconômicos, como os programas PRAE e Mais Futuro.

A inexistência de auxílios estudantis específicos para mães universitárias na UESB contribui para a evasão acadêmica decorrente da maternidade, evidenciando a necessidade de ações institucionais de acolhimento. Experiências de outras universidades federais, como o auxílio-natalidade da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a bolsa-maternidade da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), embora insuficientes para suprir integralmente as demandas da maternidade, representam avanços importantes na redução das desigualdades no ambiente universitário (Evangelista, 2023).

A maternidade, socialmente estereotipada, impõe padrões e expectativas que desconsideram a diversidade de contextos vividos pelas mulheres. Conforme Meyer (2005), a responsabilização individual da mulher-mãe pela criação dos filhos constitui um processo de politização da maternidade, que ignora as condições sociais e intensifica a sobrecarga feminina. Para estudantes mães em situação de vulnerabilidade social, essa realidade se agrava, devido à conciliação entre maternidade, trabalho e estudos, resultando em jornadas múltiplas e desgaste físico e mental.

Diante disso, cabe à universidade promover políticas e práticas de acolhimento às mães universitárias, por meio de auxílios estudantis, apoio psicológico e ações pedagógicas inclusivas, respeitando as singularidades e trajetórias dessas mulheres e fortalecendo redes de apoio que favoreçam sua permanência e sucesso acadêmico.

Políticas de auxílio à criança

O auxílio à criança constitui um fator fundamental para a permanência da mãe universitária, que frequentemente enfrenta jornadas duplas ou triplas de trabalho. A dificuldade de conciliar maternidade, estudos e trabalho leva muitas mulheres a interromperem sua trajetória acadêmica. Nesse sentido, a criação de creches universitárias configura-se como uma estratégia essencial de acesso e permanência, sendo um direito assegurado às mulheres, às crianças e às famílias pela Constituição Federal de 1988, pela LDB e pelo ECA (Soares; Dias, 2018). Na UESB, as creches foram implantadas em 1992 e estão presentes apenas nos campi de Vitória da Conquista e Jequié, atendendo servidores e discentes da instituição.

A ausência de creche no campus de Itapetinga, único da UESB sem esse serviço, evidencia a violação de um direito fundamental das mães universitárias. Segundo Soares e Dias (2018, p. 17), “[...] a inexistência do direito à creche dificulta a permanência das mulheres-mães na universidade, diante da sobrecarga de múltiplos papéis sociais, como mãe, estudante, trabalhadora e dona de casa”. Sem apoio institucional, muitas mães são obrigadas a abandonar os estudos ou improvisar, levando os filhos para a sala de aula, situação frequentemente julgada de forma negativa pela comunidade acadêmica. Assim, a criação de creches deve ser uma luta coletiva, envolvendo toda a universidade, em busca de maior

equidade e justiça social.

De repente, mãe: escrituras de estudantes universitárias

As escolhas feitas ao longo de uma pesquisa não são neutras. Elas carregam sentidos, posicionamentos e, sobretudo, histórias. A escolha dos pseudônimos “Lélia Gonzalez” e “Carolina Maria de Jesus” se integra nesse entendimento, pois vai além do cumprimento das exigências éticas relacionadas à preservação da identidade das participantes. Trata-se de uma escolha que dialoga diretamente com as narrativas desse estudo.

No campo da pesquisa qualitativa, o uso de pseudônimos é amplamente reconhecido como um procedimento ético fundamental (Minayo, 2012). No entanto, neste trabalho, os nomes atribuídos às participantes não agem apenas como instrumento de proteção, mas como elementos que produzem sentido e ajudam a compreender as narrativas construídas. São nomes que carregam memória, luta e resistência, que se entrelaçam diretamente às experiências vividas pelas mulheres-mães entrevistadas.

A pesquisa se fundamenta na perspectiva da escritura, conforme feita por Conceição Evaristo (2020), que compreende a escrita como um ato atravessado pela vida, pelo corpo e pela experiência. Nessa perspectiva, narrar não é apenas relatar fatos, mas inscrever vivências em um campo coletivo de memória e produção de conhecimento. As histórias contadas pelas participantes não são algo individual, pois revelam marcas sociais, históricas e estruturais que atravessam a vida de mulheres-mães no contexto universitário.

É nesse cenário que o pseudônimo “Lélia Gonzalez” ganha significado. Lélia Gonzalez foi uma intelectual negra que construiu sua produção teórica a partir da crítica ao racismo, ao sexismo e às desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira, inclusive nos espaços educacionais (Gonzalez, 2020). Sua trajetória evidencia como as mulheres negras são historicamente desafiadas a ocupar espaços que não foram pensados para elas. A participante identificada com esse pseudônimo compartilha experiências marcadas pela conciliação entre maternidade, trabalho e universidade, enfrentando desafios institucionais que tornam sua permanência no ensino superior um exercício cotidiano de resistência.

De forma semelhante, Carolina Maria de Jesus transformou sua vivência como mulher negra, mãe solo e moradora da favela em escrita, registrando o cotidiano da exclusão, da pobreza e da negligência do Estado em Quarto de Despejo (Jesus, 2015). Sua obra revela como a narrativa pode se tornar instrumento de denúncia e afirmação da existência. A entrevistada nomeada como “Carolina Maria de Jesus” apresenta uma trajetória atravessada por múltiplas responsabilidades, sobrecargas e desafios, mas também por estratégias de enfrentamento que possibilitam sua permanência no espaço universitário, ainda que de forma precária.

A utilização desses pseudônimos não busca estabelecer paralelos diretos entre as participantes e as autoras que lhes dão nome, mas reconhecer que suas experiências dialogam com uma história coletiva de mulheres que resistem e produzem saberes. Como destaca hooks (2016; 2018), dar visibilidade às vozes de mulheres negras é um movimento fundamental para tensionar as estruturas que historicamente definem quem pode falar e ocupar espaços de poder. Do mesmo modo, Beauvoir (1980) aponta que a condição feminina é socialmente construída, sendo atravessada por expectativas e desigualdades que recaem de maneira ainda mais intensa sobre as mulheres-mães.

Dessa forma, a escolha dos pseudônimos “Lélia Gonzalez” e “Carolina Maria de Jesus” reafirma o compromisso deste estudo com uma produção de conhecimento situada, sensível às experiências vividas e alinhada à perspectiva da escrevivência. Ao reconhecer que as narrativas das mães universitárias ultrapassam o âmbito individual e se inscrevem em uma trajetória coletiva de luta, permanência e resistência, esta pesquisa cria as condições para uma escuta atenta e comprometida com aquilo que será apresentado a seguir. É a partir dessas vozes, de suas histórias, silêncios e enfrentamentos cotidianos, que este capítulo se constrói, dedicado à análise das narrativas das participantes, permitindo compreender como a maternidade, a vida acadêmica e as estruturas institucionais se entrelaçam no cotidiano dessas mulheres.

“São meus filhos, minha vida. Eu não trocaria. Eu abandonaria isso aqui sem pensar duas vezes, por eles.”

Lélia Gonzalez cursava o 6º semestre de Pedagogia, mãe de dois filhos, um com 2 anos e outro com 6 meses de idade, casada, 31 anos, mora no município de Maiquinique-BA, localizado a 45 km de Itapetinga. Filha de pais separados e por sua mãe biológica precisar trabalhar, sua criação foi depositada aos seus avós.

Por não residir na cidade do campus da UESB em que estuda, Lélia Gonzalez precisa sair de sua residência às 17h30min para estar na Universidade às 19h00min. Ao finalizar sua rotina de estudo, percorre o mesmo traslado, chegando às 00h00min em sua casa. As duas gestações de Lélia Gonzalez foram durante seu existir dentro da universidade. Ela iniciou a graduação em 2019 e, no primeiro semestre, engravidou. Após alguns meses de gestação, devido às dificuldades do traslado entre Maiquinique e Itapetinga, Lélia optou por trancar o curso para preservar o seu bem-estar e o do seu filho.

Eu tive que optar por continuar faltando às aulas (em razão dos transtornos do traslado e necessidade de estar com meu filho) ou trancar a faculdade e ficar com ele em casa. Optei por ficar em casa, até por conta desse transporte, foi uma época que a estrada estava muito ruim. Eu vinha no início da semana, no final da semana, não conseguia mais vir, por conta das dores que eu sentia e aí eu tive que trancar (Lélia Gonzalez, 2023).

Essa mobilidade que a entrevistada relatou é um elemento importante para esses estudantes dos municípios vizinhos de Itapetinga terem acesso ao ensino superior público. Entretanto, além dos obstáculos da rota, como a péssima condição da estrada tempo maior de deslocamento, ainda têm o perigo de enfrentar uma estrada diariamente e arriscar suas vidas em vias vicinais precárias.

A falta dessa manutenção das estradas, na época de sua primeira gestação, levava a entrevistada a sentir mais dores no seu corpo, devido a estrada não estar pavimentada adequadamente, e isso foi fator primordial para trancar seu semestre. Priorizando o seu bem-estar e o do seu filho, optou por adiar seu desejo de ter uma graduação. Porém, se essas estradas estivessem com uma estrutura de qualidade, ela não iria precisar trancar, como aconteceu na sua segunda gestação, em que essas estradas estavam com maior qualidade, e ela conseguiu continuar estudando durante seu período gestacional e apenas se afastar com

a licença-maternidade.

Ao ser questionada se já havia pensado em não retornar, desistir da caminhada acadêmica, Lélia Gonzalez relatou que pensou sobre.

Pensei na época do meu primeiro filho. Foi muito difícil para mim voltar, foi de deixar ele pequenininho, porque assim, não era só 4, 5 horas. Eu trabalhava pela manhã, meu filho dormia à tarde, saía eu só via meu filho 2-3 horas o dia inteiro, só ficava com ele no final de semana. Foi muito difícil para mim, deixá-lo e ter que retornar (Lélia Gonzalez, 2023).

A vivência dolorosa narrada por Lélia, o desejo de desistir de seus sonhos, são sentimentos comuns na vida de mães, que, sob a responsabilidade dada e subjugada da maternidade, recaem sobre o corpo feminino pesos e frustrações que ocasionam o abandono de seus sonhos, refazem rotas, tomam decisões ora não desejadas, como a “desistência”, priorizando o cuidado da prole.

Da sua travessia maternal, Lélia acrescenta: *Eu desejei me desenvolver mais aqui na UESB, de participar mais nas atividades e de viver a UESB. Só que são meus filhos, minha vida. Eu não trocaria. Eu abandonaria isso aqui sem pensar 2 (duas) vezes, por eles (Lélia Gonzalez, 2023).*

“Viver a UESB”. Essa frase é dita por estudantes, que significa participar efetivamente das atividades que a universidade proporciona. De modo geral, seja em atividades de extensão, pesquisa, viagens/aulas de campo, oficinas, palestras, eventos científicos etc., muitas mães universitárias não conseguem “Viver a UESB”, pois cada momento “livre” é ocupado com a dupla jornada, sobretudo para os cuidados das/os filhas/os, estar presente em suas vidas.

A Universidade exalta a relevância do tripé que a sustenta - ensino/pesquisa/extensão, porém, cabe pensar: A mãe/estudante possui condições para vivência desta tríade? A Mãe-discente Lélia Gonzalez informa que a UESB de Itapetinga não oferta suporte necessário para as mães universitárias, relatando que, se houvesse uma creche, um auxílio destinado para as mães, fomentaria sua permanência nos estudos, qualificaria o seu estar na vida acadêmica e o lograr com mérito a conclusão de sua formação. Cabe ressaltar que a UESB de Itapetinga é o único campus que não tem uma creche infantil, problema evidenciado na presença de mães-estudantes com sua prole em sala de aula. Sobre a ausência desta política, apresentamos a fala da entrevistada:

Eu acho que falta, sim. Eu moro fora sim, mas eu sei que tem muitas mães que moram aqui não têm rede de apoio aqui. Poderia ter uma creche para colocar os meninos, para as mães poderem trazer, porque eu acho que ambiente de sala de aula de adulto não tem como criança ficar, porque a criança acaba ouvindo muita coisa que não deve, como foi, como aconteceu na minha sala há alguns dias. Então, acho que na UESB falta essa rede de apoio. Eu acho que um financeiro também. No meu caso, eu trabalho. Mas eu tenho dois filhos, o meu salário é o suficiente para a minha família. Quando eu vou no RU eu não tenho como pegar pelos dois reais (valor cobrado para alunos assistidos pelo PRAE) que eles têm, porque eu trabalho, então não posso concorrer a isso. Mas se eu pago 8 reais todos os dias, acaba no final do mês saindo pesado, mesmo para quem ganha um salário mínimo, e aí eu acho que falta um pouco de olhar da UESB para essas questões (Lélia Gonzalez, 2023).

Outra dificuldade encontrada é a falta de compreensão e empatia de alguns professores com as mães universitárias, e como exemplo, ela relatou um episódio que vivenciou durante seu exercício de atividade domiciliar durante sua licença-maternidade.

Semestre passado, eu estava em atividade domiciliar, e aí eu acho que os professores têm um descaso enorme com quem está em atividade domiciliar. É você tem que ficar implorando praticamente para o professor te enviar atividade, e aí eu pedi várias vezes para a professora me enviar a atividade. É eu pedi à monitora na época que entrasse em contato com ela, porque a professora não me respondia no WhatsApp. E aí a professora foi me enviar a atividade no dia 23, dia 22, acho que de junho, praticamente São João. Só que tipo assim, eu estava com meu filho, que tinha 15 dias de nascido. E aí, como você propõe uma atividade complexa no final de disciplina para uma mãe com uma criança de 15 dias de nascida e com outra criança de 3 anos. Eu não tinha condição de entregar uma atividade tão rápido quanto ela queria e aí, para complicar mais, o meu filho adoeceu. Meu filho teve bronquiolite, bebezinho, recém-nascido e pneumonia. Eu tive que correr para Conquista. Eu tinha que fazer tratamento com ele em casa. Graças a Deus, ele não precisou ficar internado, mas é, eu precisei fazer tratamento com ele em casa. A gente tinha muito horário para dar medicação, a gente não dormia praticamente, porque tinha que ficar de olho na respiração dele. A respiração dele ficou muito ruim e aí acabou que eu não tive condições de entregar a atividade no prazo que ela queria, e aí? Ela foi, me mandou mensagem. A professora me mandou mensagem assim: “- Olha, vou lançar a nota do Sagres hoje”. Eu falei, expliquei toda a situação e a professora não foi nem um pouco empática. Ela não me respondeu, só me reprovou na disciplina (Lélia Gonzalez, 2023).

Atividade domiciliar é um direito da gestante, assegurado pela Lei 6.202/75. Esse descaso relatado pela entrevistada mostra que situações assim acabam prejudicando de forma muito grave a mãe universitária, tanto no seu rendimento acadêmico, como emocional. A imprevisibilidade do adoecimento do filho de 2 anos da entrevistada, durante seu período pós-parto, dificultou o atendimento da atividade domiciliar proposta. Fugiu do seu controle de mãe e estudante. A ausência de respeito e empatia docente para com a situação dessa mãe refletiu no abandono da docente por esta vida, desconsiderando sua trajetória acadêmica e ignorando o existir de uma mãe-universitária.

As frustrações de Lélia Gonzalez reverberam na ressignificação da universidade em sua vida. Após sua escrivência, percebemos o quanto este espaço provocou dores, traumas, violências na vida desta mulher, sendo um fardo existir-se mãe neste espaço. Simbolicamente, as denúncias apresentadas refletem na exclusão velada desses corpos, via o descaso institucional ao não promover políticas de acolhimento, respeito e permanência das mães-estudantes. Assim, nas palavras da nossa mãe universitária, a Universidade perde sua significância, valor, apreço, sentimento afetivo, ao citar: - *Eu abandonaria isso aqui sem pensar duas vezes*. Para Lélia Gonzalez, caso surja a necessidade de parar seus estudos e abdicar do sonho da sua formação, ela não pensará duas vezes, pois, para ela, em primeiro lugar, sempre ficará seu filho.

A segunda entrevistada é a estudante Carolina Maria de Jesus, mãe de quatro filhos, dois maiores de idade, uma com oito anos e o mais novo com quatro anos, solteira e está

atualmente matriculada no oitavo semestre, mas cursa algumas disciplinas do sexto¹. Ao entrar na universidade, ela já estava no sexto mês da gestação do seu quarto filho. De origem campestre, município de Itabaí (BA) migrou para Itapetinga em busca de trabalho e escolarização para seus filhos. Ela relata que não teve condições de estudar na sua infância devido à proibição do seu pai e cita:

Meu pai não deixava eu estudar por conta de machismo. Que mulher não podia estudar para não fazer bilhete para homem. E também por necessidade de ajudar na roça. [...] E daí, como tinha essa privação do meu pai, não me deixava estudar, mas eu tinha vontade de estudar, sempre quis estudar. Comecei a estudar quando eu tinha 24 anos, com meus filhos, e até hoje eu não parei. Eu fiz uma prova, na época, era supletivo (Carolina Maria de Jesus, 2023).

Essa privação que a entrevistada sofria pelo seu pai é fruto do patriarcado da sociedade, sendo ele, na descrição de Correia (2020), como:

Um sistema político-social que insiste que os homens são inerentemente dominantes, superiores a tudo e a todos considerados fracos, especialmente mulheres, que são dotados do direito de dominar e governar os fracos e de manter esse domínio por meio de várias formas de terrorismo psicológico e violência (Correia, 2020).

A entrevistada teve seu direito à educação negado durante toda a infância, e apenas quando engravidou do seu primeiro filho e saiu da casa dos seus pais pôde retornar aos estudos.

Eu terminei o ensino médio [...]. Eu passei no Enem para fazer uma faculdade, só que os meninos eram pequenos e eu não queria sair da cidade. Então pensei: como começar a faculdade com a criança que tinha 4 meses? Aí, eu desisti de fazer a faculdade e fui fazer curso técnico em Itororó. Eu fiz o curso técnico em administração, eu fiz o cursinho pré-vestibular, ofertado pela UESB, e eu não consegui passar. Acho que, na época, prestei o vestibular para os cursos de Direito e Biologia. Aí, eu não consegui passar e voltei a trabalhar aqui, na UESB, pelo primeiro emprego. [...] Pedagogia não era o curso que eu queria, era seguir a Administração ou Direito, mas como eu já estava trabalhando aqui, era a oportunidade de eu passar no vestibular e continuar o estudo (Carolina Maria de Jesus, 2023).

Carolina Maria de Jesus entrou na UESB em 2018, grávida do seu quarto filho, e sempre teve dificuldades em conciliar a maternidade com os estudos. Ainda no primeiro semestre, entrou em licença-maternidade e, após retornar para a UESB, relata que, por falta de assistência paterna dos seus filhos e de rede de apoio, sua maior dificuldade era encontrar alguém que cuidasse de seus filhos no período da noite para poder estudar, devido ao horário ser à noite.

¹ A discente academicamente está irregular. Condição dada para estudantes dessestrematizados.

Há muitos semestres eu me matriculava, na esperança de estudar, sem saber se eu ia conseguir alguém para olhar as crianças. Eu já fiquei até um mês ausente, quando as aulas começaram, eu não conseguia vir por que não tinha quem olhasse as crianças (Carolina Maria de Jesus, 2023).

As dificuldades apresentadas por Carolina de Jesus evidenciam o descaso da instituição por não obter uma creche na UESB de Itapetinga ou um auxílio destinado às mães. Estas ausências prejudicam diretamente a permanência da mãe/estudante, na universidade pública. Há de se pensar na garantia desses direitos, na ruptura da invisibilidade institucional para com essas existências.

A inexistência da creche amplia a sobrecarga da mãe/estudante, e a universidade deveria garantir que esse direito seja cumprido, ajudando essa estudante a permanecer e concluir, afinal, a creche é direito da mulher e da criança. Outra dificuldade encontrada pelas mães/estudantes foi que, durante a pandemia, período em que a UESB optou pela modalidade de ensino remoto emergencial².

Ao retornarmos para o estudo presencial, o cenário de dificuldade segue, pois nada foi feito no plano de política alternativa para mães-estudantes. Elas seguem com suas marcas, suas dores, seus lamentos. Continua Carolina Maria de Jesus tecendo sua escrevivência:

Então, tenbo dificuldade em fazer faculdade, com criança, já é difícil, e você trabalhando é 2 vezes mais difícil, porque você não tem tempo de fazer atividade na hora que você quer, você não tem tempo de tirar um tempo para você estudar na hora que você quer, então, você só tem aquele tempo na hora que você está na faculdade. É muito difícil. Eu mesmo não vivi a faculdade em viagens. Eu nunca fui em viagens, aulas de campo. Então, eu não vivi a faculdade (Carolina Maria de Jesus, 2023).

Sobre os reflexos deste sentimento de frustração de Carolina, a pesquisa de Ávila e Portes (2012) mostra que mulheres que concomitantemente trabalham em casa, são mães, possuem emprego e estudam se sentem mais estressadas e ansiosas. Segundo os autores, é desafiador separar e definir limites para os diferentes tempos/espacos e a necessidade de conciliar os estudos, maternidade e trabalho é fonte de estresse, ansiedade e pressão, tornando as mulheres emocionalmente vulneráveis.

Como relatado anteriormente na escrevivência de Lélia González, Carolina também teve dificuldade de acolhimento/empatia/respeito por parte de professores. Cita:

[...] Na semana em que meus netos morreram³³, foi em uma quarta e tinha um trabalho para entregar na quinta. Eu não consegui fazer tudo, porque sou lerda pra digitar, pedi para a professora para entregar na sexta, mas ela não deixou. Disse que, se não entregasse, ia me reprovar. Orientou-me a pegar a disciplina em outro semestre, quando

² Como alternativa para o cenário incerto causado pela pandemia, o Ensino Remoto Emergencial será implantado na UESB. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) definiu que o semestre letivo 2019.2 retornará, por meio de atividades pedagógicas não presenciais mediadas por tecnologias (UESB, 2020, p. 1).

³ No curso de sua vida acadêmica, Carolina viveu o luto de perder seus dois netos recém nascidos, em razão da malformação do feto, sendo forçados ao nascimento prematuro. Os gêmeos resistiram alguns dias na Unidade de Terapia Intensiva do Hospital Geral do Estado de Vitória da Conquista, mas por complicação respiratória e outras variantes do quadro clínico, vieram a óbito.

estivesse bem, para absorver melhor o conteúdo (Carolina Maria de Jesus, 2023).

Observemos a não empatia, ausência de respeito da docente para com a situação narrada, negar à aluna o direito da entrega, ou até de garantir a “segunda chamada”⁴, já que ela relatou não conseguir atender ao prazo estabelecido. A atitude reflete o poder, o autoritarismo docente, como sinalizam Carvalho, Tivane e Barbosa (2016, p. 122), mostrando que o docente deixa de ser o mediador da relação professor-aluno por meio da extrapolação do seu poder legítimo, se colocando como superior, anulando o papel que o aluno tem na prática pedagógica.

Quão profundas são as feridas da travessia acadêmica de nossas entrevistadas? Quanto tem sido doloroso para Carolina, Lélia e tantas outras mães-estudantes estar na Universidade. Tinha que ser assim? Qual é o seu real sentido na vida das/os estudantes?

Historicamente, a Universidade foi projetada para enxergar os seus sujeitos do ombro para cima, o “ser intelecto”, aquele que pensa, “opera” na produção do conhecimento, mulheres e homens que pensam. Jamais sentem. Ignoram-se os campos físicos e emocionais deste corpo acadêmico; o cientificismo anula as partes que genuinamente caracterizam esse corpo acadêmico como “humano”. Assim, caminhamos aceleradamente para um quadro caótico de mortes, sangrias, adoecimento de nossa comunidade acadêmica, sobretudo da “discente”, reflexo nos estudos de Rufalo, Rossetto e Wilkon (2022, p. 7) que, ao considerar a razão como o único meio de obter o conhecimento, inviabiliza os diversos papéis vividos pelo sujeito, exigindo que ele seja eficiente e produtivo – o estudante ideal.

As escritas que propus até aqui foram paridas de meu ser, uma mulher-mãe-universitária que conta sua escrevivência em articulação com a história de duas outras mulheres-mães-universitárias. Os diálogos com outras mulheres foram estabelecidos a partir do prisma teórico da mulheridade e metodológico da escrevivência. Talvez produzir essas análises tenha sido a tarefa mais difícil que realizei em minha graduação, por conta do campo de silenciamento que enfrentamos. Das cozinhas, das casas, dos quartos, dos quintais, das ruas, dos becos, das salas de aulas da universidade... para um mundo que é nosso, sendo esse um exercício diário de resistência, que (re)significa a minha existência como mulher-mãe-universitária. A seguir, componho, em minhas últimas palavras, uma carta para meu filho Saulo, como um ato de rebeldia às posturas postas pela academia, que por vezes não nos acolhe.

Querido Saulo

Daqui a alguns anos, você irá ler essa carta e conhecer um pouco melhor as vivências de sua mãe. Escrevo hoje com orgulho da mulher e da mãe que tenho me tornado a cada dia. Mas, para rememorar esses meus passos até chegar a você, preciso te contar sobre minha infância. Como você já sabe, nasci no Rio Grande do Sul e lá vivi boa parte da minha infância. Ela não foi nada fácil, marcada por várias violências sofridas e vivenciadas. Eu era uma

⁴ Ao aluno que deixar de comparecer à verificação regular na data fixada, poderá ser concedida oportunidade de realizar uma segunda chamada da avaliação, de acordo com a normatização específica, através de solicitação do interessado ao Departamento até 02 (dois) dias úteis após a realização da prova. (art. 129, § 2º do Regimento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2008, p. 26).

criança que não entendia direito o que acontecia, me apegava a raros momentos de felicidade e acreditava que aquilo era bom para mim. Até que, aos nove anos de idade, fui morar com seu avô na Bahia (nossa querida terra) e a partir daí, comecei a viver e conhecer o que de fato era felicidade e amor. Não estou te contando isso para você ficar triste, mas para entender melhor todas as inseguranças que tive quando você nasceu e explicarei sobre elas mais para frente.

Sempre fui uma jovem extrovertida, que adorava dançar, cantar, rir, amar. Conheci seu pai em 2018 e começamos a namorar. Sempre foquei muito no meu futuro, nos meus objetivos, por isso escolhi cursar pedagogia na UESB, para ter uma vida financeira estável. Comecei na universidade em 2019, com 20 anos de idade. Para mim, foi maravilhoso conhecer esse mundo universitário, vivências novas. Até que, em 2020, chegou a pandemia e comecei a estudar remotamente. Sim, foi durante essa pandemia que concebi você.

Primeiramente, te peço perdão por tudo o que passou desde o ventre, sei que ouviu muitas brigas, senti minha tristeza, senti minhas lágrimas. Inicialmente, eu achava que você seria a salvação do meu relacionamento com seu pai, mas hoje percebo que você foi e é, exclusivamente, a minha salvação.

Ainda durante a pandemia, comecei a estudar remotamente; não foi nada fácil. Trabalhar o dia inteiro e à noite assistir aulas online foi um verdadeiro desafio. Todos os sintomas da gravidez, tudo em dobro devido ao mioma que estava no meu útero com você. Além das batalhas internas que eu travava comigo mesma para me aceitar. Eu não me amava mais, não aceitava que meu corpo estava mudando devido à gravidez. Um medo profundo de ser mãe, como eu iria ser mãe? Como eu iria cuidar de você? Minha mãe não cuidou de mim, será que eu vou ser capaz de cuidar de você? Minha gestação foi cercada dessas inseguranças, mas quando você nasceu, percebi que você era a minha salvação, que o amor que eu sentia por você era maior do que qualquer medo e que eu te protegeria de tudo e de todos.

Ao retornar às aulas presenciais, mais um medo: como eu iria deixar você? Trabalhar o dia todo e chegar em casa às 23h, não estava conseguindo acompanhar seu crescimento. Para eu estudar, você ficava com seu pai, mas para ele isso era um favor que estava fazendo para mim. Todos os dias com reclamações, tirando a minha paz. Não podia participar de atividades de campo, por não ter com quem deixar você. Ou ser obrigada a levar você várias vezes para a sala de aula. Por isso, eu tenho certeza de que, se tivesse creche na UESB, iria ser maravilhoso, pois eu poderia assistir às minhas aulas tranquilamente, poder participar das atividades acadêmicas sem culpa.

Além desses desafios, eu, como mulher/mãe/estudante, me via em um cenário em que eu não conseguia conciliar tudo, e isso era muito exigido de mim, principalmente das pessoas que estavam ao meu redor, me julgando e exigindo que eu fosse a mãe perfeita, a mulher perfeita, a esposa perfeita, a estudante perfeita. E não conseguir isso me trazia uma frustração tão grande. Mas, hoje, eu sei que, aos seus olhos, eu sou perfeita, que o amor que eu sinto por você me faz sentir a mulher mais forte do mundo. Ouvir o seu “eu te amo, mamãe” e sentir o seu amor me dá forças para continuar.

Hoje, estou no caminho da minha libertação pessoal. Sei que hoje você não entende por que estamos passando por tudo isso. Porque seu pai não está morando mais conosco. Espero que você não guarde nas suas memórias as brigas e violências que presenciou, os momentos em que não consegui conter o choro na sua frente. Espero que você entenda que

todas as escolhas que fiz foram pensando no melhor para nós dois, na nossa felicidade. Que o amor que eu sinto por você é indescritível, ele me dá força para eu existir e resistir diariamente. Você me salvou de tantas formas, você foi minha luz em meio à escuridão.

E, em meio a tantos desafios, te afirmo, filho, que para a UESB nós somos apenas “mais uma estudante”. Não me sinto acolhida pela universidade, pelos professores, claro que não todos, pois no meu caminhar pude conhecer verdadeiros educadores. Mas a UESB fecha os olhos para nós, mulheres, que precisamos resistir diariamente para permanecer estudando. Isso não é uma realidade só minha, mas de outras mães estudantes, como mostram os relatos de Lélia Gonzalez (2023) e de Carolina Maria de Jesus (2023).

Essa é a motivação da escrita desse trabalho, filho. Mostrar algumas das realidades e os desafios vivenciados por nós, mães/estudantes. Isso, para nós, é um grito de socorro. “UESB, ESTAMOS AQUI, OLHE PARA NÓS”. “Nos dê condições para permanecer nesse lugar, que é nosso por direito. Nos dê condição de proporcionar um futuro melhor para os nossos filhos. Nos vejam como seres humanos e que temos alguém que depende total e exclusivamente de nós.”

A minha história, a de Lélia Gonzalez (2023) e a de Carolina Maria de Jesus (2023) comprovam que, se houvesse assistência (seja por uma creche ou por um auxílio estudantil destinado para as mães), iria fomentar nossa permanência na universidade, melhorando nossa condição de vida acadêmica e tornando esse caminhar mais leve, menos doloroso.

Por isso, filho, luto diariamente por nós, meu amor, e todos esses momentos em que tive que abdicar de estar do seu lado, tendo que ir para a universidade, são para nos proporcionar um futuro melhor. Sei que para você eu sou a mulher/mãe/estudante perfeita e isso me motiva a seguir em frente e a lutar por nós. Sei que estou no caminho certo e um dia você irá entender. EU AMO VOCÊ! VIVO POR VOCÊ.

Com amor, mamãe

Considerações Finais

Esta pesquisa é um ato político de denúncia. Evaristo (2006) nos alerta: A nossa sobrevivência não é para ninar os da casa grande e sim para incomodá-los em seus sonos injustos. Ser mulher, mãe e estudante universitária é vivenciar em nossos corpos as violências e opressões interseccionadas na organização da sociedade capitalista. O sistema de produção da subsistência, da sobrevivência e da vida para além do trabalho reclama novos modos de sociabilidade e, por consequência, outras perspectivas de produção de conhecimento.

A Universidade precisa olhar para mulheres-mães para além da ótica universalista para então garantir igualdade material para uma garantia constitucional: o acesso e permanência à educação em seus níveis e modalidades para todas as pessoas, considerando as condições históricas que demarcam os papéis sociais de mulheres, mães, trabalhadoras, pobres.

Referências

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1980.

CARVALHO, J; TIVANE, E; BARBOSA, A. A prática docente na educação superior e o desafio da autoridade sem autoritarismo. **Ensino Em Re- vista**. Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 109-134, jan.-jun. 2016.

CORREIA, C. **Compreendendo o patriarcado, por bell hooks**. Medium, 2020.

EVARISTO, C. A Escrivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabela R. (org.). **Escrivência - a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. 26-46.

EVANGELISTA, L. **Conheça os auxílios ofertados pela UFU para as mães universitárias**: instituição possui bolsas destinadas a auxiliar na permanência destas estudantes em seus cursos de graduação. comunica.ufu.br, 2023. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticias/2023/05/conheca-os-auxilios-ofertados-pela-ufu-para-maes-universitarias>. Acesso em: 25 nov. 2025.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Orgs.). São Paulo, Zahar, 2020.

hooks, b. Love as the practice of freedom. *In*: **Outlaw Culture. Resisting Representations**. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243–250. Tradução para uso didático por Wanderson Flor do Nascimento.

hooks, b. **Mulheres negras moldando uma teoria feminista**. Tradução: Zelinda Barros. Blog Gente Preta: 2016.

hooks, b. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2018.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2015.

REIS, S. **Ser mãe na universidade [recurso eletrônico]**: uma análise da percepção de alunas gestantes e nutrízes acerca das políticas de assistência social. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Administração). Universidade Federal de Ouro Preto. Minas Gerais: 2017.

SAALFELD, T. **Maternidade e vida acadêmica**: limites e desafios das estudantes mães na Universidade Federal do Rio Grande. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciência). Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciência. Rio Grande do Sul, p. 15-91, 2019.

SOARES, L. V.; MACHADO, P. S. " Escrivivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista Psicologia Política**, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017.

MESTRE, S. de O; SOUZA, É. R. de. “Maternidade guerreira”: responsabilização, cuidado e culpa das mães de jovens encarcerados. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, p. e70109, 2021.

MEYER, D. E. Estermann. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. **Revista gênero**, v. 6, n. 1, p. 81-104, 2005.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

OLIVEIRA, R. C. Adolescência, gravidez e maternidade: a percepção de si e a relação com o trabalho. **Saúde soc.** São Paulo, v. 17, n. 4, Dec., 2008.

PEDRO, C; LUZ, N. **Condições de permanência das mulheres na educação superior:** um estudo bibliográfico. Seminário Internacional Fazendo Gênero 12. Florianópolis: 2021.

RUFALO, F; ROSSETTO, E; WILKON, N. **O adoecimento psíquico em jovens universitários.** Revista Tempos e Espaços em Educação. Sergipe, v. 15, n. 34, p. 7-10, 2022.

SILVA, C. **As escrituras de um LGBTQIA+:** reflexões sobre gênero e sexualidade na Educação Física. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade Estadual do Paraná. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Paraíba, p. 12-13, 2022.

SOARES, B; DIAS, M. **Creches nas Universidades:** Um debate necessário para o ingresso e permanência de estudantes–mães na graduação. Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Vitória, p. 1-17, 2018.

WESTIN, R. **Para lei escolar do império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos.** Senado Federal. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>. Acesso em: 12 out. 2025.

YANNOULAS, S. C. **Mulheres e Ciência.** Série Anis, n.47, p. 1-08, mar. 2007.

PARTE III

EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS

Pensar o currículo na Educação Infantil implica compreendê-lo como um processo vivo, construído nas relações cotidianas entre crianças e adultos, e não como um conjunto fixo de conteúdos a serem transmitidos. As práticas pedagógicas precisam reconhecer as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, capazes de produzir sentidos sobre o mundo. Nessa perspectiva, o currículo assume um caráter crítico, ético e político, orientado pela escuta, pelo diálogo e pela valorização das experiências infantis (Kramer, 2006, p. 15–16).

Capítulo 6

Epistemologias decoloniais na educação infantil: discutindo as práticas educativas e o currículo etnocêntrico sob os dilemas da representatividade

Fabiana Soares de Araújo da Hora

José Lúcio Santos Muniz

Wermerson Meira Silva

Ronildo Lucas Souza Mendonça

Introdução

Este estudo busca elucidar as epistemologias decoloniais na Educação Infantil, pensada a partir do seu currículo, entendendo que a decolonialidade é uma forma de criticar as visões eurocêntricas, valorizando outros saberes e culturas que por muito tempo foram silenciadas pelos grupos de *status quo*. Trata-se de propor novas formas de olhar o mundo em que vivemos, não exonerando aquilo que foi estabelecido, mas, sobretudo, discutindo os papéis sociais, traçando, então, caminhos para a resistência e para desconstruir as visões e os pensamentos impostos aos povos historicamente racializados.

A partir de uma perspectiva situada e comprometida com as epistemologias decoloniais, assim como Souza (2021), ratificamos que “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo” (p. 45). Nessa perspectiva, as teias mnemônicas que atravessam as trajetórias pessoais e profissionais dos pesquisadores são o alicerce epistemológico desta pesquisa, atentando-se a partir de uma perspectiva histórico-crítica sobre o currículo e as práticas educativas que perpassam a Educação Básica, especificamente a Educação Infantil.

Deste modo, quando tratamos o currículo escolar sob uma perspectiva decolonial, podemos expressar críticas de maneira teórica e militante à colonialidade, pensando e intervindo nas realidades por meio de ações políticas transdisciplinares e interculturais, contra todas as formas existentes de opressão e exploração que foram constituídas pela Modernidade/Colonialidade.

Portanto, compreendemos o currículo para além de um conjunto prescritivo de conteúdos escolares. Ele se configura como um território de disputas simbólicas, no qual se produzem, legitimam-se e reproduzem narrativas sobre raça, gênero e outros marcadores sociais da diferença. Trata-se, portanto, de um campo atravessado por relações de poder, responsável por definir quais saberes são reconhecidos como legítimos e quais permanecem historicamente marginalizados.

Junto a esta percepção das relações de poder intersectadas pela “raça”, discutir o mito da democracia racial presente no imaginário social e, inclusive, na historiografia brasileira que ainda atravessa a educação escolar, implica, nesse sentido, problematizar as práticas pseudo educativas que o sustentam, muitas vezes de maneira velada, no cotidiano escolar, onde, ao lançarmos uma lente sobre a Educação Infantil, vemos que ela se encontra

aportada em estigmas raciais, seja na literatura, nas identidades tomadas como destino ou na própria prática docente.

Na Educação Infantil, essa discussão assume contornos ainda mais sensíveis, uma vez que as crianças não podem ser compreendidas como meros reflexos da cultura adulta. Ao contrário, são produtoras de cultura e participam ativamente da construção curricular por meio das interações que estabelecem com seus pares e com os adultos que as cercam (Santiago; Faria, 2021).

Apesar disso, a educação escolar brasileira ainda carece de indagações mais profundas acerca da Educação Antirracista, sobretudo quando analisada sob a égide de uma perspectiva transdisciplinar. Observamos que o currículo permanece fortemente atravessado por uma lógica etnocêntrica, que desconsidera os preconceitos historicamente construídos presentes no meio social e herdados ao longo do processo de colonização vivido no Brasil (Silva, 2022). Torna-se, assim, imprescindível compreender as relações micropolíticas que se instauram na Educação Infantil brasileira a partir de uma análise consubstancial e teórico-reflexiva.

O currículo, compreendido como campo de poder e de disputa simbólica, não é neutro. Práticas educativas que deixam de problematizar a suposta neutralidade pedagógica acabam por reproduzir desigualdades raciais, de classe e de gênero, reforçando um imaginário social que naturaliza hierarquias.

Nesse contexto, é necessário atentar-se ao conceito de “raça”, cuja leitura biologizante cristalizou estigmas e hierarquizações sociais, inferiorizando determinados grupos. Essa lógica se sustenta em falácias disseminadas historicamente, cujas, a classe social, indissociável desse fenômeno, intensifica os processos de exclusão. O racismo, enquanto sistema consubstancial de opressões, atravessa a educação escolar e se materializa tanto no currículo quanto nas práticas pedagógicas, evidenciando que ensinar e aprender são atos profundamente políticos.

Por meio das reflexões e indagações acerca da intersecção da raça/do racismo na estrutura educacional escolar, faz-se necessário fazer uma reavaliação das práticas que estão sendo trabalhadas nas escolas, no currículo, na dinâmica das rotinas desde a Educação Infantil e quais são os impactos delas com as crianças, tendo em vista uma educação que seja baseada no respeito das identidades existentes no espaço escolar.

Portanto, entendemos que as relações sociais que atravessam a escola, diante das inúmeras questões socioculturais e raciais, são consubstanciais; elas formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da análise sociológica; e as relações sociais são coextensivas: ao se desenvolverem, as relações sociais de “raça”, classe e gênero se reproduzem e se coproduzem mutuamente (Kergoat, 2018, p. 94).

Dessa forma, discutir as relações étnico-raciais na Educação Infantil revela-se essencial diante do compromisso com a valorização da diversidade cultural que constitui o povo brasileiro. O currículo, nesse nível de ensino, não pode ser reduzido a um conjunto de conteúdos; ele deve ser compreendido como um espaço de produção de identidades, pertencimentos e saberes.

Assim, a educação para as relações étnico-raciais, nesse sentido, busca contribuir para que todas as crianças se sintam etnicamente representadas e valorizadas no ambiente escolar, em especial as crianças negras, historicamente invisibilizadas em currículos e práticas pedagógicas marcadamente eurocêntricas. Vê-se por meio delas que, mesmo após avanços

legais e debates públicos sobre a inserção da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, persistem resistências e equívocos na abordagem da temática.

À luz dessas reflexões, torna-se fundamental reconhecer que a Educação Infantil constitui o primeiro estágio da escolarização da criança, conforme estabelece o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Essa etapa tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a família e a comunidade.

Com isso, não se pode falar em inclusão sem mencionar a importância da Lei nº 10.639/2003 e sua dimensão epistemológica. Trata-se de uma conquista histórica resultante de décadas de luta do Movimento Negro no Brasil, que remonta ao período escravocrata e reivindica o direito à educação como direito humano fundamental. Essa legislação possibilita a ampliação do repertório epistemológico escolar, favorecendo a incorporação de novos saberes aos valores, ideias e teorias já consolidados na sociedade.

Deste modo, conforme aponta Moscovici (1978, p. 67), “é possível identificar o hiato entre o que se sabe e o que existe, a diferença que separa a proliferação do imaginário e o rigor do simbólico”. No campo educacional, essa distância manifesta-se entre o discurso da igualdade e as práticas que, cotidianamente, reproduzem desigualdades. Tal constatação reforça a urgência de uma reflexão crítica sobre o currículo e as práticas educativas.

É a partir desse contexto que surge a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, assegurada pela referida Lei, na perspectiva de promover a valorização do povo negro e contribuir para a desconstrução da narrativa hegemônica e unilateral. Rompe-se, assim, com a falácia das meras “contribuições”, deslocando o debate para o campo das complementações epistemológicas e históricas. A abolição da escravidão, embora tenha garantido juridicamente a liberdade, não assegurou condições efetivas de integração social, educacional e econômica da população negra — lacuna cujos efeitos permanecem visíveis até a contemporaneidade.

Ao tratar da noção de coletividade, a primeira questão que cabe colocar é o fato de que, na prática, a representatividade se constrói “a partir da hierarquização dos indivíduos em sua visibilidade social” (Sánchez, 2017, p.62). A população negra brasileira constitui um grupo heterogêneo, composto por sujeitos que ocupam posições distintas nas estruturas sociais e nos espaços de poder. Frequentemente, aqueles que se tornam representantes legítimos são indivíduos brancos ou que já detêm algum grau de privilégio, o que acentua desigualdades internas e externas ao grupo.

Nesse sentido, observa-se que essa operação costuma levar em conta justamente as características pelas quais essas pessoas são discriminadas e subalternizadas, justamente por serem elas a origem dos pontos de conflito social e político que mobilizam as instituições sociais – religião/religiosidade, família e escola (Althusser, 1985).

Segundo esse mesmo autor, a escola, como aparelho ideológico do Estado, atua não apenas na transmissão de conhecimentos formais, mas na reprodução de valores, normas e hierarquias que organizam a vida social. Nesse processo, os critérios de representatividade revelam-se frequentemente abstratos, instáveis e atravessados por disputas políticas, estando sujeitos à volatilidade das conjunturas históricas.

Ainda que promovam, em determinados contextos, a ampliação de pertencimentos e visibilidades, tais critérios também podem (re)produzir desigualdades consubstanciais,

desistoricizar lutas coletivas e banalizar o currículo, que, por vezes, se orienta mais pela lógica da dominação do que pela promoção da liberdade e da emancipação socioeducacional.

Tendo isso em vista, devemos entender que as estruturas sociais determinam a escola (Althusser, 1985), pois, embora seja um ambiente de lutas e contradições, na sociedade capitalista, os estabelecimentos de ensino não são projetados para transformar, mas para conformar. E o currículo eurocêntrico, com os seus saberes estruturados nas ideologias dominantes, reproduz as desigualdades através das inúmeras formas discursivas.

Portanto, dialogando com os autores, em consonância, também, com o pensamento de Sacristán (2000), compreende-se que o currículo escolar deve incorporar elementos culturais que extrapolam a individualidade espacial, envolvendo sistemas de conhecimento relacionados ao cotidiano dos sujeitos, linguagens, estruturas sociais, econômicas e políticas, valores éticos, processos históricos e formas de comunicação construídas ao longo da experiência humana.

Nesse cenário, a criança insere-se em um mundo social composto por família, escola e sociedade, cujos “valores auxiliam na definição desse mundo e servem de modelos para suas atitudes e comportamentos. Forma-se sua personalidade, seu desenvolvimento pessoal e intelectual, conseqüentemente reflete no perfil de cidadão que virá a ser” (Assis; Lima, 2011, p. 1315). Eis, portanto, a relevância e a urgência da temática que se desenvolve nesta pesquisa.

Destarte, o presente capítulo propõe discutir, em um primeiro momento, as noções de identidade e identificação na Educação Infantil, articulando-as às teias mnemônicas que atravessam os processos de profissionalização docente e às representações sociais que incidem sobre as crianças negras no contexto escolar. Em seguida, são analisadas as insubordinações epistemológicas que tensionam o currículo etnocêntrico, à luz das epistemologias decoloniais e da Educação Antirracista, evidenciando os desafios e as possibilidades de uma práxis comprometida com a cidadania. Por fim, o texto reflete sobre a necessidade de uma educação historicamente situada, voltada ao resgate das identidades desistoricizadas, apontando caminhos para a construção de uma práxis pedagógica emancipatória desde a Educação Infantil.

Identidade e identificação: teias mnemônicas entre os processos de profissionalização docente

Na Educação Básica, agir sob um pragmatismo político em *tempus* de polarização política e de esfacelamento da educação formal é fomentar que as instituições modernas, como a escola (em seus próprios moldes) atua no papel primordial da formação inconsciente e intersubjetiva das pessoas/dos educandos e nos subsequentes processos de reconhecimento social, sem os quais a própria noção de “civilização” e cidadania não poderia existir e a partir dos quais se define tanto a identidade (visão de si) quanto à alteridade (visão do outro).

Ao analisar parte da literatura infantil, as narrativas docentes e o cotidiano vivido por muitas crianças, observamos a recorrência de imagens estereotipadas e de narrativas nas quais personagens negros aparecem de modo reiterado, associados a funções subalternizadas e

ocupando posições de minoria. Essas representações reforçam imaginários hierarquizantes e impactam diretamente a construção identitária das crianças, sobretudo das crianças negras.

Diante desse cenário, torna-se necessário fomentar práticas pedagógicas que ultrapassem o reducionismo frequentemente observado no mês de novembro, período em que se concentra o debate sobre a Consciência Negra, muitas vezes restrito a uma única semana. Tal abordagem pontual não contempla a complexidade do tema, tampouco contribui para a construção contínua da cidadania e da autoestima das crianças negras. O trabalho pedagógico precisa ser permanente, articulado ao cotidiano escolar e comprometido com a transformação do imaginário social.

A imaginação e o imaginário infantil configuram-se como potentes instrumentos para a construção de novos horizontes simbólicos coletivos. Como assinala Ribeiro (1996), “os atos imaginativos antecedem mudanças em nossas atitudes e ações” (p. 172). Dessa forma, as imagens que circulam nos espaços educativos assumem papel central na formação subjetiva das crianças, influenciando suas percepções ao longo da vida. Nesse sentido, as imagens:

[...] que moram em nossas mentes desde a infância influenciam nossos pensamentos durante a vida e podem contribuir (se não forem estereotipadas, inferiorizadas) para a autoestima e aceitabilidade das diferenças, visando a uma vida adulta feliz. Para isso, essas imagens precisam mostrar nossa “cara”, força e cultura a todos (Souza, 2002, p. 196).

Ao refletir sobre a construção das representações sociais e da identidade étnico-racial de crianças negras na Educação Infantil, constata-se — tanto a partir da literatura quanto da prática docente — que muitas instituições escolares ainda reproduzem modelos de exclusão. Esses modelos dificultam a valorização da identidade negra desde a primeira infância e reforçam desigualdades historicamente naturalizadas no espaço educacional.

Quando se discute o direito das crianças negras à Educação Infantil, não se trata apenas do direito ao acesso às instituições escolares. Trata-se, também, do direito à permanência, à dignidade e ao reconhecimento. Em muitos municípios brasileiros, crianças negras vivem em condições de marginalidade, à margem da educação formal, realidade que se repete em diferentes regiões do país, onde a etnicidade se articula de forma direta com a pobreza estrutural. Essa condição afeta, igualmente, as crianças negras na Educação Infantil, uma vez que:

O acesso das crianças negras às instituições de educação infantil, por vezes, ainda reproduz um modelo pautado na exclusão social que caracteriza o sistema educacional brasileiro, contrariando o reconhecimento dos direitos sociais já estabelecidos e do direito à educação de todas as crianças, assegurado pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Rocha; Kramer, *apud*, Silva, 2013, p. 121).

Com frequência, essa problemática é tratada como secundária ou irrelevante, sustentada pela crença na existência de uma suposta democracia racial no interior das instituições escolares. Soma-se a isso a ideia de que professores estariam plenamente atentos às questões étnico-raciais em suas práticas e em sua formação profissional. Contudo, permanece urgente a efetivação concreta da Lei nº 10.639/2003, mesmo após mais de duas décadas de sua promulgação, bem como dos ordenamentos dela decorrentes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004).

Atentando-se ao que preconiza a referida legislação, evidencia-se a necessidade de retomar, implementar e efetivar currículos e práticas pedagógicas que abordem, de forma cotidiana, as identidades dos povos africanos e afro-brasileiros. Tal abordagem não pode se restringir à lógica das “contribuições”, uma vez que se trata de complementações epistemológicas fundamentais nos campos socioeducacional, sociopolítico e pedagógico.

Corroborando com as reflexões de Ponce (2018), a justiça curricular deve ser pensada a partir de três dimensões: ‘a do *conhecimento*, que em sua seleção para o currículo terá como critério de escolha os conhecimentos que tenham o pendão de ser capazes de gerar vida digna para todos e todas; a do *cuidado*, como garantia de direitos constituídos por um Estado responsivo às demandas sociais; e a da *convivência solidária e democrática*, que legitima os conflitos próprios do regime e se estabelece como um valor caro ao aperfeiçoamento das relações humanas’ (p. 1056).

Ao propor a revisão da práxis pedagógica e da formação continuada docente, amplia-se a possibilidade de acesso à História Afro-Brasileira e Africana em sua complexidade. Considerando que a Educação Infantil é o período em que as crianças estão em processo de formação de sua personalidade, torna-se fundamental promover experiências educativas que favoreçam o respeito, a valorização das diferenças e a convivência ética entre sujeitos diversos.

Nesse estágio da vida, é possível intervir antes que o preconceito racial se consolide, ensinando às crianças que todas são importantes, independentemente da cor da pele, e que o respeito deve estar ancorado na dignidade humana, e não em critérios racializados. O currículo, assim, pode tornar-se mais significativo, ao reconhecer que a ancestralidade presente na educação não se traduz na busca abstrata pelo sentido da vida, mas no viver em movimento com ela, como afirma Ribeiro (2020): “o futuro é ancestral”.

Esse movimento implica revisitar histórias e memórias como espaços de reflexão e de possibilidade para um viver digno, reconhecendo as experiências de um povo que sobreviveu às violências do processo escravista e continua a resistir às desumanizações contemporâneas. Nesse contexto, não se pode ignorar que um dos campos centrais de atuação do racismo na sociedade brasileira está vinculado à produção e à difusão do conhecimento, inclusive no âmbito das universidades.

Conforme destaca Santos (2010), observamos a persistência do epistemicídio, entendido como a destruição sistemática das formas de conhecimento que não se originam da matriz ocidental branca. Esse processo nega a capacidade intelectual de pessoas negras e interfere diretamente na produção científica e social. As crianças negras, enquanto integrantes desse grupo historicamente subalternizado, também são atravessadas por esse racismo epistêmico, articulado pelo pacto da branquitude.

O pacto tem a ver com um instinto de autopreservação que “expulsa, reprime, esconde aquilo intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo” (Bento, 2022, p.

25). No cotidiano escolar, as relações étnico-raciais podem ser analisadas a partir da observação de sujeitos e grupos hiper-vulnerabilizados, indagando-se como suas identidades são construídas, negadas ou ressignificadas nos processos educativos.

A branquitude, enquanto lugar de poder, constitui um fenômeno historicamente consolidado desde a expansão colonial europeia. Ao longo das gerações, esse construto garantiu privilégios simbólicos e materiais aos sujeitos brancos, sustentando o que Bento (2022) denomina capitalismo racial — um sistema que se alimenta do lucro e do preconceito racial disfarçado de meritocracia liberal.

Deste modo, a representação social da Educação Antirracista se mostra, partindo-se da mesma compreensão de Moscovici (2003), como uma ponte entre o mundo individual e o mundo coletivo, compreendendo que elas não são produzidas pela sociedade em conjunto, mas, sim, pelos produtos deste grupo social que constitui essa sociedade. Por isso, o trabalho aqui proposto traz à luz, verdadeiramente, a falta de pedagogias negras, cujas “pode desenvolver também nos educandos não negros preconceitos quanto à capacidade intelectual da população negra, e, nas crianças negras, um sentimento de incapacidade” (Andrade, 2005, p. 26).

Salientamos, portanto, que uma educação comprometida com as relações étnico-raciais exige investimentos contínuos na formação inicial e continuada de professores. As crianças necessitam e merecem uma educação pluricultural e descentralizada, salientando que “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência de assumir-se” (Freire, 2006, p. 41).

Promover e elucidar a representatividade nos materiais pedagógicos, nos livros, nos filmes e nas narrativas escolares significa afirmar que todas as histórias importam. Essa prática contribui para o fortalecimento da autoestima, para a redução de estigmas e para o enfrentamento dos preconceitos. Quando crianças diversas são apresentadas de maneira positiva e plural, amplia-se a possibilidade de construção de relações mais justas, empáticas e solidárias.

É nesse movimento que emerge a noção de conscientização, entendida como um processo permanente de transformação dos modos de pensar, comprometido com a problematização da realidade, com a invenção de novos sentidos e com a responsabilidade ética diante do outro.

Insubordinações epistemológicas a favor de uma educação que forme para a cidadania

A compreensão do conceito de “lugar de fala”, à luz das contribuições de Collins (2016), exige o afastamento de leituras simplificadoras que o associam exclusivamente às experiências individuais. O termo refere-se, sobretudo, às condições sociais que possibilitam — ou impedem — o acesso de determinados grupos aos espaços de cidadania. Trata-se de uma problemática estrutural, uma vez que “não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringe oportunidades” (Collins, 2016, p. 61).

Desse modo, quando se debate o direito à educação, à existência digna, à voz e à visibilidade, discute-se, essencialmente, a questão do *locus social*. As fronteiras étnicas impostas historicamente a determinados grupos produzem lugares de marginalidade que dificultam processos de transcendência social, simbólica e política. A exclusão não se manifesta apenas pela ausência física nos espaços institucionais, mas também pela negação do reconhecimento e da legitimidade de saberes e experiências.

Nesse cenário, a afrocentricidade emerge como um movimento de insubordinação epistêmica, atuando como mediadora para que vozes historicamente silenciadas sejam ouvidas e representadas nos espaços de produção do conhecimento. Ao confrontar o monopólio colonialista da epistemologia hegemônica, a afrocentricidade propõe uma reorganização das formas de compreender o mundo, operando simultaneamente nos níveis do poder, do saber e do ser.

A escola, enquanto instituição social, configura-se como um espaço central na construção da identidade dos sujeitos. Torna-se, portanto, imprescindível que o processo educativo esteja alinhado ao que preconiza a Lei nº 10.639/2003, desde a Educação Infantil, garantindo que as crianças, ainda na primeira infância, tenham acesso ao conhecimento sobre suas origens étnicas, suas histórias e as implicações sociais e históricas que as atravessam.

O período que compreende do nascimento aos sete anos de idade é decisivo para o desenvolvimento humano. Nessa fase, a educação escolar assume papel fundamental na constituição das representações de si e do outro, tornando-se “uma significativa representação para o desenvolvimento futuro do sujeito social” (Gomes, 2020, p. 15). As experiências vivenciadas nesse estágio deixam marcas duradouras na formação identitária das crianças.

Contribuindo para esse debate, Bernardino (2018) compreende a decolonialidade como um projeto articulador que busca ressignificar os processos cognitivos e enfrentar os efeitos persistentes da colonialidade. A construção da autoestima, nesse contexto, revela-se como elemento central para a formação integral das crianças. O ambiente escolar, ao favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e psicológico, torna-se um espaço privilegiado para a promoção de identidades afirmativas e plurais.

Promover uma educação que inclua a todos implica reconhecer que a estruturação da identidade está diretamente vinculada às práticas pedagógicas e aos saberes que circulam na escola. Em um contexto plural, a inclusão não se limita à presença física, mas envolve o reconhecimento simbólico e epistemológico das diferentes culturas e histórias que compõem a sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) reforça essa perspectiva ao afirmar que a educação deve possibilitar que as crianças “percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais” (p. 360). O convívio escolar, marcado pela diversidade, demanda estímulos que permitam às crianças reconhecerem-se nas representações que lhes são apresentadas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018, p. 360), a educação compreende a formação das crianças para que “percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais”. Na escola, a criança convive com outras

crianças diversas, e, nesse momento de formação, é importante receber estímulos de representações que se assemelham a ela.

A política nacional da Educação Básica estabelece competências gerais que orientam a formação dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar, observando a diversidade étnica e cultural. Tais competências – 6, 8 e 9, destacam o seguinte:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2017, p. 9-10).

Apesar desses avanços normativos, a BNCC aborda a Educação para as Relações Étnico-Raciais de maneira ainda superficial, concentrando-se majoritariamente no componente curricular de História. Não há, por exemplo, uma problematização mais aprofundada do racismo, das discriminações e das violências sofridas por diferentes grupos sociais, tampouco uma crítica explícita à hegemonia da cultura eurocêntrica que estrutura a sociedade brasileira.

Embora a Lei nº 10.639/2003 direcione o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para toda a Educação Básica, com ênfase no Ensino Fundamental e Médio, torna-se inviável dissociar essa legislação das práticas pedagógicas vivenciadas desde a Educação Infantil. As experiências escolares iniciais moldam percepções, valores e atitudes que se perpetuam ao longo da vida.

Dessa forma, o currículo e a práxis pedagógica na Educação Infantil necessitam de uma revisão, assim como as propostas curriculares municipais, para que a temática das relações étnico-raciais seja efetivamente incorporada. Carneiro (2005) nos traz a compreensão de que a educação escolar opera, historicamente, como espaço de produção do dispositivo de biopoder/racialidade, articulado ao epistemicídio. No entanto, é também nesse espaço que emergem resistências e novas formas de vida.

As instituições escolares não apenas respondem às demandas sociais, mas refletem e reproduzem valores e estruturas presentes na sociedade. Por isso, não se surpreenda que ainda “há racismo e discriminação de todas as formas na escola, da mesma maneira que se encontram em outras instituições sociais como, por exemplo, agências de emprego, o sistema de justiça e outros” (Rossato; Gesser, 2001, p. 12).

Somando-se a esta análise, fomentamos, de acordo com Santos (2020), que “a escola de Educação Infantil desempenha um papel significativo no percurso da construção racial dos sujeitos que ela atende” (p. 76). As crianças negras e não negras necessitam de uma

educação centrada nas relações étnico-raciais desde a primeira infância, para poderem construir uma visão positiva e significativa do que é ser negro (Santos, 2018).

As crianças em contexto de educação infantil não são apenas retratos da cultura adulta; elas são produtoras de cultura na relação com seus pares (Santiago e Faria, 2021). Reconhecer essa condição implica assumir a responsabilidade de oferecer experiências educativas que promovam o respeito, a diversidade e a justiça social.

Ao confrontar as falácias da meritocracia na educação escolar, Sánchez (2017) aponta que as sociedades radicalmente democráticas serão aquelas em que as representações não terão o privilégio absoluto da verdade, mas serão concebidas como “modos transitórios de ser ou como meios temporais de comunicação” (p. 27). Nesse sentido, a legitimidade das representações da identidade afro-brasileira na Educação Infantil não se fundamenta em critérios universais de verdade, mas em acordos políticos construídos a partir de debates e conflitos.

As reivindicações contemporâneas apontam para a necessidade de que corpos historicamente subalternizados possam narrar suas próprias histórias e ocupar espaços de representação. As representações construídas a partir da presença possuem maior potencial emancipatório, pois desestabilizam regimes de invisibilidade e promovem processos de humanização.

Isso acontece, primeiramente, porque se começa a compreender que as representações construídas a partir da presença têm maior poder de emancipação, uma vez que elas fomentam processos de humanização e desestabilizam regimes de invisibilidade e imaginários subalternizantes. Outrossim, há de se compreender, assim como Moscovici (1978, p. 44), que “a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, em seus alicerces e em suas consequências”. Ocorre a transformação de um conhecimento indireto em conhecimento direto. E esse é um dos meios de nos apropriarmos das aprendizagens da educação escolar.

Encontramo-nos diante de um momento histórico no qual ecoam as percepções de que a política e a emancipação só começam verdadeiramente quando aqueles destinados a permanecer na invisibilidade começam a se afirmar como coparticipantes de um mundo comum (Rancière, 2012), ao mesmo tempo em que a educação escolar deve denunciar injustiças e propor formas de enfrentamento estético e político.

Por isso, há de se compreender e salientar as representações e representatividades ético-raciais como instrumentos a partir dos quais se constroem ou se destroem as relações de poder. Se, de um lado, elas podem ser utilizadas para a manutenção dos sistemas dominantes, de outro, elas podem ser também “um procedimento que possibilita as simbolizações dos outros invisibilizados por presenças totalizadoras” (Caballero, 2016, p. 182).

Por uma educação historicamente situada no resgate das identidades desistoricizadas

Noguera e Alves (2019) destacam a existência de uma aproximação entre a condição da infância e dos povos negros, pois ambos são tratados como invisíveis e estão ausentes das prioridades da matriz eurocêntrica de civilização, estruturada, sobretudo, por relações de

poder patriarcais, etárias, de classe social e coloniais. Isso significa que negros, crianças, mulheres, pobres e a população LGBTIQA+ estão em maior situação de exclusão e mais distantes da condição de cidadania plena em sociedades como a brasileira.

Ao longo da história, a escola destinada às crianças negras e indígenas representou, em muitos contextos, um espaço de catequização e disciplinamento. Tratava-se de um processo voltado à correção de um suposto “mal” de serem quem são, impondo modelos culturais e comportamentais alinhados aos interesses coloniais, apresentados como o “bem” e o caminho da paz (Fanon, 2008). Esse movimento contribuiu para a negação das identidades originárias e para a legitimação da violência simbólica.

O processo de racialização que produziu a inferioridade dos negros e indígenas, com a instalação de uma sociedade eurocentrada, também legitima a aculturação forçada pelo colonialismo, criando imagens tomadas como modelos ou referências que geram violência e sentimentos como medo, rejeição e baixa autoestima na população negra (Fanon, 2008; Santiago, 2015).

Compreender esse percurso histórico revela-se fundamental para pensar as possibilidades de enfrentamento no presente. No entanto, a construção de uma educação antirracista exige tempo, compromisso político e disposição para revisar práticas cristalizadas. O ensino precisa dialogar com a realidade do educando, fazer sentido em seu cotidiano e permitir intervenções concretas na sociedade, favorecendo a transformação das condições que produzem desigualdades. Freire (2006) concebe a Educação de uma forma diferente dos demais intelectuais, considerando as questões que atravessavam os/as educandos/as.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativa e crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além de conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento [...] neutra, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante, como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades (Freire, 2006, p. 96).

Desse modo, para que as crianças tenham acesso a um universo ampliado de representatividades presente na sociedade, as pedagogias negras configuram-se como elementos fundamentais a serem incorporados às práticas educativas. Elas possibilitam a inserção de saberes historicamente silenciados e contribuem de maneira significativa para a construção identitária das crianças. Saberes de uma comunidade tão rica e podem auxiliar na construção identitária das crianças.

As pedagogias negras [...] tratam de experiências formativas nas quais aprender-ensinar-criar não são apenas partes de um processo circular infinito e ininterrupto. Elas são o conhecer, o executar e o sentir vivido pelos sujeitos e grupos sociais negros, são experiências que formam

pensamentos e ações estimulando a busca de práticas humanizantes, dos sujeitos em suas diferenças, e humanizadas, para reconhecer os outros em sua diversidade (Sotero; Pereira; Santos, 2021, p. 1315).

A formação social brasileira é constituída por múltiplas corporeidades, histórias e saberes. A Constituição Federal assegura o direito à igualdade, princípio que deve ser estendido também aos conhecimentos trabalhados no espaço educacional. Considerando que a sociedade brasileira é atravessada pelo racismo estrutural, torna-se imprescindível que educadores e educadoras assumam o compromisso ético e político de desenvolver conhecimentos africanos e da cultura afro-brasileira de forma contínua e crítica

Na Educação Infantil, o trabalho com a diversidade étnico-racial exige coragem pedagógica. Implica assumir um posicionamento político que reconheça as desigualdades e atue no sentido de transformá-las. Incluir a temática as cosmopercepções das reações étnico-raciais “nas práticas pedagógicas cotidianas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional” (Dias, 2012, p. 665).

Avançar na construção de práticas pedagógicas antirracistas implica enfrentar a opressão infantil, especialmente aquela que incide sobre crianças negras em situação de vulnerabilidade social. Essas crianças não podem ser percebidas na escola exclusivamente por “problemas de relacionamento com seus colegas e professores ocasionados pela cor, gerando uma relação conflituosa e, muitas vezes, nociva para aqueles que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos” (Abramowicz e Oliveira, 2012, p. 54).

A Educação Antirracista na Educação Infantil amplia as possibilidades de as crianças se conhecerem e se reconhecerem em sua cultura e em outras culturas, contribuindo, assim, para o processo de construção de sua identidade e autoestima, ao mesmo tempo que colabora com a luta antirracista (Gaudio, 2013; Freitas, 2016; Souza, 2018), sob um projeto teórico que nos faça repensar de maneira crítica e transdisciplinar para se contrapor ao padrão de poder colonial eurocêntrico na Educação escolar.

Trabalhar com a educação antirracista desde a primeira infância significa respeitar e promover as histórias e identidades de adultos e crianças historicamente invisibilizadas. Muitas dessas pessoas estão presentes no cotidiano escolar, sejam elas indígenas, negras, migrantes ou pertencentes a diferentes grupos étnicos. Ao valorizar esses sujeitos, promove-se o legado de resistência política e cultural das famílias e comunidades às quais pertencem (Gomes, 2003).

Souza (2019) destaca que a Educação Antirracista a partir da Educação Infantil precisa ser semeada, regada e cultivada frequentemente para as propostas poderem produzir uma nova ação do ser humano. Esse processo demanda continuidade, compromisso e formação docente consistente, a fim de fomentar e instituir uma práxis que possibilite às crianças ler o mundo de maneira crítica, mas também para reinventar a sociedade, de maneira consciente, política e cidadã, buscando promover a justiça curricular e a equidade.

Assim, a Educação Antirracista começa quando se reconhece a existência do racismo na escola, mesmo que de maneira silenciosa e despercebida (Freitas, 2016). A formação continuada dos professores(as) é de fundamental relevância para trabalhar com as relações étnico-raciais na educação infantil, pois é por meio da formação profissional que o professor(a) pode se conscientizar e, a partir de então, elaborar práticas pedagógicas que

abordem a infância negra de maneira reflexiva e consolidada junto aos pares (Saraiva, 2009; Silva, 2016; Miranda, 2018; Miranda, 2021).

5. Considerações Finais

Atentando-se e refletindo sobre a proposta epistemológica e decolonial nesta pesquisa, há de se compreender que, mesmo que tenham havido mudanças significativas acerca da Educação Antirracista, ora pensada a partir da Educação Infantil, devemos observar, indagar sobre e revisitar a práxis docente, analisando como as professoras estão acolhendo as diferentes infâncias e quais direções perseguem as pedagogias que vêm sendo instituídas em diferentes espaços de cuidado e Educação nas salas de aulas na Educação Infantil, recordando, inclusive, que, para haver de fato a decolonialidade do currículo escolar é preciso reestruturar a própria Educação voltada para este ambiente em seu seio: núcleos, projetos, formação continuada e participação da comunidade.

Portanto, compreendemos que, a partir deste estudo, que o percurso mnemônico que tece as reflexões e as epistemologias decoloniais aqui apresentadas ancora-se na revisão das cinco características mínimas que Asante (2009) descreve para um projeto afrocentrado: o interesse pela localização psicológica; o compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; a defesa dos elementos culturais africanos; o compromisso com o refinamento léxico; e o compromisso com a construção de uma nova narrativa da História da África. Esses elementos constituem a base teórico-epistemológica que sustenta as análises desenvolvidas ao longo do texto.

Esse trajeto teórico-metodológico incorpora a escrevivência como fundamento epistemológico, político e étnico da análise, pois, conforme propõe Evaristo (2019), a escrevivência possibilita transformar memória e experiência coletiva em produção crítica de conhecimento, reafirmando que ensinar e aprender são gestos de existência, dignidade e luta. Nesse estudo, a escrevivência é compreendida como dispositivo epistêmico, político e coletivo, onde, sob uma análise consubstancial das relações de raça, classe e gênero, articula-se às discussões sobre currículo, identidade e Educação Antirracista.

Evidencia-se, assim, a importância de reconhecer o lugar ocupado pelos sujeitos produtores de conhecimento analisados cientificamente, uma vez que, ao assumirmos tal posicionamento, possibilita-se apontar outras perspectivas históricas de pessoas de origem africana e afro-brasileira. Isso ocorre especialmente quando se assume “o compromisso de descobrir onde uma pessoa, um conceito ou uma ideia afrocentrada entram como sujeitos em um texto, evento ou fenômeno” (Asante, 2009, p. 97), desde a Educação Infantil, conforme investigado por meio de instrumentos práticos literários e das experiências pedagógicas nos processos de profissionalização docente.

Destarte, sob a égide de uma dialética diaspórica, este estudo aponta para a necessidade de fomentar uma práxis verdadeiramente emancipatória, inclusiva e libertadora, comprometida com a elucidação das representatividades, dos pertencimentos e com a consolidação de uma Educação Antirracista e transdisciplinar. Nessa perspectiva, assim como afirma Evaristo (2020), a escrevivência permite que experiências vividas sejam transformadas em narrativas de aprendizagem e resistência, reafirmando a educação como prática política e como possibilidade de transformação social.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Ed. Selo Negro, 2009. p. 93-110.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: Nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ASSIS, Graciano Júnio de; Lima, Edenilson Ernesto de. Escola, família e sociedade: diferentes espaços na construção da cidadania. X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, **Anais...** Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História Afro-brasileira e Africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/ UNDIME, 2017.

BARTH, F.. Etnicidade e o conceito de cultura. **Antropolítica**. Niterói, n. 19, p.15- 30, 2. sem. 2005.

BENTO, Cida. **O Pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários liminares** (teatralidades, performances e políticas). Uberlândia: EDUFU, 2016.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisitada e a branquitude. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 88-106, jun. 2014.

CARNEIRO, S. Epistemicídio. **Geledés**, São Paulo, 4 set. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>. Acesso em: 20 out. 2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências: práticas narrativas da experiência afrobrasileira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOMES, Nilma Lino; Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade *In: Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-33, 2006.

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

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 2020.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos estudos CEBRASP**, n. 86, p. 93-103, 2010.

LOPES, Helena Theodoro; SIQUEIRA, José Jorge e; NASCIMENTO, Beatriz. **Negro e Cultura Negra**, 1987.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. *In*. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: Resistência ao Escravismo**. São Paulo: Ática, 1987.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**: Um Conceito Emergente do Processo Histórico Cultural da População Afro-Brasileira. Sankofa. Matrizes africanas da cultura brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.
- RIBEIRO, Katiúscia. **O futuro é ancestral**. Le Monde Diplomatique Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-futuro-e-ancestral/>. 2020. Acesso: 20 out. 2025.
- ROCHA, Ruth. **O amigo do rei**. Ilustração de Cris Eich. São Paulo: Salamandra, 2009.
- ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. *In*: Cavalleiro, Eliane. (org) **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- SÁNCHEZ, José A. **Cuerpos ajenos**. Segovia: Ediciones La uÑa RoTa, 2017.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.42, e239933. 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.239933>
- SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp. 2020.
- SANTOS, Aretusa. **Educação das relações étnico-raciais na creche**: o espaço-ambiente em foco. 2018. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SANTOS, Elândia dos. **Corpo e cabelo negro**: (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SANTOS, M. Entrevista com Milton Santos. Entrevistadores: M. Amaral, S. P. de Almeida, L. G. Ribeiro, G. Bourdoukan, R. Freire, J. Noro, S. de Souza. **Caros Amigos**, São Paulo, n. 17, ago. 1998. Disponível em: <https://controversia.com.br/2016/07/08/entrevista-explosiva-com-milton-santos/>. Acesso: 20 out. 2025.

SILVA, Alysson dos Anjos. **Questões étnico-raciais na educação infantil**: entre saberes e experiências de professoras em um município no sul de Minas Gerais. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

SOUZA, J. **A ralé brasileira**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornarse negro**: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TAVARES, Júlio. Educação através do corpo: a representação do corpo nas populações afro-americanas. *In*: Santos, Joel Rufino dos. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**: Negro Brasileiro Negro. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Ministério da Cultura (IPHAN), n. 25, p. 216-221, 1997.

Capítulo 7

O desenho como primeira língua: fundamentos cognitivos e biológicos da arte na infância

Rafael Martins Ribeiro

Introdução

Historicamente, a arte no contexto educacional tem sido relegada a uma posição secundária, frequentemente associada a práticas meramente recreativas ou complementares. Esse cenário torna-se mais evidente a partir de 1971, quando a disciplina Educação Artística foi oficialmente inserida no currículo educacional brasileiro por meio da Lei nº 5.692/1971. Embora a legislação representasse um avanço ao reconhecer a presença da arte na escola, sua implementação ocorreu de forma generalista e instrumentalizada, priorizando atividades expressivas desprovidas de aprofundamento teórico, crítico e histórico. Tal abordagem contribuiu para a consolidação de uma visão utilitarista da arte, distanciando-a de seu potencial formativo, cognitivo e cultural.

Na Educação Infantil, essa desvalorização frequentemente se manifesta na instrumentalização das práticas artísticas, reduzindo-as a uma atividade passatempo ou um mero preparo para processos alfabetizadores, principalmente em relação à escrita. Essa visão, historicamente difundida nas práticas escolares, tende a subordinar a arte produzida na infância à linguagem verbal, atribuindo-lhe um estatuto periférico no desenvolvimento cognitivo da criança. Essa perspectiva, contudo, vem sendo contestada a partir de estudos de pensadores contemporâneos que têm produzido avanços nas ciências cognitivas.

Vários estudos conduzidos no decorrer do século XX, sobretudo por Noam Chomsky, romperam com o behaviorismo ao demonstrar que a linguagem é uma faculdade biológica inata, organizada por princípios endógenos e não adquirida por mera imitação. Ao introduzir o conceito de Língua-I (*I-Language*) — interna, individual e intensional —, Chomsky (1986) estabeleceu um modelo no qual a capacidade simbólica antecede a cultura e se estrutura no próprio funcionamento da mente.

Ao contestar o Behaviorismo, que via a linguagem como um hábito moldado externamente, Chomsky postulou o inatismo na aquisição da linguagem. Para este, a linguagem não é um artefato cultural que aprendemos por imitação, Língua-E (*E-Language*), mas uma estrutura biológica que se desenvolve ao longo da vida. A faculdade da linguagem constitui uma propriedade específica da espécie humana, apresentando baixa variação entre indivíduos e não possuindo análogos significativos em outras espécies (Chomsky, 1972).

A linguagem humana é vista, portanto, como mecanismo intrínseco ao patrimônio biológico, que se desenvolve espontaneamente, sem que seja ensinado ou engatilhado conscientemente, ou seja, não há a necessidade de um estímulo externo para que a linguagem se desenvolva no ser humano.

Paralelamente às discussões acerca do inatismo linguístico formulado por Noam Chomsky, emerge a perspectiva bioevolutiva da arte desenvolvida por Ellen Dissanayake, segundo a qual a arte não deve ser compreendida como um luxo restrito às elites nem como

uma invenção tardia da civilização, mas como um comportamento biológico fundamental da espécie humana, selecionado ao longo do processo evolutivo por seu valor adaptativo (Dissanayake, 1995). A autora cunha o termo *Homo Aestheticus* para sustentar a ideia de que o ser humano apresenta uma disposição instintiva para “tornar especial” (*making special*) a realidade, compreendendo essa tendência como um fundamento biológico da atribuição de sentido e significado às experiências cotidianas (Dissanayake, 1995). Nessa perspectiva, a arte é alçada ao mesmo patamar de práticas constitutivas da vida humana, como a linguagem e a socialização, assumindo um papel central na organização simbólica e cultural das sociedades.

Para Dissanayake (1995), fazer arte é “tão normal e natural quanto a linguagem, o sexo, a sociabilidade, a agressão, ou qualquer uma das outras características da natureza humana” (tradução nossa), não podendo ser compreendido como uma atividade supérflua, ornamental ou restrita a contextos institucionais específicos, mas como uma disposição biológica fundamental, presente em todas as culturas e períodos históricos.

Ao enfatizar o caráter evolutivo da experiência estética, a autora argumenta que o impulso artístico está enraizado em práticas ancestrais de cuidado, ritualização e comunicação, desempenhando funções adaptativas relacionadas à coesão social, à regulação emocional e à construção de significados compartilhados (Dissanayake, 1995). Assim, a arte atrelada à linguagem configura-se como um sistema simbólico primário por meio do qual os seres humanos organizam, interpretam e transformam a realidade.

Ao analisar essas duas perspectivas, propomos uma reflexão preliminar de que, heurísticamente, a arte constitui a primeira língua operativa da criança, anterior à língua materna, comumente aprendida no processo de socialização. Tal compreensão implica uma revisão do lugar da arte na educação infantil, ao reconhecê-la como forma primordial de expressão, organização do pensamento e produção de sentido. Além disso, suscita uma crítica às práticas pedagógicas que, ao privilegiarem precocemente formas normativas de linguagem verbal e escrita, acabam por silenciar essa gramática simbólica originária, fundamental para o desenvolvimento cognitivo, sensível e cultural da criança.

Quando cruzamos o inatismo linguístico de Chomsky com a etologia da arte proposta por Ellen Dissanayake, evidencia-se que a criança pequena não desenha primordialmente para copiar a cultura adulta — compreendida aqui, por analogia, como Língua-E —, mas para satisfazer um imperativo biológico de ordenação e significação do mundo, ancorado em disposições simbólicas internas estruturalmente comparáveis, embora não idênticas, àquelas descritas por Chomsky no domínio da Língua-I.

Assim sendo, o desenho infantil não deve ser entendido como produto cultural derivado nem como simples treino de coordenação motora, mas como manifestação primária da faculdade simbólica humana. A linguagem verbal e o desenho infantil emergem, então, de disposições cognitivas endógenas distintas, porém cooriginárias, inscritas na arquitetura biológica da espécie humana, e organizadas segundo princípios próprios de geração simbólica.

Nessa perspectiva, a produção gráfica da criança opera como uma forma de simbolização interna, anterior à fala e à escrita convencionais, regida por princípios endógenos de organização perceptiva, motora e semiótica. Inspirados no modelo chomskiano, propomos compreender o desenho infantil como a expressão de uma ‘Língua-I Gráfica’, demonstrando, portanto, que o estímulo artístico precoce não visa “ensinar arte”, mas ativar um dispositivo de simbolização que já reside, latente, na biologia da criança.

É importante esclarecer que a noção de ‘Língua-I Gráfica’ proposta neste trabalho não pretende estender, em sentido estrito, o conceito chomskiano de Língua-I para além do domínio da linguagem verbal. Trata-se, antes, de uma analogia funcional e epistemológica, inspirada no modelo racionalista-inatista de Chomsky, com o objetivo de compreender o desenho infantil como sistema simbólico interno, dotado de princípios organizadores próprios, biologicamente ancorados e anteriores à normatização cultural.

Este estudo caracteriza-se, então, como uma pesquisa teórica de natureza qualitativa, fundamentada na análise conceitual e na articulação crítica de modelos teóricos oriundos da linguística cognitiva, da etologia da arte e da psicologia do desenvolvimento. Não se trata de uma investigação empírica baseada em coleta de dados primários, mas de um trabalho de reconstrução teórica cujo objetivo é examinar a plausibilidade epistemológica da noção de desenho infantil como linguagem interna, bem como explicitar os limites e alcances dessa proposição no interior de um diálogo interdisciplinar.

O percurso metodológico consiste na análise sistemática da distinção chomskiana entre Língua-I e Língua-E, articulada à abordagem bioevolutiva da arte proposta por Ellen Dissanayake. Essa articulação é ainda sustentada pelas evidências empíricas clássicas sobre o desenvolvimento gráfico infantil, especialmente as contribuições de Rhoda Kellogg e Viktor Lowenfeld, que oferecem subsídios para a compreensão da regularidade e da recorrência formal das produções gráficas na infância.

Esses referenciais são colocados em diálogo a partir de um eixo comum: a hipótese de que determinadas competências simbólicas humanas emergem de disposições biológicas endógenas, sendo posteriormente moduladas — e não originadas — pela cultura. Assume-se, portanto, que este trabalho não pretende encerrar o debate, mas abrir um campo de investigação ainda pouco explorado no diálogo entre linguística, etologia da arte e educação infantil.

Da Língua-I à produção gráfica infantil: bases cognitivas e biológicas da simbolização

A teoria linguística de Noam Chomsky promoveu uma inflexão decisiva na compreensão da linguagem ao deslocá-la do campo do comportamento observável para o domínio da cognição. Em oposição às abordagens empiristas e behavioristas, Chomsky sustenta que a linguagem não é adquirida por simples associação estímulo–resposta, mas emerge a partir de uma estrutura mental prévia, biologicamente determinada. Nesse sentido, a criança não é um sujeito passivo diante da linguagem, mas um agente dotado de uma arquitetura cognitiva específica que orienta a interpretação e a organização dos dados linguísticos desde o início do desenvolvimento.

Essa concepção é explicitada quando o autor afirma que “a criança possui uma teoria inata sobre descrições estruturais potenciais que é suficientemente rica e desenvolvida para lhe permitir determinar, a partir de uma situação real em que ocorre um sinal, quais as descrições estruturais que podem ser apropriadas a este sinal” (Chomsky, 1975, p. 115). Tal afirmação desloca radicalmente o foco da aprendizagem linguística: não se trata de internalizar regras externas, mas de ativar princípios internos que já delimitam o espaço do

possível. A experiência, nesse quadro, atua como gatilho seletivo, e não como fonte originária da estrutura.

A singularidade dessa capacidade humana manifesta-se de modo particularmente evidente na criatividade linguística. Para Chomsky (1972, p. 13), “a diferença essencial entre o homem e o animal revela-se de modo mais claro na linguagem humana, em particular na capacidade humana de formar novas proposições, que exprimem novos pensamentos, apropriados a novas situações”. A linguagem, portanto, não se reduz à repetição de formas aprendidas, mas constitui um sistema produtivo, aberto e generativo, capaz de produzir infinitas expressões a partir de meios finitos. Essa propriedade tem implicações diretas para a compreensão das manifestações simbólicas infantis, que não podem ser reduzidas à imitação ou ao treino motor.

No interior desse paradigma, Chomsky propõe a noção de faculdade da linguagem como um componente específico da organização biológica humana. O autor afirma: “É razoável considerar a faculdade da linguagem como um ‘órgão da linguagem’, no sentido em que os cientistas falam de um sistema visual ou sistema imunológico ou sistema circulatório como órgãos do corpo” (Chomsky, 1998, p. 19), tratando-se, portanto, de um componente funcional da arquitetura cognitiva humana, não como uma capacidade isolada. “Compreendido desse modo, um órgão não é algo que possa ser removido do corpo, deixando o resto intacto. É um subsistema de uma estrutura mais complexa” (Chomsky, 1998, p. 19). A linguagem é, assim, inscrita no plano da biologia, ainda que seus produtos sejam culturais.

Essa perspectiva fundamenta a distinção central entre Língua-I e Língua-E. A Língua-I corresponde ao estado interno da faculdade da linguagem, isto é, ao sistema de conhecimentos linguísticos que integra a mente/cérebro do indivíduo, sendo, segundo Chomsky (2005, p. 66), “uma propriedade do cérebro, um elemento de estados transitórios da faculdade da linguagem relativamente estável. Cada expressão linguística gerada pela Língua-I inclui instruções para o sistema de desempenho no qual a Língua está inserida.” É essa propriedade inata e biológica dos seres humanos que os dá a condição de aprenderem qualquer língua além de sua língua materna.

Se a Língua-I dá aos humanos a capacidade de falarem e entenderem de forma instintiva, a Língua-E refere-se ao conjunto de manifestações externas, socialmente observáveis e normatizadas, ou seja, toda língua humana construída social e culturalmente, a exemplo, a Língua Portuguesa, o Espanhol, Inglês, etc.

Ao caracterizar a Língua-I como um sistema computacional estrito, Chomsky reafirma que o objeto teórico central da linguística é interno, abstrato e intencional, e não redutível às regularidades empíricas do uso linguístico. “É apenas em virtude dessa interação nesses sistemas de desempenho que esse estado do cérebro se qualifica como linguagem. (Chomsky, 2005, p. 67).

Toda a teoria chomskyana baseia-se, assim, no pressuposto de que a faculdade linguística humana parte de um sistema inicial inato, a Gramática Universal. Nesse sentido, o autor afirma que é possível “encarar a gramática universal como o próprio programa genético, o esquema que permite a gama de realizações possíveis que são as línguas humanas possíveis”, cada qual culminando em um “estado estacionário final possível, a gramática de uma língua específica” (Chomsky, 1975, p. 175). A diversidade linguística observável, portanto, não contradiz o inatismo, mas constitui sua realização paramétrica.

A transposição dessa arquitetura teórica para o campo da infância permite ampliar a compreensão dos processos simbólicos para além da linguagem verbal. Antes mesmo da consolidação da fala, a criança já dispõe de estruturas internas que orientam a externalização de sentidos. Gestos, ritmos, vocalizações e grafismos configuram-se como formas legítimas de manifestação de estados mentais organizados, anteriores à normatividade da Língua-E, mas não desprovidos de estrutura.

Nesse horizonte, o desenho infantil pode ser compreendido como manifestação de um sistema simbólico interno funcionalmente análogo à Língua-I. Antes de dominar o código arbitrário da língua materna, a criança apresenta uma necessidade biológica de significar e organizar a experiência por meio de traços e marcas gráficas. O desenho, nessa perspectiva, não é um exercício preparatório nem uma atividade acessória, mas a projeção de modelos mentais organizados simbolicamente.

À luz dessa abordagem, o desenho pode ser entendido como expressão da primeira língua operativa da criança, no sentido de um sistema primário de simbolização interna, anterior à fala e à escrita convencionais. Tal compreensão articula-se, de um lado, ao princípio da geratividade inata proposto por Chomsky, uma vez que o ato de riscar emerge sem instrução formal, como ativação espontânea de uma sintaxe motora de base biológica; e, de outro, ao princípio da anterioridade semiótica, segundo o qual a intenção de significar precede sua codificação em sistemas linguísticos estabilizados. Assim, a criança mobiliza operações simbólicas complexas no desenho antes mesmo de dispor de recursos verbais plenamente constituídos.

Ao considerarmos a premissa chomskiana de que a linguagem constitui uma propriedade da mente/cérebro, e não um produto social ou cultural externo, podemos inferir que a produção gráfica infantil apresenta princípios de organização interna que, embora distintos dos mecanismos formais da linguagem verbal, são estruturalmente comparáveis no que se refere à sua natureza endógena e gerativa.

Nessa direção, propõe-se compreender o desenho infantil como a manifestação de um sistema simbólico interno funcionalmente comparável à Língua-I, configurando-se como uma Língua-I Gráfica, por meio da qual a criança não busca copiar a realidade externa — própria da Língua-E —, mas projetar, organizar e comunicar estruturas internas de pensamento. Reconhecer o desenho infantil como tal não implica equipará-lo à linguagem verbal em termos de recursividade sintática estrita, mas situá-lo no mesmo horizonte epistemológico: o de disposições cognitivas endógenas que antecedem sua codificação cultural.

Assim como a criança fala antes de dominar a gramática normativa, ela desenha antes de qualquer ensino técnico ou representacional. Essa intencionalidade expressiva não decorre de aprendizagem formal, mas da existência prévia de uma capacidade simbólica inata, que, no domínio verbal, se manifesta como Língua-I. Conforme Chomsky (1986), a concepção de língua como objeto externo — Língua-E — é derivada e teoricamente secundária, uma vez que o objeto central da investigação linguística reside na Língua-I, entendida como estado interno da faculdade da linguagem.

Em convergência com essa perspectiva, Dissanayake (1995) sustenta que o comportamento artístico emerge como uma propensão humana com fundamentos biológicos e evolutivos, manifestando-se precocemente no desenvolvimento humano e não dependendo diretamente da linguagem verbal ou de instrução cultural sistemática. A autora

argumenta que o comportamento artístico, caracterizado como ritmos e modos de mutualidade, apresenta as marcas típicas de uma adaptação biológica: é universal, inato, antigo e fonte de prazer intrínseco (Dissanayake, 1995).

Sendo assim, tanto a linguagem quanto a arte podem ser compreendidas como expressões primárias de disposições inatas da espécie, que antecedem sua normatização cultural e institucional. Para Dissanayake (1995), a propensão a tornar as coisas especiais (*making special*) possuía valor adaptativo, isto é, aumentava a sobrevivência ou o sucesso reprodutivo daqueles que a possuíam, sugerindo que a estética não é um epifenômeno cultural, mas uma necessidade vital.

A analogia entre Chomsky e Dissanayake torna-se particularmente fecunda quando se observa que, em ambos os casos, o foco teórico desloca-se do produto externo para o sistema interno que o torna possível. Enquanto Chomsky afirma que a Língua-E é derivada e teoricamente secundária em relação à Língua-I, Dissanayake sustenta que as formas artísticas culturalmente estabilizadas derivam dessa necessidade humana primária de "tornar especial" a experiência. Segundo a autora, arte, ritual e jogo estão todos abarcados por este conceito de *making special*, que consiste na organização simbólica do mundo a partir de impulsos biológicos fundamentais, sendo assim, em ambos os modelos, a cultura aparece como etapa posterior de normatização de disposições internas previamente existentes.

Essa anterioridade biológica é reforçada quando observamos a ontogênese. Dissanayake (1995) enfatiza que a arte desempenhou um papel relevante na longa história pré-verbal da espécie humana e continua a fazê-lo na fase pré-verbal do desenvolvimento infantil. A autora destaca que a compulsão humana por elaborar e decorar vai muito além do que a simples simbolização exige (Dissanayake, 1995), indicando um imperativo estético que opera antes da palavra.

Nesse sentido, o desenho infantil pode ser compreendido como manifestação de um sistema expressivo interno que antecede a estabilização dos códigos simbólicos convencionais. Diferentemente da linguagem verbal adulta, cuja organização é predominantemente simbólica, arbitrária e normatizada — característica própria da Língua-E —, o grafismo infantil opera em um nível cognitivo mais elementar, no qual predominam formas de significação diretamente vinculadas à experiência perceptiva, motora e conceitual da criança. Trata-se de um domínio semiótico no qual a relação entre forma e sentido não é ainda regida por convenções externas, mas por princípios internos de organização da experiência.

Essa produção gráfica não se submete, em sua origem, à lógica da representação mimética nem à exigência de correspondência formal com objetos do mundo externo, ao contrário, esta responde à necessidade de estruturar internamente a experiência vivida, organizando afetos, percepções e esquemas espaciais em configurações visualmente coerentes. O traço infantil não visa "copiar" o real, mas torná-lo cognitivamente habitável, funcionando como instrumento de regulação simbólica do mundo interno.

É precisamente nesse ponto que a contribuição de Dissanayake aprofunda a compreensão do estatuto biológico e relacional do grafismo infantil. Ao investigar as bases evolutivas da arte, a autora sustenta que as primeiras formas de expressão humana estão enraizadas em disposições inatas voltadas à vinculação afetiva, à coordenação intersubjetiva e à construção de comunhão emocional. Como afirma Dissanayake (2000), as propensões inatas para a imitação, a reciprocidade e a comunhão emocional na infância foram

posteriormente elaboradas e utilizadas em formas ritualizadas e cerimoniais que, por sua vez, constroem e reforçam sentimentos de unidade entre adultos, servindo, em última instância, para manter o grupo coeso.

Nessa mesma direção, a autora observa que tais disposições não desaparecem com o desenvolvimento, mas são culturalmente elaboradas em práticas simbólicas coletivas, como os rituais e as cerimônias, os quais reproduzem, em escala social, dinâmicas originalmente presentes na interação mãe-bebê. Assim, não é surpreendente que sociedades de todo o mundo tenham desenvolvido esses nós da cultura que chamamos de cerimônias e rituais, os quais fazem por seus membros aquilo que as mães fazem naturalmente por seus bebês: captam seu interesse, envolvem-nos em um pulso rítmico compartilhado e, assim, instilam sentimentos de proximidade e comunhão (Dissanayake, 2000).

À luz dessa perspectiva, o desenho infantil pode ser compreendido como uma forma primordial de ritualização individual, na qual a criança, ao riscar, repetir gestos e organizar padrões visuais, engaja-se em uma atividade que articula regulação emocional, coordenação motora e produção de sentido. O grafismo funciona, assim, como um dispositivo de integração entre corpo, afeto e cognição, anterior tanto à linguagem verbal quanto à escrita, mas estruturalmente relacionado às mesmas disposições biológicas que sustentam a vida simbólica adulta.

Dessa forma, ao articular o inatismo chomskiano com a abordagem evolutiva e afetiva de Dissanayake, o desenho infantil deixa de ser interpretado como atividade acessória ou preparatória e passa a ser reconhecido como expressão legítima de um sistema simbólico primário, biologicamente ancorado e cognitivamente estruturante. Trata-se de uma linguagem originária que não apenas antecede os códigos convencionais, mas fornece o solo semiótico e afetivo sobre o qual tais códigos poderão, posteriormente, se constituir de modo significativo.

Do ponto de vista semiótico, essa produção gráfica inicial pode ser compreendida como predominantemente icônica e indexical, precedendo a consolidação dos sistemas simbólicos arbitrários. Diante disso, o traço infantil estabelece relações de semelhança, contiguidade e afecção com a experiência sensível, funcionando como extensão do corpo e da ação da criança no mundo (Dissanayake, 1995). Tal característica reforça sua proximidade com a noção chomskiana de Língua-I, uma vez que não depende de convenções sociais previamente estabelecidas nem de códigos compartilhados, mas emerge de relações internas entre percepção, intencionalidade e gesto.

Nessa perspectiva, o desenho infantil não deve ser interpretado como uma tentativa imperfeita de representação realista, mas como uma forma legítima de organização cognitiva e simbólica da experiência. Por esse motivo, o traço não visa representar um objeto externo de maneira objetiva, mas constituir sentido a partir de um sistema interno de relações, no qual percepção, memória, emoção e ação se articulam. Assim como a linguagem, na concepção chomskiana, não é aprendida por simples imitação, mas se desenvolve a partir de uma gramática interna, o grafismo infantil não é resultado de treino técnico, mas da ativação de disposições expressivas inerentes à espécie humana.

Essa leitura permite deslocar a compreensão da arte infantil de um paradigma deficitário — que a compara continuamente ao modelo adulto — para um paradigma estrutural e genético, no qual o desenho é reconhecido como expressão de uma competência simbólica em funcionamento. Tal competência, embora distinta da linguagem verbal,

compartilha com ela o estatuto de sistema interno de organização do sentido. A normatização posterior, seja da escrita, seja das convenções artísticas acadêmicas, corresponde a um processo de externalização e padronização cultural dessas disposições internas, e não à sua origem.

Sob essa perspectiva, a articulação entre a noção chomskiana de Língua-I e a caracterização do comportamento artístico proposta por Dissanayake permite conceber a arte infantil como sistema simbólico interno, rigorosamente estruturado, biologicamente enraizado e funcionalmente orientado à produção de sentido. Nesse enquadramento teórico, a cultura não é a fonte originária nem da linguagem nem da arte, mas opera como um mecanismo de seleção, estabilização e normatização de disposições pré-existentes. Tais disposições, inscritas na arquitetura cognitiva da espécie, manifestam-se desde os estágios iniciais do desenvolvimento humano e somente são posteriormente moldadas, refinadas e institucionalizadas pelos sistemas culturais e educativos.

Invariantes formais e competência gráfica no desenho infantil

A existência de uma estrutura inata para o grafismo infantil encontra respaldo empírico nas pesquisas de Rhoda Kellogg (1969), que, ao longo de aproximadamente duas décadas, reuniu e analisou mais de um milhão de desenhos produzidos por crianças de diferentes idades e contextos culturais, identificando padrões recorrentes de traçado e desenvolvimento gráfico que sugerem regularidades não atribuíveis apenas à instrução cultural ou ao ensino formal. A partir dessa ampla base empírica, a autora identificou padrões gráficos recorrentes e universais — como mandalas, sóis, figuras radiais, espirais, cruces e a recorrente figura do chamado “homem-girino” — que emergem de forma consistente independentemente de instrução formal, contexto sociocultural ou modelo visual explícito.

Kellogg (1969) demonstrou que tais formas obedecem a uma sequência relativamente estável de desenvolvimento gráfico, iniciando-se com rabiscos desordenados, passando por padrões rítmicos e estruturados, até a organização de formas compostas e figuras reconhecíveis. Essa regularidade evolutiva não pode ser explicada satisfatoriamente por aprendizagem imitativa ou condicionamento ambiental, uma vez que crianças privadas de estímulos visuais específicos produzem estruturas gráficas equivalentes. Desse modo, o desenho infantil inicial não se configura como cópia do mundo externo, mas como manifestação de princípios organizadores internos que orientam a ação gráfica da criança.

A autora sustenta, ainda, que esses padrões gráficos elementares funcionam como unidades estruturais básicas de um sistema visual em desenvolvimento, comparáveis a morfemas ou fonemas no domínio linguístico. As chamadas “formas primárias” — círculos, linhas verticais e horizontais, cruzamentos e radiações — constituem um repertório limitado, porém altamente produtivo, a partir do qual a criança combina e organiza configurações cada vez mais complexas. Tal produtividade estrutural reforça a hipótese de que o grafismo infantil opera segundo uma lógica generativa própria, anterior à estabilização de convenções simbólicas culturalmente instituídas.

Essas regularidades podem ser compreendidas como análogas ao balbucio linguístico: assim como a criança produz fonemas universais antes de dominar qualquer língua específica, ela também “balbucia” grafemas universais antes da consolidação de sistemas visuais convencionais, sendo assim, o “homem-girino” — figura composta por uma

cabeça à qual se ligam diretamente as pernas — não deve ser interpretado como erro perceptivo ou déficit representacional, mas como uma solução estrutural econômica e funcional para a organização gráfica da experiência corporal e identitária da figura humana. Trata-se de uma forma sintaticamente simples, porém semanticamente densa, que evidencia a anterioridade da intenção de significar em relação à conformidade com modelos realistas.

A contribuição de Kellogg, portanto, desloca o entendimento do desenho infantil de um produto cultural incipiente para o estatuto de competência gráfica em funcionamento, dotada de regularidades internas e princípios de organização próprios. O grafismo precoce revela-se, assim, como uma atividade cognitiva estruturada, cuja lógica não é derivada da instrução externa, mas emerge da interação entre maturação neurocognitiva, ação motora e intencionalidade significativa.

É nesse ponto que se torna teoricamente pertinente retomar o problema epistemológico formulado por Chomsky como o “Problema de Platão”: como é possível que seres humanos, cujo contato com o mundo é limitado, fragmentário e contingente, sejam capazes de desenvolver sistemas de conhecimento altamente estruturados? (Chomsky, 1988). No campo da linguística, a resposta a essa questão se articula por meio do Argumento da Pobreza do Estímulo (*Poverty of the Stimulus – POS*), segundo o qual a competência linguística adquirida pela criança é significativamente mais rica e complexa do que os dados empíricos disponíveis no ambiente.

Se a saída (*output*) apresenta uma estrutura qualitativamente mais elaborada do que a entrada (*input*), o excedente de complexidade não pode provir exclusivamente do meio, devendo ser atribuído à arquitetura cognitiva interna do sujeito. A transposição desse argumento para o campo da arte infantil permite compreender o grafismo precoce como expressão de uma competência inata que não se explica por imitação, treino técnico ou exposição cultural suficiente, por isso, a criança pequena produz estruturas visuais organizadas antes de receber instruções formais, antes de dominar convenções representacionais e, muitas vezes, antes mesmo de possuir linguagem verbal plenamente desenvolvida.

A transposição desse argumento epistemológico para o campo da arte na infância permite reformular de modo decisivo a compreensão do grafismo precoce. Assim como ocorre na aquisição da linguagem, a produção gráfica da criança não pode ser explicada por imitação, treino técnico ou exposição cultural suficiente. A criança produz estruturas visuais organizadas antes de receber instruções formais, antes de dominar convenções representacionais e, frequentemente, antes mesmo de possuir linguagem verbal plenamente desenvolvida. Tal constatação reforça a hipótese de que a arte, assim como a linguagem, opera a partir de princípios internos de organização, posteriormente modulados — mas não originados — pela cultura.

Para operacionalizar essa transposição no campo da arte-educação, torna-se necessário estabelecer uma distinção categórica entre input e competência, nos moldes do modelo chomskiano. O input corresponde aos dados primários aos quais a criança é exposta: imagens culturais, materiais gráficos, práticas pedagógicas e intervenções adultas. Em contextos domésticos e escolares, esse input tende a ser relativamente pobre, assistemático e, não raro, permeado por estereótipos visuais e modelos normativos que refletem a Língua-E gráfica dominante.

A competência, por sua vez, refere-se ao estado interno da mente: um sistema gerativo subjacente que permite à criança compreender, produzir e organizar estruturas espaciais complexas — como simetria, fechamento, centralidade, continuidade e equilíbrio — sem que tais princípios lhe tenham sido explicitamente ensinados. Essa competência gráfica manifesta-se na recorrência de esquemas formais, na estabilidade de certas soluções composicionais e na produtividade combinatória observada no desenho infantil espontâneo.

É precisamente nesse hiato entre a pobreza do ensino e a riqueza da produção gráfica que a hipótese da Língua-I gráfica ganha força explicativa. A criança demonstra regularidades formais e recorrências estruturais mesmo em contextos de estimulação limitada, o que inviabiliza explicações baseadas exclusivamente em aprendizagem por cópia ou reforço ambiental. A pobreza do estímulo, nesse caso, não limita a produção simbólica; ao contrário, torna visível sua base endógena, ao evidenciar que a organização do grafismo não depende da qualidade nem da quantidade do input cultural disponível.

O desenho infantil deixa de ser interpretado como resposta reativa ao ambiente e passa a ser compreendido como atividade construtiva, orientada por princípios internos que estruturam a percepção, a ação e a significação. Assim como a gramática da Língua-I restringe e orienta as hipóteses linguísticas da criança, a competência gráfica endógena orienta suas explorações visuais, delimitando um espaço de possibilidades formais que se atualiza progressivamente.

A denominada “base inata” do grafismo infantil refere-se à atuação de princípios inatos de economia cognitiva, organização topológica e equilíbrio perceptivo. Esses princípios não são aprendidos por instrução explícita, mas fazem parte da arquitetura cognitiva que orienta, desde os estágios iniciais, a forma como a criança organiza espacialmente sua experiência.

Um exemplo paradigmático desse funcionamento é a emergência recorrente da mandala — estrutura circular atravessada por eixos radiais ou por uma cruz interna — identificada por Kellogg (1969) em desenhos de crianças de diferentes culturas, geralmente entre os três e quatro anos de idade. Não há, na maioria dos contextos familiares ou escolares, um input ambiental sistemático que possa explicar a recorrência dessa forma: adultos raramente desenhavam mandalas para que crianças as copiassem, tampouco essa figura ocupa lugar central no repertório visual cotidiano infantil. Ainda assim, a forma emerge de maneira invariável, produzida pela própria competência da criança.

Epistemologicamente, esse fenômeno indica que a mente infantil não opera segundo um modelo empirista de acumulação passiva de impressões sensoriais, mas segundo um racionalismo inatista, no qual estruturas internas organizam ativamente a experiência. A criança não registra o mundo tal como ele se apresenta, ela projeta ordem sobre o caos perceptivo, nesse sentido, a mandala não se apresenta como a cópia de um objeto externo, mas a projeção de uma estrutura de equilíbrio do sistema visual-cognitivo sobre o suporte material do papel.

Essa distinção entre competência e performance é central para compreender o estatuto do desenho infantil, pois, a competência corresponde às regras internas de organização — como centralidade, simetria e fechamento —, enquanto a performance consiste na atualização concreta dessas regras em um desenho específico, sujeito a variações motoras, emocionais e contextuais, assim, a regra interna de centralidade precede e molda a

execução gráfica, do mesmo modo que a gramática interna precede e orienta a produção de enunciados linguísticos.

Sob essa perspectiva, o grafismo infantil deve ser compreendido como evidência empírica da existência de um sistema gerativo visual, análogo ao sistema gerativo linguístico proposto por Chomsky. A criança não desenha porque observa modelos prontos no ambiente, mas porque dispõe de um conjunto de princípios organizadores que lhe permitem construir modelos visuais próprios. A cultura, nesse processo, não fornece a estrutura originária do desenho, mas atua posteriormente como instância de modulação, refinamento e normatização das possibilidades já inscritas no sistema cognitivo endógeno.

Mediação pedagógica e desenvolvimento simbólico: o desenho como Língua-I na escola

Coloca-se, portanto, uma questão central: se a competência gráfica é inata, qual é o papel do input — isto é, da educação e do ambiente cultural? Na teoria chomskiana, o ambiente não desempenha função construtiva, mas atua como gatilho (trigger). A faculdade da linguagem — e, por analogia, a faculdade artística — constitui um sistema biológico em estado inicial, cuja estrutura fundamental já está presente. O contato com dados externos — papel, tinta, superfícies e repertório visual cultural — não cria essa faculdade, mas ajusta seus parâmetros, permitindo sua atualização. Nesse sentido, a Pobreza do Estímulo não implica a irrelevância do estímulo, mas indica que ele não precisa ser instrutivo no sentido de ensinar explicitamente regras internas. Sua função é oferecer condições materiais e simbólicas para que tais regras se manifestem, se diferenciem e se estabilizem. Assim como a visão necessita de luz para se desenvolver — sem aprender a ver por instrução —, a competência gráfica necessita de condições materiais para se expressar, sob pena de atrofia funcional.

Essa distinção tem consequências diretas para a arte-educação. Práticas pedagógicas centradas exclusivamente na Língua-E — isto é, na transmissão precoce de regras técnicas como perspectiva, proporção e realismo visual — tendem a desconsiderar o estágio maturacional da competência gráfica infantil. Ao impor códigos externos antes que os sistemas internos estejam prontos para assimilá-los, tais abordagens podem inibir, em vez de favorecer, o desenvolvimento simbólico. Em contraste, uma educação artística orientada pela noção de Língua-I gráfica privilegia a oferta de materiais diversificados, a liberdade experimental e a valorização do processo. Nessa perspectiva, a criança não é conduzida a reproduzir modelos adultos, mas encorajada a resolver problemas espaciais e expressivos por meio de seus próprios algoritmos internos.

O papel do educador, nesse enquadramento, deixa de ser o de transmissor de formas corretas e passa a ser o de mediador das condições de emergência da competência. Mediar pedagogicamente as condições de emergência da Língua-I não significa ausência de intencionalidade pedagógica, mas a organização cuidadosa de ambientes ricos em possibilidades gráficas, nos quais a criança possa explorar, testar hipóteses e consolidar regularidades internas. Trata-se de sustentar o funcionamento do sistema, e não de substituí-lo por convenções prontas.

É crucial reconhecer, contudo, a força com que a cultura — a Língua-E gráfica — atua sobre essa competência inata. A transição da gramática interna para os modelos externos

é um processo complexo de parametrização e a exposição massiva a um repertório visual específico (desenhos animados, logotipos, emojis, livros com ilustrações estereotipadas) funciona como o input que ajusta os parâmetros da Língua-I Gráfica. A criança, que antes explorava livremente a forma do sol como uma mandala radial, pode passar a desenhá-lo como um semicírculo no canto da folha, não porque essa solução seja cognitivamente superior, mas porque ela se tornou a convenção dominante na sua Língua-E. Esse processo de normatização não é inerentemente negativo, pois faz parte da inserção cultural, mas torna-se problemático quando é imposto de forma precoce e autoritária, substituindo a exploração pela imitação e bloqueando a capacidade gerativa original.

Ao admitir que a competência simbólica é inata — como sustentam tanto as teorias chomskianas quanto a abordagem bioevolutiva da arte de Dissanayake —, torna-se inevitável reconhecer uma tensão estrutural na prática escolar contemporânea, marcada por um imperativo logocêntrico que hierarquiza a linguagem verbal e escrita em detrimento de outras formas de simbolização.

Nesse contexto, a alfabetização precoce frequentemente atua menos como expansão das capacidades cognitivas da criança do que como processo de colonização simbólica, no qual a gramática gerativa pessoal — a Língua-I gráfica — é progressivamente silenciada em favor de convenções arbitrárias estabilizadas da Língua-E. A anterioridade do desenho em relação à escrita, nesse quadro, não é apenas cronológica, mas ontológica, pois, o desenho antecede a linguagem verbal porque o corpo antecede o código, sendo assim, antes de operar com símbolos altamente arbitrários, como as letras do alfabeto, a criança precisa exercer formas de simbolização ancoradas na motricidade e na experiência sensorio-motora, diante disso, a garatuja constitui a primeira inscrição do eu no mundo: a materialização gráfica da ação intencional.

O conhecimento simbólico não emerge da simples internalização de códigos formais, mas da atividade do próprio sistema cognitivo em interação com o ambiente. A mente humana não opera como tábula rasa, esta dispõe de arquiteturas pré-organizadas que se desenvolvem por maturação e autoestruturação. Estruturação, nessa dinâmica, os sistemas sensorio-motores são constitutivos da cognição: é pela ação que se estabilizam as primeiras representações, e é pela manipulação gráfica que a criança começa a organizar espacial, temporal e intencionalmente a experiência. O desenho infantil cumpre, assim, a função de campo intermediário entre ação e representação, no qual se constroem regularidades internas fundamentais à emergência de sistemas simbólicos mais abstratos.

O erro epistemológico da alfabetização precoce reside na tentativa de suprimir ou encurtar esse estágio, impondo diretamente a abstração do código escrito antes que os sistemas internos responsáveis pela simbolização gráfica estejam suficientemente estabilizados. Nessas condições, a escrita tende a ser aprendida como imitação formal e reprodução mecânica de traçados, e não como apropriação significativa de um sistema simbólico, ou seja, o traço deixa de expressar uma intenção própria e passa a responder a exigências externas, fragilizando o vínculo entre gesto, significado e organização interna do pensamento.

Essa crítica encontra um antecedente clássico na obra de Viktor Lowenfeld (1977), que demonstra de modo consistente o caráter inibidor da imposição precoce de padrões visuais adultos sobre a produção gráfica infantil. Para o autor, o desenho da criança não constitui uma tentativa imperfeita de reprodução do real, mas a expressão de uma

organização interna da experiência: a criança desenha aquilo que sabe, sente e vive, e não aquilo que vê segundo critérios normativos de representação adulta (Lowenfeld; Brittain, 1977). Assim, o grafismo infantil opera como um sistema simbólico próprio, orientado por leis internas de desenvolvimento e significação.

Diante disso, Lowenfeld critica práticas pedagógicas baseadas na correção formal, na cópia ou na substituição do desenho espontâneo por modelos prontos. Quando a criança é levada a copiar, afirma o autor, ela deixa de pensar visualmente e passa apenas a repetir soluções alheias, interrompendo o processo de construção simbólica e comprometendo o desenvolvimento cognitivo envolvido na criação (Lowenfeld; Brittain, 1977). A intervenção normativa não aperfeiçoa o sistema gráfico da criança, mas o desautoriza.

Reinterpretada à luz do paradigma chomskiano, essa crítica adquire um alcance epistemológico mais amplo. Ao corrigir ou substituir a produção gráfica espontânea por modelos normativos, a escola emite um juízo epistemológico implícito: o sistema interno de organização gráfica da criança — sua Língua-I gráfica — é considerado insuficiente ou ilegítimo e deve ser substituído por um conjunto externo de formas padronizadas, isto é, por uma Língua-E. O efeito dessa operação não é apenas expressivo, mas estrutural: reduz-se a geratividade simbólica e empobrece-se o funcionamento do sistema cognitivo, que deixa de operar como gerador de formas para funcionar como copiadador de padrões.

O autor alerta ainda para as consequências afetivas desse processo. A interferência excessiva do adulto pode levar a criança a perder o prazer da criação, passando a desenhar apenas para agradar ou obedecer (Lowenfeld; Brittain, 1977). Instala-se, assim, uma dissociação entre o sujeito e o ato simbólico: aquilo que inicialmente era experiência de autoria, descoberta e envolvimento transforma-se em tarefa regulada por critérios externos.

Essa dissociação ajuda a compreender por que a antecipação do ensino do código escrito, quando desvinculada de uma experiência simbólica viva e gerativa, frequentemente resulta em uma relação frágil com a leitura e a escrita, pois esta deixa de emergir como desdobramento natural da simbolização e passa a ser vivida como obrigação formal. Produzem-se, desse modo, competências aparentes, sustentadas por treino e repetição, mas destituídas de flexibilidade gerativa e de densidade semântica.

O desenho funciona, portanto, como um laboratório simbólico seguro. Nele, a relação entre o traço e o objeto é motivada — icônica ou indexical — e permanece sob o controle da própria criança. A escrita, ao contrário, opera por relações arbitrarias, historicamente convencionais e socialmente reguladas. Quando se exige que a criança transite prematuramente para o código arbitrário, sem que tenha esgotado sua exploração do código motivado, produz-se uma aprendizagem dissociada, na qual a forma precede — e substitui — o sentido.

O resultado desse processo é a formação de sujeitos formalmente alfabetizados, capazes de decodificar letras e operar tecnicamente o código escrito, mas empobrecidos em sua capacidade de estruturar visualmente a experiência e de atribuir sentido simbólico ao mundo. Trata-se do que se pode denominar, em sentido rigoroso, de analfabetismo funcional da imagem: indivíduos que dominam a escrita ao nível operacional, mas carecem da competência simbólica profunda que lhe daria sustentação semântica, expressiva e cognitiva. A escrita, nesses casos, não se ancora em uma gramática simbólica internalizada, funcionando antes como procedimento mecânico do que como linguagem viva.

Dessa perspectiva, a defesa do desenho na primeira infância não constitui uma apologia romântica da livre expressão, tampouco uma recusa ao ensino sistemático da escrita, constituindo-se, antes, a defesa da integridade cognitiva do desenvolvimento humano. Retardar a alfabetização formal em favor da exploração artística não significa “perder tempo”, mas garantir que o corpo, a percepção e a ação simbólica disponham de condições temporais suficientes para construir os alicerces neurais, semióticos e afetivos que, mais tarde, sustentarão o peso do código escrito. O risco central, portanto, não está em ensinar tarde demais, mas em ensinar cedo demais aquilo para o qual o sistema cognitivo ainda não se encontra estruturalmente preparado.

A produção gráfica não pode ser compreendida como atividade recreativa, tampouco como subproduto imperfeito da cultura visual adulta. Em termos do desenvolvimento simbólico humano, ela se apresenta como a primeira língua operativa do ser humano: um sistema simbólico inaugural, anterior às convenções verbais e escritas, por meio do qual o sujeito organiza sua experiência e institui sentido.

Antes que a criança seja progressivamente colonizada pelas convenções arbitrárias da linguagem verbal e da escrita alfabética, ela opera uma linguagem visual autônoma, regida por uma gramática universal de base endógena — a Língua-I gráfica — e mobilizada por um imperativo biológico de simbolização. Essa linguagem não é rudimentar nem pré-lógica; ao contrário, é altamente estruturada, ainda que se manifeste por esquemas próprios, distintos daqueles valorizados pela cultura letrada.

Diante dessa constatação, a função docente sofre uma reorientação epistemológica decisiva. Se o desenho infantil constitui uma língua, no sentido forte de um sistema simbólico interno, intencional e gerativo, o educador não pode ocupar o lugar de fiscal que compara a produção da criança com a realidade externa ou com modelos normativos extensionalmente definidos. Tal postura equivale a avaliar uma gramática emergente a partir de critérios que lhe são externos, produzindo distorção interpretativa e empobrecimento do processo formativo.

O papel do educador, nesse enquadramento, é o de dialogar com o aluno a partir de sua língua interna, exigindo, assim, o desenvolvimento de uma escuta pedagógica ativa, capaz de deslocar o foco da nomeação para a compreensão dos processos. Ao invés de perguntar “O que é isso?”, esperando um substantivo estabilizado da Língua-E, o educador investiga a lógica construtiva subjacente: “Como você construiu isso?”, “Por que esta forma se conecta com aquela?”, “Que problema você estava tentando resolver?”. O interesse desloca-se do produto final para o funcionamento do sistema.

Nessa perspectiva, o educador não atua para fornecer a resposta “correta” — o desenho realista ou socialmente esperado —, mas para propor desafios gráficos progressivamente mais complexos, capazes de tensionar e expandir a competência inata da criança. Dialogar com a Língua-I significa validar soluções como a transparência das casas, o exagero afetivo das mãos ou a multiplicidade de pontos de vista como estratégias cognitivas legítimas, e não como erros a serem eliminados.

Assim como o balbúcio verbal é reconhecido como precursor necessário da fala articulada, o balbúcio gráfico — expresso na garatuja, no esquematismo e nas primeiras regularidades formais — deve ser compreendido como precursor indispensável da cognição abstrata. A escolarização que atropela essa fase, impondo a cópia, o traçado normativo ou a

alfabetização precoce, não apenas compromete o desenvolvimento simbólico, mas viola uma exigência biológica fundamental do processo de humanização.

Ao tentar instalar o software cultural da escrita sem permitir que o hardware biológico — o corpo, a percepção e a mente simbólica — tenha se configurado plenamente, a escola produz uma ruptura estrutural entre gesto, sentido e linguagem. A defesa da arte na primeira infância é, portanto, a defesa da integridade do sujeito. É a garantia de que a criança possa organizar seu caos interno por meio de sua própria sintaxe visual antes de ser submetida à ordem simbólica estabilizada do mundo adulto.

Conclusão

O percurso teórico desenvolvido neste estudo permite afirmar que o desenho infantil não constitui uma atividade preparatória, recreativa ou deficitária em relação às formas adultas de representação, mas a expressão legítima de uma competência simbólica interna, biologicamente ancorada e funcionalmente orientada à produção de sentido. À luz da distinção chomskiana entre Língua-I e Língua-E, o grafismo precoce pode ser compreendido como manifestação de um sistema gerativo interno, análogo, ao nível funcional, à faculdade da linguagem, por meio do qual a criança organiza cognitivamente sua experiência antes da normatização cultural.

Essa leitura encontra convergência direta na abordagem bioevolutiva de Ellen Dissanayake, para quem o comportamento artístico não é um ornamento cultural tardio, mas uma disposição primária da espécie, emergente precocemente no desenvolvimento humano e independente da linguagem verbal ou de instrução formal. Ao caracterizar a arte como um comportamento biologicamente selecionado para a produção e a ordenação de sentido, Dissanayake reforça a tese de que o desenho infantil opera como linguagem interna, anterior às convenções simbólicas estabilizadas, desempenhando papel estruturante na constituição da subjetividade.

As evidências empíricas oriundas das pesquisas de Rhoda Kellogg corroboram essa hipótese ao demonstrarem a recorrência de padrões gráficos universais — como mandalas, figuras radiais e o “homem-girino” — em crianças de diferentes contextos culturais. A emergência espontânea dessas formas, em condições de input visual limitado e assistemático, evidencia um excedente de organização que não pode ser atribuído à imitação ou ao ensino, mas a princípios endógenos de estruturação visual. Tal constatação dialoga diretamente com o Argumento da Pobreza do Estímulo, reforçando a natureza inata da competência gráfica infantil.

A distinção entre competência e performance revela-se, nesse contexto, decisiva para evitar interpretações deficitárias do grafismo infantil. As aparentes imprecisões formais do desenho não indicam ausência de estrutura, mas expressam a atualização concreta de regras internas estáveis, moduladas por fatores motores, afetivos e contextuais. Assim como na linguagem verbal, a gramática interna precede e orienta a produção, delimitando um espaço próprio de possibilidades formais que se transforma progressivamente ao longo do desenvolvimento, sem depender, em sua origem, de modelos externos normativos.

As implicações pedagógicas decorrentes dessa articulação teórica são profundas. Ao reconhecer o desenho infantil como expressão de uma linguagem interna biologicamente fundada — conforme sustentam tanto a concepção chomskiana de Língua-I quanto a

perspectiva bioevolutiva da arte proposta por Dissanayake — impõe-se a necessidade de revisar criticamente práticas educativas centradas na correção formal precoce e na antecipação de códigos simbólicos arbitrários.

No âmbito da Arte/Educação, tal reconhecimento desloca o foco da transmissão de modelos e técnicas para a criação de condições de possibilidade da emergência da competência simbólica. Cabe à escola assegurar tempo, materiais e contextos de experimentação que permitam à criança explorar, testar e expandir sua própria sintaxe visual, respeitando os ritmos e as regularidades de seu desenvolvimento interno. Defender o desenho na primeira infância, nesse sentido, não configura uma opção metodológica acessória, mas uma tomada de posição epistemológica em favor da integridade cognitiva, simbólica e formativa do sujeito em constituição.

Referências

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem.** Tradução de Ana Maria Di Renzo. São Paulo: Cultrix, 1972.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe.** São Paulo: Cultrix, 1975.

CHOMSKY, Noam. **Knowledge of language: its nature, origin, and use.** New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, Noam. **Problemas do conhecimento e da liberdade.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e problemas do conhecimento: as conferências de Manágua.** Tradução de Luiz Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHOMSKY, Noam. **Sobre natureza e linguagem.** Tradução de Marylene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DISSANAYAKE, Ellen. **Homo Aestheticus: where art comes from and why.** Seattle: University of Washington Press, 1995.

DISSANAYAKE, Ellen. **Art and Intimacy: How the Arts Began.** Seattle: University of Washington Press, 2000.

KELLOGG, Rhoda. **Analyzing Children's Art.** Palo Alto, CA: National Press Books, 1969.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

Capítulo 8

Práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil: horizontes para o cotidiano educacional

*Gabriela Silva Santos
José Valdir Jesus de Santana
Cândida Maria Santos Daltrô Alves*

Introdução

A história da sociedade brasileira, desde a colonização, é marcada pelas lutas sociais. Nessa conjuntura está situada a luta da população negra no Brasil, que ainda hoje é impelida a viver à margem da sociedade, em um contexto de apagamento da sua diversidade histórica, étnica e cultural e da permanência de um sistema racial que organiza as desigualdades, como demonstra Almeida (2019), ao explicar que o racismo estrutura as relações sociais e define condições materiais e simbólicas para diferentes grupos. Embora por muito tempo tenha prevalecido a ideia de que bebês e crianças pequenas estariam protegidos do racismo, as experiências narradas em instituições de educação infantil mostram que essa suposição não se sustenta. Esse modo de organização social incide sobre a infância e se manifesta de diferentes maneiras no cotidiano das instituições, revelando como práticas e relações expressam desigualdades racialmente produzidas.

As pesquisas no campo da educação infantil evidenciam que o racismo atravessa a infância antes mesmo do nascimento, como mostra Santos (2024) ao denunciar as violências obstétricas que atingem mulheres negras, a ausência de bebês negros nas embalagens, brinquedos e produtos voltados à primeira infância e até os ataques racistas dirigidos a recém-nascidos nas redes sociais. A autora demonstra que o racismo segue operando nas instituições de educação infantil quando práticas de cuidado e escolhas pedagógicas distribuem de modo desigual o colo, a escuta e a atenção e quando materiais, imagens e falas docentes reforçam estereótipos ou deixam de intervir diante de situações que exigiriam posicionamento, contribuindo para o silenciamento que funciona como um mecanismo de perpetuação do racismo no espaço educacional (Cavalleiro, 2012). Nesse cenário, o enfrentamento ao racismo na educação infantil envolve também a revisão das práticas pedagógicas que organizam o cotidiano e estruturam as experiências das crianças.

Diante dessas constatações, este capítulo volta-se à discussão das práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, tomando como referência pesquisas que investigam como professoras têm organizado o dia a dia, selecionado materiais e narrativas, proposto experiências culturais, mediado interações e construído espaços de participação para as crianças. Esses estudos revelam movimentos distintos no interior das instituições e apontam caminhos para a implementação de ações comprometidas com a equidade racial. Entre as investigações que compõem este debate estão os trabalhos Dias e Araújo (2019), Santos (2024), Dias, Reis e Damião (2022) e Pinheiro (2023).

Ainda interessa refletir sobre as articulações entre racismo, infância e educação, apoiando-se em contribuições teóricas que oferecem fundamentos essenciais para compreender como o racismo estrutura a sociedade e incide no cotidiano das instituições educativas. Nesse percurso, dialogamos com Oliveira (2021), Almeida (2019), Gonzalez (1984), Woodson (2021), Cavalleiro (2012), Gomes (2012), Freire (2011) e Libâneo (1990).

Racismo no Brasil: da colonização ao silenciamento histórico

Para aprofundar a discussão sobre as práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, torna-se necessário retomar o debate teórico que fundamenta essa compreensão. A forma como as desigualdades se expressa nas práticas pedagógicas não pode ser dissociada da estrutura histórica que sustenta o racismo no Brasil. É nesse sentido que dialogam com as reflexões de Oliveira (2021) e Almeida (2019), cujas análises permitem compreender que o racismo não se reduz a comportamentos individuais, mas compõe a própria lógica de organização da sociedade e das instituições.

Em vista disso, Oliveira (2021) chama atenção para a banalização do termo racismo, que muitas vezes é reduzido a atitudes individuais ou desvios de conduta. Essa leitura superficial gera uma falsa sensação de crítica, mas não contribui para transformar a realidade e reforça a necessidade de aprofundar a compreensão, como propõe Almeida (2019), ao compreender o racismo estrutural como processo histórico e social presente nas instituições e nas relações cotidianas. Almeida (2019) utiliza uma metáfora para pensar no processo de colonização, relacionando-o à implantação de um jogo de tabuleiro em que as regras foram impostas pelo colonizador e o racismo é um desses elementos. Essas regras, por sua vez, são as estruturas:

[...] Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição expresse é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (Almeida, 2019, p. 64).

Assim, a estrutura política e econômica do Brasil foi historicamente construída a partir da lógica colonial, alicerçada na exploração da mão de obra escravizada pela metrópole portuguesa. Por outro lado, as instituições funcionam como engrenagens que mantêm o funcionamento da estrutura social, conferindo-lhe legitimidade. Desse modo, escolas, hospitais e museus moldam comportamentos alinhados a esses valores hierárquicos. É improvável que uma instituição dentro de uma estrutura racista funcione sem a lógica do racismo. Por isso, na atualidade, é difícil dissociar-se desse imaginário porque ele coexistiu na realidade brasileira por séculos e segue operando de forma naturalizada, ainda que tenha sido imposto historicamente. Ele opera de modo invisível e se manifesta em números, como o fato de jovens negros serem a maioria das vítimas de mortes violentas e mulheres negras constituírem a maior parte das empregadas domésticas Silva (2023) evidencia que o sistema

penal brasileiro reforça a lógica seletiva do racismo estrutural descrita por Almeida (2019). Embora o diploma penal seja único e inspirado no modelo italiano, sua aplicação difere entre os grupos raciais. À população branca aplica-se um direito penal do fato, no qual a punição decorre do ato cometido. À população negra, prevalece um direito penal do autor, em que a condenação se vincula à identidade racial. Essa seletividade legitima prisões cautelares sem julgamento, supressão de garantias constitucionais, abordagens e revistas arbitrárias e decisões judiciais que associam negros a uma suposta predisposição criminosa. Sob a aparência de igualdade formal, persiste um padrão desigual que restringe o acesso da população negra à justiça e aos direitos. Essa dinâmica confirma que as desigualdades no sistema penal não são meras falhas, mas expressão de uma estrutura histórica, como apontam Almeida (2019) e Oliveira (2021), que molda as instituições brasileiras e reproduz o racismo.

A compreensão de que o racismo é parte constitutiva da sociedade brasileira e para entender o racismo estrutural é necessário concebê-lo “como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas” (Oliveira, 2021, p. 65), dialoga com a leitura de Almeida (2019) e de Gonzalez (1984), recuperada por Oliveira (2021). Para Gonzalez, é impossível compreender a realidade brasileira sem considerar o atravessamento do racismo em todas as suas dimensões. Suas reflexões articulam raça, classe e gênero e, mesmo sem empregar o termo interseccionalidade, reconhece que nenhuma teoria pode desconsiderar essas categorias. Gonzalez recusa a ideia de que a cultura nacional tenha sido formada exclusivamente sob influência europeia e afirma que todos os brasileiros são ladinos amefricanos², pertencentes a uma América Latina negra e indígena, marcada por uma história própria de colonização. Essa identidade é negada pelo racismo, que atua como uma forma de denegação, conceito freudiano apropriado pela autora para explicar o processo psíquico pelo qual o sujeito formula um desejo, pensamento ou sentimento recalcado, mas nega que lhe pertença, o que ela denomina neurose cultural.

Sua análise parte da formação histórica e econômica do país e mostra como a colonização portuguesa instituiu hierarquias que seguem organizando os lugares sociais. Mesmo sem leis que formalizam o racismo, os mecanismos de exclusão seguem operando. A autora enfatiza que nos países periféricos coexistem diferentes formas de reprodução do capital, gerando dois mercados de trabalho. Um mais estável, voltado ao capital monopolista, e outro mais precário, ligado ao capital competitivo e ao capital comercial. Nesse segundo mercado se concentra a maior parte da população negra, sobretudo as mulheres, submetidas às piores condições de trabalho.

Gonzalez (2019, p. 26 *apud* Oliveira, 2021, p. 44) se apoia nas contribuições de José Nun e Carlos Hasenbalg para afirmar que a função ideológica do racismo é reproduzir as posições sociais nas estruturas de classe, mantendo determinados sujeitos nos espaços subordinados. No caso das mulheres negras, essa lógica impõe uma dupla restrição. O mercado de trabalho as reconhece quase exclusivamente em duas posições, como empregadas domésticas ou como mulatas. Ambas resultam da herança escravocrata, da sexualização da mulher negra e da apropriação mercantil de elementos da cultura afro-brasileira. Mesmo quando possuem competência técnica, muitas seguem sem ser reconhecidas como pertencentes a esses espaços.

A partir dessa construção ideológica, Gonzalez formula o conceito de tripla discriminação, entendendo que classe, raça e gênero operam de forma articulada. O racismo não é apenas uma questão de identidade ou comportamento individual, mas parte de uma

estrutura que define quem ocupa e quem é excluído dos espaços de poder. Para a autora, enfrentá-lo requer um projeto político capaz de desmontar essas bases. No pensamento de Gonzalez, como destaca Oliveira (2021), o ser negro e o ser negra resultam de uma estrutura sócio-histórica que precisa ser transformada. Esse entendimento reforça que o combate ao racismo demanda mudanças estruturais profundas e alcança, de modo particular, as instituições de ensino, que participam da produção das experiências sociais desde a primeira infância.

Educação infantil e a perspectiva antirracista

Embora a sociedade brasileira seja marcada pela ampla diversidade étnica, em nossa sociedade, o racismo encontra-se profundamente enraizado, como aponta Almeida (2019). Essa permanência está na própria estrutura social, moldada por processos históricos e políticos que sustentam o racismo. Assim, as instituições que compõem essa estrutura acabam por perpetuar o racismo, especialmente as instituições de educação. Nesse contexto, embora a legislação brasileira tenha avançado na promoção da diversidade e no combate às desigualdades, o grande desafio permanece na efetiva implementação dessas diretrizes no cotidiano educacional.

No campo educacional, Woodson (2021) realizou uma reflexão importante, cuja análise se estende à realidade brasileira. Para o autor, estudantes negros na educação básica não são educados, mas sim deseducados. Isso ocorre devido à ausência de referenciais positivos sobre negros nos livros literários e didáticos, bem como na fala das educadoras. Além disso, geralmente a maioria das professoras e colegas são brancas, o que leva o estudante negro a internalizar a ideia de que ele deve negar a si próprio porque a ideia de sucesso está associada ao branco. Assim, ocupando esse lugar de esquecimento, o sujeito tem que se educar a ser como o branco e a estar no lugar que o branco está. Por essa lógica, quanto mais parecido com o branco ele for, maior respeito social ele terá.

Quando tratam de bebês e crianças pequenas, se difundia a ideia de que estes estariam imunes ao racismo. No entanto, Santos (2024) refuta a assertiva e demonstra que o racismo está presente antes mesmo do nascimento, manifestando-se nas violências obstétricas sofridas por mulheres negras, na falta de representatividade nas embalagens de fraldas, nos consultórios pediátricos, nos desenhos animados e até nos ataques que atravessam as infâncias negras nas redes sociais. Baseando-se nos estudos de Almeida (2019), Santos (2024) retoma a discussão de que o racismo é um processo histórico e político que estrutura as relações sociais e impõe condições materiais e simbólicas desiguais a grupos racialmente identificados, incluindo bebês e crianças pequenas.

Santos (2024) enfatiza a necessidade da democratização do colo porque é inegável que nem todas as infâncias são acolhidas de forma igualitária. A autora defende que a educação precisa ser antirracista para e com bebês e crianças pequenas porque os bebês são atravessados pelo racismo quando há restrição do colo, do afeto e dos olhares. Entender o funcionamento da escola na formação das primeiras relações é fundamental, considerando que “a experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar, vai possibilitar outros modos de leitura do mundo” (Cavalleiro, 2012, p. 17).

A educação infantil, disposta na Constituição Federal como “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos” (Brasil, 1988), passou a ser reconhecida como uma etapa da educação básica. Esse reconhecimento representou um afastamento do caráter assistencialista, quando era visto apenas como um espaço de cuidado. Atualmente, o professor assume a função de educar e de cuidar, que se configuram como “duas faces de uma mesma moeda, pois implicam uma determinada concepção de indivíduo, infância e educação de uma maneira geral” (Cardoso; Fragelli, 2011, p. 66).

Essa conquista política na primeira etapa da educação evidenciou a necessidade de uma formação docente capaz de responder a demandas historicamente invisibilizadas. Diante disso, discutir uma perspectiva antirracista na Educação Infantil exige cuidado com os conceitos que sustentam as leituras sobre diferença e pertencimento. Nesse sentido, antes de avançar na discussão sobre a formação docente e os desafios da implementação da Lei 10.639/2003, torna-se fundamental refletir sobre a ideia de etnicidade. Arruti (2014) aponta que, na antropologia, esse conceito se consolidou no século XX como alternativa à noção biologizante de “raça”, ainda que a substituição do termo por “etnia”, promovida por documentos da UNESCO, tenha sido muitas vezes apenas nominal.

Arruti (2014) retoma a contribuição de autores como Weber e Barth para a compreensão da etnicidade. Weber propõe que é a comunidade que produz a ideia de “raça”, e não o contrário, evidenciando que a comunidade étnica é construída social e politicamente a partir da busca por sinais de pertencimento, como origem, costumes e afinidades. Por sua vez, Barth concentra-se na análise dos grupos étnicos e de suas fronteiras, defendendo que o foco essencial deve recair sobre os processos de interação e os mecanismos simbólicos de delimitação entre grupos, e não sobre seus conteúdos culturais substantivos.

Nesse sentido, para o autor, a etnicidade pode ser compreendida como uma atitude simbólica e política, que se atualiza nas relações de alteridade, independentemente da existência de um grupo étnico organizado. Arruti também se refere à ideia de “comunidade imaginada”, desenvolvida por Benedict Anderson e retomada por Stuart Hall, como uma forma de entender como a comunidade étnica pode se organizar independentemente de grupos reais que se reconhecem como parte de um mesmo coletivo por meio de símbolos, narrativas e rituais compartilhados, como a escola, a literatura e as datas comemorativas.

Compreender a etnicidade como uma construção social e histórica e não como um dado fixo é fundamental para uma prática pedagógica na perspectiva antirracista na educação infantil. Isso implica reconhecer que os sentidos de pertencimento (ou não pertencimento) são produzidos nas interações em grupo e mediados por símbolos, inclusive nos espaços educacionais. Embora a Lei 10.639/2003, entre outras, represente um avanço importante, é fundamental que as educadoras disponham de fundamentos teóricos e práticos para atuar de forma crítica, comprometida e ética diante dessa realidade, de modo a valorizar a construção histórica, social e cultural das diversidades étnico-raciais nas práticas pedagógicas na educação infantil.

Nesse contexto, a formação docente desempenha um papel central. Ela deve possibilitar a leitura crítica das questões étnico-raciais e oferecer subsídios para a implementação da Lei 10.639/2003 no cotidiano das instituições de educação infantil, considerando como o legado da colonização e o racismo estrutural ainda moldam práticas, conteúdos e relações na escola. Ao mesmo tempo, deve preparar as educadoras para transformar o espaço educacional em um ambiente que valorize a diversidade étnica, cultural

e histórica da sociedade brasileira. Essa compreensão é indispensável para que a educação infantil assuma, de fato, uma perspectiva antirracista.

Práticas pedagógicas antirracistas: o que dizem as pesquisas

Freire (2011) chama atenção para a dimensão política da prática educativa, ao afirmar que ela não pode ser neutra. Ele nos lembra que toda prática está inserida em contextos históricos, sociais e culturais, e, portanto, nunca é neutra. Nesse processo, o professor escolhe o que ensinar, quais temas priorizar e quais vozes ouvir ou silenciar. Essas escolhas refletem concepções de mundo, ideologias e projetos de sociedade. Assim, a prática educativa não é desprovida de intencionalidade. Trata-se de um ato político que pode contribuir tanto para a transformação quanto para a manutenção da ordem vigente.

Em consonância com Freire, Libâneo (1990) destaca que as práticas educativas são determinadas por objetivos sociais e políticos que refletem as relações e estruturas presentes na sociedade, abrangendo todos os atos relacionados à formação humana. Os acontecimentos cotidianos, assim como os fenômenos políticos e econômicos, são condicionados por valores, normas e estruturas sociais, tal como ocorre com a prática educativa. A história humana é construída na dinâmica das relações sociais, o que implica que a organização da sociedade em classes e o papel da educação estão profundamente relacionados ao modo como essas relações se desenvolvem. Nesse sentido, a escola democratiza o conhecimento, oferecendo aos trabalhadores a oportunidade de escolarização formal e promovendo o desenvolvimento da capacidade crítica.

Assim, uma vez que Freire (2011) reforça a dimensão política e intencional da prática educativa e Libâneo (1990) destaca que a pedagogia organiza essas práticas educativas dentro da escola, dando direção à ação docente, Franco (2016) esclarece o que se entende por práticas pedagógicas. Para a autora, estas constituem um tipo de prática educativa mais delimitada, que se concretiza por meio de ações que interpretam, potencializam e realizam intencionalidades educativas no espaço educacional. Franco (2016) complementa que uma prática educativa se torna prática pedagógica quando é orientada por intencionalidades claras, acompanhada de reflexão contínua e coletiva, e comprometida com a construção de caminhos que viabilizem a realização dessas intenções no cotidiano educacional. Para isso, é necessário garantir condições concretas que assegurem que todas as pessoas tenham acesso às propostas formativas.

Ainda acerca do que se denomina prática pedagógica, Franco (2016) reforça a compreensão de que ela não se limita às escolhas didáticas. Envolve a formação de professores, as condições da instituição, as rotinas, o planejamento e as expectativas que orientam o trabalho pedagógico. A autora observa ainda que, mesmo diante de planejamentos bem estruturados, as aprendizagens não se desenvolvem de forma linear ou previsível, pois resultam das interpretações que as crianças constroem nas relações que estabelecem com o meio. Isso exige das educadoras um acompanhamento atento e dialógico dos processos formativos. Nesse sentido, a prática pedagógica articula intenção e escuta, reconhecendo a complexidade que marca o encontro entre ensino e aprendizagem, e configura-se como um ato ético, político e intencional, alinhado ao pensamento de Freire e Libâneo.

Como a prática pedagógica se expressa no cotidiano da Educação Infantil quando a questão racial passa a orientar as ações da instituição educativa? Essa prática se materializa de forma não linear, atravessada por tensões, limites institucionais e disputas de sentido, especialmente quando se trata de incorporar a diversidade sociocultural aos processos educativos. Nesse sentido, a efetivação de práticas pedagógicas encontra diversos desafios na instituição, particularmente no que diz respeito à abordagem das relações étnico-raciais no cotidiano educacional. Libâneo (2014) observa que as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais da contemporaneidade têm provocado impactos importantes na pedagogia e na didática, exigindo uma revisão das práticas educacionais. O autor destaca que, embora existam orientações progressistas e avanços nas pesquisas, ainda são poucos os trabalhos que oferecem suporte real para que professores consigam integrar, no cotidiano educacional, os conteúdos curriculares às experiências socioculturais dos aprendizes. Muitas vezes, quando essas práticas são consideradas, aparecem como atividades extracurriculares ou temas transversais, sem constituírem efetivamente a prática pedagógica. Essa dissociação entre os conteúdos educacionais e os contextos sociais e culturais dos aprendizes compromete a construção de uma educação plural, comprometida com a igualdade de direitos, o respeito às diferenças e o combate à discriminação.

Os limites identificados no cotidiano da prática pedagógica não se explicam apenas pelas dificuldades enfrentadas pelas professoras em seu dia-a-dia, mas se relacionam também com a forma como os currículos foram historicamente organizados, constituindo-se como espaços de disputa política, cultural e epistemológica.

Para Gomes (2012), um dos desafios enfrentados para a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas é a descolonização dos currículos. Muito se denuncia sobre a rigidez dos currículos, matrizes curriculares empobrecidas e a necessidade de diálogo com a instituição e com a comunidade, a qual está inserida, além da formação de professores reflexivos. Contudo, é importante considerar que algumas mudanças foram alcançadas e a globalização está rompendo fronteiras e, nesse processo, não constitui apenas um movimento global contra-hegemônico, mas, conforme Santos (2006, *apud* Gomes, 2012), também de formas autônomas de reação, algumas delas duras e violentas, que impactam também os currículos educacionais.

Em relação à formação de professores, é importante considerar, como aponta Gatti (2014), que os alunos são sujeitos concretos, atravessados por experiências, valores, conflitos e desigualdades que se manifestam no cotidiano educacional. Essa realidade exige que o trabalho docente seja sustentado por uma formação capaz de preparar o professor para lidar com as condições concretas de aprendizagem na educação. No entanto, o autor aponta que os cursos de licenciatura, em geral, oferecem uma formação pedagógica fragmentada e pouco articulada às demandas da educação básica, o que fragiliza a atuação profissional. Diante disso, a formação continuada torna-se um espaço fundamental para problematizar a prática docente e enfrentar lacunas da formação inicial.

No que tange à formação para as relações étnico-raciais, Dias (2012) chama atenção para o fato de que as experiências de aprendizagem na Educação Infantil são atravessadas por disputas políticas e teóricas. Nesse sentido, a autora defende que a formação de professores deve atuar diretamente na construção de currículos comprometidos com a diversidade étnico-racial. Ainda, a autora sustenta que a formação de professores precisa favorecer a construção de experiências de aprendizagem que permitam às crianças romper

com a centralidade eurocêntrica do currículo, entrar em contato com outras formas de produzir conhecimento e reconhecer as contribuições históricas, culturais e científicas de diferentes grupos étnico-raciais, especialmente dos povos negros e indígenas, por meio de experiências corporais, artísticas e expressivas, centrais na educação infantil. Essas formações também possibilitam que as docentes se reconheçam como sujeitos históricos, reflitam sobre suas trajetórias e transformem suas práticas, compreendendo que as mudanças curriculares emergem dos processos vividos no cotidiano educacional e ampliam saberes já construídos.

Se a formação docente constitui um caminho para sustentar escolhas pedagógicas comprometidas com a diversidade, o currículo é o território onde essas escolhas se confrontam com silenciamentos e hierarquias historicamente naturalizados. Santomé (1995 *apud* Gomes 2012) trata da relação entre currículo e culturas negadas e silenciadas, que ainda inspiram opiniões sobre o tratamento da questão étnico-racial na instituição educacional. Segundo o autor, ao analisar atentamente os conteúdos explicitamente desenvolvidos na maioria das instituições educacionais e o que é enfatizado nas propostas curriculares, chama a atenção a prevalência das culturas hegemônicas. As vozes dos grupos sociais minoritários que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, estereotipadas e deformadas, anulando suas possibilidades de reação.

Gomes (2012) complementa que, numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial, é um avanço importante e uma ruptura epistemológica no campo educacional tratar, mesmo que de forma ainda desconectada, a cultura negra, as questões de gênero, a juventude e a luta dos movimentos sociais, temas frequentemente marginalizados ou discriminados no cotidiano educacional e nos currículos, mas ainda não é suficiente.

Cavalleiro (2012) chama atenção para o silêncio como um mecanismo de perpetuação do racismo no espaço educacional. Gonçalves (1985, *apud* Gomes 2012), na década de 1980, já denunciava que esse silêncio não era neutro. O autor destaca que a presença da cultura na escola e na sala de aula não se manifesta somente de forma imaterial, nem é capaz de homogeneizar tudo e todos. Pelo contrário, ela é descontínua, conflituosa e tensa, e se materializa por meio de uma rede de gestos, palavras e ações, muitas vezes intencionais, que convivem de maneira tensa com valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Assim, o silêncio é um dos rituais pedagógicos pelos quais a discriminação racial se expressa, de modo que a ruptura precisa ser epistemológica e curricular, ao legitimar o debate sobre a história e cultura brasileira e africana.

Esse silêncio curricular se materializa em escolhas cotidianas da instituição, entre elas o acesso, a seleção e a mediação dos livros oferecidos às crianças. Um dos pontos que pode ser compreendido como desafio, a partir da pesquisa de Dias e Araújo (2019), está relacionado ao acesso e à qualidade do acervo literário nas instituições. Constatou-se a prática de manter os livros novos, especialmente os do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), guardados em armários, enquanto as crianças têm acesso apenas a obras de qualidade duvidosa. Além disso, não foram encontrados livros que contemplassem a diversidade étnico-racial, e observou-se uma predominância de livros religiosos e discursos hegemônicos. Diante desse cenário, torna-se fundamental aprofundar a reflexão sobre as práticas pedagógicas antirracistas que vêm sendo desenvolvidas na Educação Infantil, com o objetivo de superar tais limitações.

Nesse contexto, a mediação literária, quando organizada de forma intencional, permite que as educadoras estabeleçam diálogos entre as histórias, as experiências das crianças e os debates relacionados à diversidade. As etapas propostas por Cosson (2021), que envolvem motivação, introdução, leitura e interpretação, funcionam como apoio metodológico para planejar esse encontro com os livros. É nesse horizonte que *O pequeno príncipe preto para pequenos* (França, 2020) se apresenta como uma obra expressiva, pois reelabora um clássico conhecido e traz outros elementos estéticos e culturais. Ao introduzir elementos como o baobá, a ancestralidade e valorização das características físicas de um garoto preto, o autor cria uma narrativa em que uma criança preta ocupa o centro da história, não como exceção, mas como parte constitutiva do enredo. Essa escolha abre caminhos para conversas sensíveis sobre identidade, diversidade e imaginação.

Na etapa da motivação, o gesto de convidar as crianças a olharem para si por meio de um espelho de mão favorece deslocamentos importantes. Ao nomearem características de que gostam, ao reconhecerem qualidades e ao discutirem como todas as pessoas são diferentes, cria-se um ambiente inicial de reconhecimento que prepara o grupo para a leitura e para conversas que envolvem cor da pele, pertencimento e identidade. Esse movimento abre espaço para que as crianças expressem percepções sobre si.

Na introdução do livro, a observação coletiva da capa, do título e da contracapa incentiva as crianças a formularem hipóteses sobre o personagem, o cenário e os possíveis sentidos da narrativa. Perguntas como “quem vocês acham que é esse personagem?”, “onde essa história pode acontecer?” e “como esse príncipe parece se sentir?” não apenas mobilizam a imaginação, mas também possibilitam questionar padrões hegemônicos da literatura infantil, que historicamente invisibilizam protagonistas pretos. Assim, a etapa da introdução já se configura como momento de tensionar ausências e ampliar repertórios.

Durante a leitura, a atenção às imagens e aos gestos do personagem permite que as crianças construam significados a partir do que veem e escutam. As perguntas objetivas ajudam a reconstruir aspectos centrais da narrativa, mas as subjetivas ganham especial relevância quando orientadas para promover o reconhecimento racial e o questionamento das desigualdades. Perguntas como “o que torna uma pessoa especial?”, “por que é importante cuidar do outro?”, “como você acha que o pequeno príncipe preto se sentia viajando?” e “você já viu príncipes e princesas pretas em outras histórias?” permitem que as crianças elaborem sentidos que ultrapassam o enredo e dialoguem com experiências concretas de pertencimento e representação.

A leitura pode se desdobrar em experiências autorais que aproximam as crianças dos sentidos construídos na obra. A produção de autorretratos com lápis de diferentes tons de pele favorece a observação das diferenças e tensiona a ideia de uma única “cor de pele”, tornando visível a pluralidade dos corpos no grupo. A partir da imagem do baobá, é possível retomar a noção de ancestralidade e propor a construção coletiva de uma árvore, na qual as crianças registram palavras ou gestos que associam ao cuidado e à responsabilidade, ampliando os sentidos da narrativa por meio de experiências expressivas.

Esse exemplo de mediação evidencia que práticas pedagógicas antirracistas se constroem no cotidiano e envolvem decisões sobre perguntas, materiais, escutas, imagens, ambientes e modos de participação. Embora se trate de uma experiência situada no campo da literatura infantil, ela permite compreender princípios que atravessam outras práticas

pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, na medida em que articula cuidado, linguagem, estética e política e reconhece as crianças como produtoras de cultura.

Segundo Cavalleiro (2012), na relação entre as mulheres, os homens e a sociedade, as pessoas interiorizam um mundo já posto, com uma configuração definida antes da sua existência. Desta maneira, por meio da interação, a criança aprenderá atitudes, opiniões e valores da convivência em sociedade, bem como o seu pertencimento a grupos sociais. A criança negra, desde cedo, já se encontra inserida em uma educação desigual, onde ela não se sente representada nos livros de literatura infantil e nos paradidáticos (Santos, 2024). Silva (2005) acrescenta que, no livro didático, a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e rico, enquanto a mulher, o negro, o indígena, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, apenas para registrar sua existência. Os livros didáticos utilizados nas instituições de educação pouco representam a história, a cultura e a luta dos negros, e esse problema se estende também aos livros de literatura infantil.

É essencial compreender essas transformações sociais e políticas que possibilitam que, de modo geral, as crianças possam “participar de um pacto ficcional proposto por autoras e autores em que a criança preta se apresenta rica de experiências diversas – e não mais sob uma única história” (Adichie, 2009, *apud* Dias; Araújo, 2019). Nesse sentido, as autoras destacam a necessidade de um direcionamento cuidadoso dos textos literários, evidenciando suas potencialidades para reconhecer as crianças como produtoras de cultura.

Para que essas mudanças se efetivem no cotidiano educacional, Dias e Araújo (2019, p. 18) ressaltam a importância da “superação de práticas pedagógicas improvisadas, por ser a prática pedagógica um campo privilegiado e dotado de ferramentas adequadas ao trabalho com o texto literário de modo enriquecedor e ampliador dos referenciais culturais de mundo”. Nesse processo, torna-se fundamental a escuta atenta das crianças. Santos (2024) contribui com orientações importantes às professoras no que se refere à curadoria dos livros, destacando a necessidade de que o conteúdo das obras seja analisado com cuidado por mais de uma pessoa. Entre as recomendações, a autora indica que se observe se os livros abordam as questões raciais apenas sob uma perspectiva moralizante ou se apresentam personagens negros vivendo suas experiências com naturalidade.

Além da literatura infantil, outras práticas do cotidiano educacional, como a escolha dos brinquedos, também têm um papel importante na construção de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil. A interação com bonecas, por exemplo, ultrapassa o brincar e se configura como espaço de reconhecimento e valorização da identidade. Santos (2024) destaca a importância de as crianças se sentirem representadas nos brinquedos com os quais interagem, como as bonecas negras e pretas, o que favorece o fortalecimento da autoestima e o respeito pela diversidade. A falta dessas representações, por outro lado, pode reforçar estereótipos e invisibilizar culturas e identidades.

Nesse sentido, as bonecas também se tornam um espaço para as crianças expressarem suas experiências e percepções sobre si e sobre os outros. Segundo Dias e Araújo (2019), é por meio dessas interações que as crianças começam a construir sentidos sobre pertencimento, identidade e as relações étnico-raciais presentes no mundo à sua volta. A professora, ao escutar e observar essas interações, pode intervir de forma reflexiva, promovendo o reconhecimento das diferenças e questionando naturalizações que reforçam desigualdades. A presença de bonecas negras, portanto, ultrapassa a escolha do brinquedo, configurando-se como uma ação pedagógica que articula currículo e cotidiano educacional.

Cechin e Silva (2014, p. 623, *apud* Dias e Araújo, 2019, p. 10) apontam que os significados atribuídos às bonecas negras e brancas não são fixos, mas se constroem a partir das experiências culturais das crianças em diferentes contextos sociais. As autoras registram uma situação em que uma criança solicita à professora: “Profe, pega aquelas tuas Barbies negras! E pega aquela Barbie macumbeira também!”. Segundo a análise apresentada, a criança se referia a uma boneca Barbie que, ao vestir roupa vermelha, remetia à entidade Pomba Gira, presente em cultos religiosos como a Umbanda. Durante a brincadeira, a criança simulava gestos associados a esses ritos, o que levou as autoras a compreenderem que ela demonstrava familiaridade com essas práticas religiosas. Esse episódio evidencia um momento pontual de valorização da cultura afro-brasileira nas práticas infantis, ao mesmo tempo em que reforça a importância da escuta atenta das crianças.

Para aprofundar essa discussão, é importante recorrer ao trabalho de Silva e Cechin (2014), que analisam as experiências das crianças com as bonecas no cotidiano educacional. As autoras mostram como hierarquias raciais e corporais já estão presentes nas brincadeiras infantis. Em uma das cenas observadas, ao ser ofertada uma boneca Barbie negra vestida de bailarina, uma das meninas afirma que ela não poderia ser bailarina por ser negra. Diante disso, outra criança propõe retirar a roupa da boneca negra e colocá-la em uma Barbie branca, revelando como a branquitude aparece associada, de forma naturalizada, a determinados lugares simbólicos. Nessa lógica, alguns corpos passam a ser entendidos como inadequados para ocupar certos espaços. As autoras destacam ainda que a boneca Barbie funciona como um artefato cultural que produz referências sobre corpo, beleza e modos de ser menina, sustentadas por narrativas que circulam em diferentes mídias. O brincar, nesse contexto, evidencia como discursos de raça e gênero são reproduzidos no cotidiano infantil, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de intervenções pedagógicas intencionais. Situações como essa mostram que as relações étnico-raciais atravessam o cotidiano da Educação Infantil e exigem práticas contínuas, não restritas a ações pontuais.

O trabalho com as relações étnico-raciais deve ser pensado como algo estrutural, que acontece de janeiro a janeiro, afirma Santos (2024). A autora orienta que, ao planejar uma atividade, seja feita uma reflexão sobre quais referências estão sendo oferecidas às crianças. Ela sugere práticas pedagógicas como oferecer vivências com ritmos e danças como o coco, o maracatu, o jongo e o maculelê, o uso de tecidos africanos nos momentos de brincadeira e o uso da fotografia como forma de fortalecer a identidade das crianças. Para a autora, fotografar os bebês ou criar pequenos vídeos com protagonismo de meninas e meninos negros são formas de colocá-los no centro das narrativas, especialmente considerando que, apesar de grandes consumidoras desse tipo de conteúdo, essas crianças dificilmente se veem representadas nas filmagens. Além disso, as professoras podem oferecer aparelhos para que as próprias crianças façam as filmagens. A autora destaca ainda a importância de disponibilizar materiais diversos, como lápis de várias tonalidades, para ampliar o repertório das crianças em relação às cores de pele e evitar associações estereotipadas comumente feitas com o bege.

Dias, Reis e Damião (2022) falam sobre a importância da corporeidade na educação infantil, o que implica valorizar os corpos negros, incluindo os cabelos crespos, tons de pele e traços fenotípicos, sem estereotipar, esconder ou tentar neutralizar essas características. Pelo contrário, é preciso trazê-las de forma respeitosa para as vivências cotidianas. Entre as práticas pedagógicas possíveis estão o uso intencional da música e a apresentação de

instrumentos africanos, como gonguê, kalimba, maraca, reco, sistro, tambor de fenda, tambor xilofone, chocalho de pé, clava e cuíca (Souza, 2010 *apud* Dias; Reis; Damião, 2022). Os autores sugerem que esses instrumentos sejam adaptados ou construídos com materiais recicláveis.

A construção e o uso de instrumentos musicais afro-brasileiros também podem levar a experiências corporais significativas. O jongo, por exemplo, é uma manifestação cultural rica que pode ser adaptada para a educação infantil como forma de valorizar a identidade negra desde os primeiros anos de vida (Monteiro; Reis, 2019 *apud* Dias; Reis; Damião, 2022). Além disso, as crianças precisam ter outras referências de corpos negros para além do escravizado, como, nas palavras das autoras, sendo “corpos que dançam e gingam”. Corpos que se pintam. Corpos que encantam e vivem plenamente!” (Dias; Reis; Damião, 2022, p. 484).

De forma complementar, Pinheiro (2023) compartilha uma experiência significativa ao relatar a idealização da primeira escola afro-brasileira do país, a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, localizada em Salvador (BA). A autora apresenta algumas das experiências pedagógicas desenvolvidas na instituição como referências para pensar práticas antirracistas em sala de referência. As crianças desenvolvem experiências pedagógicas afrocentradas que articulam práticas corporais, musicais, alimentares e matemáticas, incluindo referências da cultura africana e afro-brasileira, bem como o uso de artefatos matemáticos africanos e sistemas simbólicos tradicionais.

A autora acrescenta que cada turma recebe o nome de um rei ou rainha africano e que os projetos anuais são sempre afrocentrados e existem projetos permanentes como a feira de ciências e tecnologias. Ainda segundo Pinheiro (2023), o calendário escolar não nega a cultura popular nem as diferentes constituições religiosas, mas não se restringe à visão eurocêntrica. Por exemplo, na Páscoa também são celebradas a festa indígena do Toré e a feijoada de Ogum, e nos festejos dos santos juninos associam-se as festividades de Xangô e a festa inca do Inti Raymi. A escola permanece laica e voltada para a perspectiva da fé com um calendário decolonial.

Todas essas ações ganham sentido quando articuladas a uma escuta atenta das crianças. Conforme destacam Pereira e Dias (2023), as crianças são sujeitos sociais e de direito, e o desafio colocado à escola está na capacidade dos adultos de escutá-las e compreendê-las em suas múltiplas linguagens, que extrapolam a fala e se expressam também pelo corpo, pelos gestos e pelos silêncios. Nesse sentido, a escuta se constitui como elemento central para a construção de práticas pedagógicas antirracistas, na medida em que possibilita reconhecer as experiências das crianças e tensionar processos de invisibilização presentes no ambiente educacional. Essa perspectiva evidencia que tais práticas se constroem no cotidiano, a partir de escolhas pedagógicas que se realizam na relação com as infâncias.

Considerações finais

As análises desenvolvidas neste capítulo mostraram que compreender as práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil exige reconhecer que a infância está imersa em uma sociedade cuja formação histórica é atravessada pelo racismo, que incide diretamente sobre as instituições educativas. Esse percurso permitiu situar a instituição educacional dentro de uma estrutura que antecede sua existência e continua a operá-la, alcançando as

crianças em suas experiências cotidianas. Discutir práticas antirracistas implica, portanto, compreender o contexto que produz silenciamentos e ausências que marcam as infâncias negras e reconhecer que tais marcas precisam ser enfrentadas desde os primeiros anos da educação básica, a partir da creche.

Ao articular as contribuições teóricas e as pesquisas apresentadas, buscou-se evidenciar que o trabalho das educadoras envolve escolhas que produzem sentidos e oportunidades concretas para as crianças. Essas escolhas atravessam o cuidado, mas também o planejamento, a seleção de materiais e narrativas, a organização dos ambientes, a mediação das interações, as experiências estéticas, musicais e literárias e a forma como se tratam datas comemorativas. São dimensões que, quando assumidas com intenção pedagógica, possibilitam ampliar repertórios, afirmar identidades, tensionar ausências e criar condições para que as crianças encontrem referências positivas sobre si e sobre os outros. As pesquisas discutidas ao longo do capítulo mostram que práticas antirracistas se constroem nesse cotidiano plural, tanto no colo que acolhe quanto nos objetos e histórias que circulam.

Encerrar este capítulo significa reafirmar que a educação infantil pode assumir um papel decisivo na criação de experiências que rompam com lógicas que naturalizaram exclusões ao longo da história. As reflexões aqui reunidas sustentam que práticas pedagógicas antirracistas não constituem um conjunto de ações isoladas, mas um compromisso ético que envolve estudo, responsabilidade e presença cotidiana. Ao reconhecer a potência das crianças e o papel das educadoras, apontam-se fundamentos e caminhos possíveis para que a instituição educacional se torne um espaço capaz de acolher histórias, corpos e modos de existir que, por muito tempo, foram silenciados.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Polén, 2019.

ARRUTI, José Maurício. "Etnicidade" *In*: SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves (Orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/14647/3/dicionario%20critico-repositorio.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.

CARDOSO, Luciana Cristina; FRAGELLI, Patrícia Maria. **Currículo(s) e educação infantil: retrospectiva e perspectivas de trabalho**. São Carlos: EDUFSCar, 2011. p. 81. (Coleção UAB-UFSCar).

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz; SILVA, Thaise da. Uma bailarina pode ser negra? Crianças, bonecas e diferenças étnicas. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 610-627, ago. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812014000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DIAS, Lucimar Rosa; ARAÚJO, Débora Cristina de; Vozes de crianças pretas em pesquisas e na literatura: esperar é o verbo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88368, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623688368>. Acesso em: 11 dez. 2025.

DIAS, Lucimar Rosa; REIS, Maria Clareth Gonçalves; DAMIÃO, Flávia de Jesus. Educação e relações étnico-raciais para e com bebês e crianças pequenas. **Debates em Educação**, Maceió, v.14, nº especial, p. 469 - 491, jun 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp468-49>. Acesso em: 3 jul. 2025.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-674, dic. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300010&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2025.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto para pequenos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir do conceito da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534 - 551, set/dez 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 3 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Revista Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae255720142823>. Acesso em: 10 dez. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

Disponível em:

https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs*, 1984, p. 223-244.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. *In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE*, 17., 2014, Fortaleza. Livro 4, 00127. Fortaleza: EdUECE, 2014.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico crítica**. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira para bebês e crianças pequenas: um campo conceitual. **Fronteira Z**, São Paulo, n. 31, p. 100–120, dez. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1983-4373.2023i31p100-120>. Acesso em: 7 jun. 2025.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SANTOS, Jussara. **Democratização do colo: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas**. Campinas: Papirus, 2024.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In: Superando o Racismo na escola*. 2. ed. KABENGELE, Munanga (Org.). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Isadora Brandão Araujo da. Racismo institucional, estado e direito. *In: Racismos*. 1. ed. FONSECA, Dagoberto José (Org.). São Paulo: Selo Negro, 2023.

WOODSON, Carter Godwin. **A Des-educação do Negro**. São Paulo: Penguin-Companhia, 2021.

PARTE IV

GÊNERO, SEXUALIDADES, RAÇA E DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola é um dos espaços privilegiados de produção e regulação das identidades de gênero e sexualidade, ao mesmo tempo em que participa da construção de hierarquias raciais e de outras diferenças sociais. Por meio de seus currículos, práticas pedagógicas e rotinas cotidianas, a instituição escolar ensina modos de ser, de agir e de existir, naturalizando determinadas identidades e marginalizando outras. Reconhecer a escola como um espaço atravessado por relações de poder é condição fundamental para problematizar as desigualdades e promover práticas educativas comprometidas com o respeito à diversidade. (Louro, 2004, p. 13–14).

Capítulo 9

Transexualidade nas escolas: superando tabus e ampliando horizontes para a compreensão da diversidade

*Paloma Silva de Castro
Cristina Silva dos Santos
Zoraide Santos Vieira*

Introdução

A sexualidade humana, ao longo da história, foi alvo de regulamentações e interpretações diversas. No período medieval, por exemplo, o sexo era rigidamente controlado pela Igreja, limitado à procriação e desvinculado do prazer, que era frequentemente considerado um pecado. Pensadores cristãos, como Santo Agostinho e Tomás de Aquino, contribuíram para a construção de uma visão repressiva da sexualidade, exaltando o celibato. Com o passar do tempo, contudo, houve uma ampliação do entendimento sobre o sexo, que passou a ser visto também como expressão emocional e romântica, incluindo relações homoafetivas. Essa evolução levou ao reconhecimento de que a sexualidade transcende o biológico, abrangendo aspectos culturais, psicológicos e emocionais.

O conceito de gênero também evoluiu, separando-se do de sexo e sendo entendido como uma construção social e cultural associada aos papéis atribuídos a homens e mulheres. Essa distinção evidenciou a inadequação dos estereótipos de gênero para refletir a diversidade humana. O termo "transgênero", que representa identidades que transcendem as normas binárias de gênero, trouxe à tona discussões sobre a autenticidade das expressões individuais e os desafios enfrentados na superação de padrões tradicionais.

No Brasil, a luta por direitos das pessoas trans alcançou importantes marcos, como a regulamentação do uso do nome social, um símbolo de respeito à identidade e dignidade. Desde 2008, com a iniciativa pioneira do Estado do Pará, até o Decreto Presidencial nº 8.727, de 2016, que assegurou o uso do nome social no âmbito federal, houve avanços significativos na inclusão e no combate à discriminação.

Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre o processo de reconhecimento da identidade de gênero de pessoas transexuais. Adotando uma abordagem qualitativa, a pesquisa combina revisão bibliográfica e análise documental, sendo desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos históricos e legislações que abordam a transexualidade e a inclusão no ambiente escolar. A revisão bibliográfica visa consolidar o conhecimento existente sobre o tema, identificando lacunas e perspectivas relevantes para a análise (Tumelero, 2019).

Abordagens Históricas sobre Gênero

A palavra "sexo" pode se referir a dois conceitos distintos. Primeiramente, aos atos sexuais, que são comportamentos íntimos entre indivíduos, também conhecidos como atos

libidinosos, coito ou sexo. Na Idade Média, a igreja tinha um controle da sexualidade, que questionava as relações sexuais, sendo algo questionado até no casamento. O sexo passou a ser um ato para a procriação, qualquer intimidade além desse objetivo era algo pecaminoso

Mais tarde, quando o prazer carnal no ato conjugal tornou-se um problema teológico, o próprio casamento passou a ser questionado: uma das mais fortes consequências desta nova posição foi a valorização do celibato. Os grandes Padres da Igreja – Agostinho, Jerônimo e Tomás de Aquino – contribuíram muito para a manutenção do negativismo em relação ao prazer sexual característico da influência estoíca. O sexo só se justificava para a reprodução, caso contrário traria o "estigma negativo do prazer": vemos emergir uma moralidade que é, essencialmente, moralidade sexual (Ceccarelli; Salles, 2010)

Em segundo lugar, o termo "sexo" pode se referir ao sexo biológico, ou seja, à diferenciação entre masculino e feminino, ou macho e fêmea. Essa distinção é baseada em características biológicas e fisiológicas, como cromossomos, hormônios e anatomia reprodutiva.

No entanto, não podemos nos limitar a um pensamento meramente "biológico" do que seria sexo, por isso começamos a questionar e expandir nosso entendimento. Será que o sexo é apenas para reprodução? O sexo não pode ter outros propósitos? Nas relações homoafetivas, a sexualidade não se organiza a partir de uma lógica reprodutiva, mas se constitui como experiência de prazer, afeto e vínculo emocional, desestabilizando a normatividade que associa o sexo exclusivamente à reprodução (Foucault, 1988; Rubin, 1984; Butler, 2003).

A compreensão do sexo abrange mais do que apenas o ato físico. Trata-se de uma experiência complexa que pode fortalecer vínculos emocionais e espirituais entre as pessoas, é um conceito que engloba linguagem, expressões, maneiras de pensar e agir. Não se trata de algo simples e encaixotado, mas de um fenômeno complexo e multifacetado que reflete a diversidade da experiência humana (Ceccarelli; Andrade, 2018).

O sexo, hoje, está relacionado no que se refere à maneira de se sentir atraído e seu desejo de se relacionar. Esse entendimento mais amplo é o que chamamos de sexualidade. Essa é a forma de ressignificar o conceito tradicional de sexo e como enxergamos a orientação sexual.

O estudo e a categorização da sexualidade como objeto de análise ganharam força na era vitoriana, quando discursos sobre comportamento sexual, incluindo homossexualidade e heterossexualidade, começaram a surgir sistematicamente. Foucault, em *A História da Sexualidade 1*, destaca que o período não apenas reprimiu, mas também expandiu a investigação sobre o comportamento sexual, inserindo a sexualidade em um sistema de normas que regulava e controlava seu discurso, ao invés de simplesmente mantê-la em silêncio. A sociedade vitoriana via o sexo principalmente como um meio de reprodução humana, onde o homem devia preservar sua energia e impulsos sexuais, enquanto a mulher devia manter-se pura e recatada (Foucault, 1988).

Michel Foucault, um dos grandes pensadores sobre a história da sexualidade, argumenta que os discursos de repressão sexual na verdade aumentavam o desejo de conhecer mais sobre o sexo. Ele sugeriu que era precisamente proibido que as pessoas

acreditassem estar as verdades ocultas sobre a natureza humana. Foucault mostrou que o controle e a repressão do discurso sobre o sexo não eliminavam o interesse; ao contrário, intensificavam-no (Foucault, 1988).

A era vitoriana não foi a única época a moldar a percepção da sexualidade. Se analisarmos outras culturas e períodos históricos, observamos variações significativas na maneira como a sexualidade é entendida e expressa. Na Grécia Antiga, por exemplo, a homossexualidade masculina era retratada de forma explícita em diversas formas de arte, como poesias e pinturas em vasos. Naquela época, não existiam os conceitos modernos de homossexualidade ou heterossexualidade. Essas relações eram socialmente aceitáveis e vistas como uma forma didática de transmissão de conhecimento, na qual um homem mais velho instruía um mais jovem. Não havia julgamento moral sobre esses atos sexuais, pois era considerado um processo natural e comum pelo qual passavam pais, tios e avós de um jovem grego.

Não devemos imaginar, no entanto, que as pinturas em vasos "ilustram" a literatura acessível a nós, ou que esta literatura seja qualquer forma de "comentário" às pinturas. A maior parte dos vasos representando relações homossexuais, e a grande maioria daqueles que representam qualquer coisa de relevante para as questões relacionadas com a homossexualidade, foram pintados entre 570 a 470 a.C. (Dover, 1994, p.21).

Os gregos e romanos eram mais livres das restrições de uma moral cristã, o que lhes permitia uma maior liberdade na criação de suas próprias normas morais. A moral deles permitia uma maior flexibilidade na expressão da identidade pessoal. Em contraste, a moral contemporânea, influenciada pelo código judaico-cristão, normatiza nossa sexualidade e frequentemente nos reprime. Estamos condicionados a uma sexualidade regulada por uma ética e valores estabelecidos socialmente, além de uma visão biológica restritiva.

Sáimos de um século de liberdade e criatividade para um período de repressão com a prática da confissão, promovida pela pastoral, que surgiu como uma forma de vigilância. O que atualmente consideramos como meio de vigiar a população, as câmeras e a "internet", durante os séculos XIX e XX, era realizado pela confissão, o papel de vigia. Ela funcionava como um mecanismo de controle, impondo um autopolicimento como forma de punir a sexualidade que não se enquadrava nas normas aceitáveis do casamento heteronormativo (Foucault, 1988).

Foucault argumenta que não existe uma fatalidade da sexualidade; ao invés disso, devemos considerar as possibilidades de criação e a nossa criatividade. Não deveríamos nos remeter a uma essência do que é "natural" em termos de sexualidade. Não somos naturalmente heterossexuais ou homossexuais; o que somos é resultado de nossa capacidade de criar e recriar nossa identidade e modo de vida.

Não deveríamos nos prender a ideologias de identidade estabelecidas por discursos vinculados à biologia, religião ou até mesmo às ciências como a psiquiatria e a psicologia. A nossa identidade sexual não deve ser determinada exclusivamente por essas esferas de conhecimento e poder. Em vez disso, devemos explorar e valorizar a diversidade e a fluidez da sexualidade humana, reconhecendo que ela é uma construção dinâmica e pessoal.

A sexualidade faz parte de nossa conduta. Ela faz parte da liberdade em nosso usufruto deste mundo. A sexualidade é algo que nós mesmos criamos - ela é nossa própria criação, ou melhor, ela não é a descoberta de um aspecto secreto de nosso desejo. Nós devemos compreender que, com nossos desejos, através deles, se instauram novas formas de relações, novas formas de amor e novas formas de criação. O sexo não é uma fatalidade; ele é uma possibilidade de aceder a uma vida criativa (Foucault, 1982, p. 198-199).

Continuando na Grécia, mas partindo para a sua mitologia como parte influente na questão das construções sociais, vemos uma mitologia que parte de uma criação feminina, com o universo formado por uma deusa, uma mulher. Gea, a Mãe Terra, em meio ao caos, trouxe ordem ao universo e criou Urano, o deus do céu, que posteriormente a domina e a mantém como sua serva. Essa narrativa reflete uma concepção onde o poder feminino é central na criação e manutenção do mundo, mas é posteriormente subjugado.

Do ponto de vista da sexualidade, essa mitologia sugere que a mulher é ingênua, pura e acolhedora, enquanto o homem é perverso, com impulsos e o desejo de poder e controle. Essa dicotomia reflete a visão vitoriana das características de homens e mulheres no século XIX, em que as mulheres eram idealizadas como puras e passivas, e os homens, como dominadores e ativos. Tal visão influenciou fortemente as construções sociais e sexuais de ambos os períodos, moldando atitudes e comportamentos que perduraram por gerações.

[...] Géia suporta, enquanto Urano, o Céu, a cobre. Dela nascem todos os seres, porque Géia é mulher e mãe. Suas virtudes básicas são a doçura, a submissão, a firmeza cordata e duradoura, não se podendo omitir a humildade, que, etimologicamente, prende-se a humus, “terra”, de que o homo, “homem”, que igualmente provém de humus, foi modelado. Ela é a virgem penetrada pela charrua e pelo arado, fecundada pela chuva ou pelo sangue, que são o esperma, a semente do Céu. Como matriz, concebe todos os seres, as fontes, os minerais e os vegetais. Géia simboliza a função materna: é a Tellus Maier, a Mãe-Terra” (Brandão, 1986, p.185).

Apesar de Gaia ter desempenhado um papel fundamental na criação do universo e de todos os seres que o habitam, ela não é tradicionalmente vista como sinônimo de poder absoluto. Em vez disso, Gaia é percebida como uma entidade que cuida e nutre, cuja influência se estende além do domínio do poder direto. Essa concepção de poder foi atribuída a Urano e, posteriormente, a seu filho Cronos, que governaram com autoridade sobre os elementos primordiais do cosmos.

No contexto das relações de gênero, ao longo da história mitológica e cultural, o papel atribuído às mulheres tem sido frequentemente associado ao ato de prover e cuidar. Gaia, como personificação desta ideia, exemplifica a maternidade e a fertilidade, representando a força criativa que sustenta a vida. Por outro lado, o papel atribuído aos homens é muitas vezes o de proteger o que lhes pertence e lutar, refletindo a noção de força física e defesa.

As mitologias evoluíram ao longo do segundo milênio, representando a criação do mundo por um deus masculino. A narrativa mais difundida atualmente é a da criação do

mundo no contexto judaico-cristão, onde Javé, o único deus do universo, cria todos os seres, sendo onipresente e onipotente.

Esse mito sustenta a ideia de submissão feminina perante os homens na sociedade, refletindo uma estrutura patriarcal que se perpetuou ao longo da história. Assim como na mitologia grega quanto na mitologia judaico-cristã, a dicotomia entre os papéis de gênero, influenciada por mitos e tradições, perpetuou a ideia de que as mulheres são responsáveis pelo cuidado e pela criação, enquanto os homens são encarregados da proteção e da defesa.

Os papéis de homens e mulheres refletem frequentemente as expectativas sociais e culturais da época. A partir desse ponto, podemos compreender que a religião influencia nossa percepção do que é ser homem e do que é ser mulher.

No entanto, será que a religião é a grande responsável por dizer que homem veste azul e mulher veste rosa? Não, essa distinção surge de fatores culturais, linguísticos e sociais que moldam as normas de gênero em uma sociedade. Através da cultura, aprendemos quais comportamentos, interesses e características são socialmente associados a cada sexo, influenciando a forma como nos identificamos e nos comportamos.

Por que utilizei normas de gênero? Gênero e sexo são as mesmas coisas? Não, sexo é o termo utilizado para descrever características biológicas, enquanto gênero refere-se às representações culturais e sociais associadas a essas características. Embora frequentemente relacionados, sexo e gênero são conceitos distintos e, muitas vezes, as expectativas sociais em torno do que é considerado "adequado" para cada sexo são baseadas em estereótipos estabelecidos.

Gênero é a inscrição, a marca cultural sobre a realidade biológica dada nos termos dessa formulação; ou seja, a maneira como a sociedade constrói as diferenças sexuais, atribuindo papéis sociais diferentes a homens e mulheres. Gênero, portanto, refere-se à dimensão social da sexualidade humana (Araújo *et al.*, 2012, p. 716, *apud* Oka e Laurenti, 2018).

No século XXI, esses estereótipos ainda são amplamente difundidos. Para as mulheres, espera-se que se interessem por atividades consideradas femininas, como brincar com bonecas, usar maquiagem, assistir ao filme da Barbie e vestir rosa. Enquanto isso, para os homens, as atividades consideradas masculinas incluem jogar futebol, brincar com carros, assistir Oppenheimer e vestir azul. Essas expectativas sociais são reforçadas desde a infância, moldando a forma como os indivíduos percebem a si mesmos e aos outros.

No entanto, essa associação rígida entre sexo e gênero é uma simplificação exagerada da diversidade humana. Hoje em dia, sabemos que homens e mulheres cisgêneros (pessoas que se identificam com o sexo que lhes foi atribuído ao nascer) não se encaixam necessariamente nessas categorias sociais. Mulheres podem gostar de ciências, praticar esportes como futebol e não aspirar a um casamento tradicional onde a coloca como dona do lar. Da mesma forma, homens podem apreciar maquiagem, cuidar de sua aparência pessoal e encontrar mais interesse em atividades que não são tradicionalmente associadas à masculinidade.

Essa rigidez na associação entre sexo e gênero é uma simplificação excessiva da diversidade humana. Cada pessoa é única e possui uma variedade de interesses, habilidades e preferências que não podem ser reduzidas a estereótipos de gênero. À medida que a sociedade

avança, é crucial reconhecer e celebrar essa diversidade, criando espaços onde todos possam expressar livremente quem são, independentemente das expectativas sociais baseadas no sexo biológico.

Transgêneros: Diversas vertentes no contexto social.

O que seria essa palavra tão peculiar: transgênero? Durante o curso de Análises Clínicas, lembro-me de um professor mencionar um termo que parecia ressoar com ela: transgenia. Naquele contexto, não falávamos sobre pessoas, mas sobre alimentos. Ainda assim, a palavra transgenia ecoou em minha mente, talvez por sua sonoridade ou por sua carga de significados.

Transgenia refere-se à introdução de material genético de um ser vivo em outro, resultando em um organismo geneticamente modificado. Essa ideia, curiosamente, me levou a refletir sobre o significado de transgênero e, mais especificamente, sobre o prefixo trans.

De acordo com o Dicionário Priberam, trans é definido como "elemento que significa além de, para de, em troca de, ao através, para trás, através" (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2024). Já gênero refere-se às características sociais e culturais atribuídas às identidades humanas. Quando unimos os dois conceitos, transgênero pode ser entendido como "além do gênero". Isso nos leva à ideia de transcender os limites impostos pelas categorias tradicionais de gênero, explorando possibilidades que vão além de definições normativas e binárias.

Embora transgenia e transgênero não compartilhem conexões diretas, foi a partir dessa palavra científica que comeci a compreender as complexidades das questões de gênero. A noção de algo que atravessa fronteiras genéticas despertou em mim reflexões sobre os limites culturais que definem as identidades de gênero e me convidou a explorar conceitos antes desconhecidos.

Quando perguntam o que é ser uma pessoa trans, recorro ao que aprendi em obras como as de Berenice Bento. Ser trans é, em essência, um confronto interno com as normas de gênero impostas pela sociedade. É não se identificar plenamente com o sexo biológico atribuído ao nascer e, a partir disso, buscar a expressão mais autêntica de si mesmo, enfrentando barreiras culturais e preconceitos. Berenice Bento destaca que:

[...] a transexualidade é uma experiência identitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero. Essa definição se confronta com a aceita pela medicina e pelas ciências psi que a qualificam como uma "doença mental" e a relaciona ao campo da sexualidade e não ao gênero (Bento, 2008. p. 18)

Compreender a transgeneridade não é apenas uma questão de ciência ou medicina. É também um exercício de empatia, que nos desafia a olhar além dos rótulos e reconhecer a riqueza da diversidade humana. Trata-se de entender que as identidades trans não apenas existem, mas transformam a maneira como concebemos a humanidade em toda a sua complexidade.

O século XIX foi marcado na história, por grandes descobertas e avanços científicos. Esse período foi crucial para o entendimento da sexualidade, que pode ter sido o ponto de

partida para que, no século seguinte, mais especificamente na década de 1950, começasse a se falar sobre a transexualidade. Esse entendimento emergente da identidade de gênero, aliado ao desenvolvimento das ciências, permitiu que a transexualidade fosse abordada, inicialmente, de uma perspectiva médica e psicológica.

Ao questionarem sobre o caráter do gênero, levou pesquisadores a tentar entender como poderia ser comprovado que uma pessoa transexual é, de fato, uma pessoa trans. A dúvida central era: seria a disforia de gênero uma condição legítima ou seria uma doença mental? Esses questionamentos começaram a moldar o debate acadêmico e científico sobre identidade de gênero, desafiando as concepções tradicionais e convidando a uma reflexão mais profunda sobre a natureza da identidade e da sexualidade humana.

[...] A partir do século 20, precisamente a partir de 1950, se observou um saber médico específico para esta experiência identitária que se materializou em diagnósticos diferenciados. A impossibilidade de qualquer exame clínico objetivo que determina se a pessoa que reivindica uma identidade transexual é “um/a transsexual de verdade”, leva os/as operadores/as da saúde e da justiça a perguntar: como ter certeza se uma pessoa é realmente transexual? Em torno dessa questão, foram estabelecidos procedimentos pelo saber médico/ ciências psi, para determinar se a pessoa que se diz transexual é realmente transexual (Bento, 2008. p. 19).

Embora o interesse por questões transgênero tenha se intensificado apenas a partir de 1950, isso não significa que, historicamente, não houvesse relatos de indivíduos que não se conformavam às normas de gênero impostas pela sociedade. Ao longo da história, diversas culturas e sociedades documentaram figuras que desafiavam as expectativas tradicionais de gênero, demonstrando que a diversidade de identidade de gênero sempre esteve presente, mesmo que fosse interpretada ou tratada de maneiras diferentes em cada época.

No livro *Naufrágios*, de Álvaro Núñez Cabeza de Vaca, ele descreve uma situação observada durante sua jornada pelas Américas no século XVI, onde ele testemunha um casal que, embora aparentemente composto por pessoas do mesmo sexo, tem uma dinâmica de gênero complexa. Um dos membros desse casal apresenta-se de forma carinhosa e meiga, usa roupas femininas e é visto pela comunidade indígena como uma mulher, apesar de seu corpo ser biologicamente masculino. Cabeza de Vaca observa que esse indivíduo, com sua identidade de gênero feminina, desempenha papéis sociais tradicionalmente associados ao feminino dentro dessa sociedade, sendo tratado/a e reconhecido/a como uma mulher. O interessante é que essa não é uma situação isolada: existem outras pessoas na comunidade que vivem de maneira similar, desafiando as normas rígidas de gênero que a sociedade ocidental costumava impor.

[...] En el tiempo que así estaba, entre éstos vi una diablura, y es que vi un hombre casado con otro, y éstos son unos hombres amarionados, impotentes, y andan tapados como mujeres y hacen oficio de mujeres, y tiran arco y llevan muy gran carga, y entre éstos vimos muchos de ellos así amarionados como digo, y son más membrudos que los otros hombres y más altos; sufren muy grandes cargas (Vaca, 1542, p. 39)

Esse relato, portanto, antecipa o reconhecimento de identidades de gênero fluidas ou não binárias, algo que só seria formalmente discutido e estudado nos séculos seguintes. A descrição de Cabeza de Vaca sobre essas pessoas que desempenham papéis sociais de gênero oposto ao seu sexo biológico oferece uma visão precoce da diversidade de identidade de gênero existente em várias culturas, antes mesmo da teoria de gênero ser desenvolvida.

Já no século XVIII, o Chevalier d'Éon, espião e diplomata ao serviço do rei Luís XV, tornou-se uma figura histórica enigmática, vivendo uma vida dupla tanto como agente secreto quanto em relação à sua identidade de gênero. D'Éon foi enviado a Londres como parte de missões diplomáticas e de espionagem, mas seu retorno à França trouxe grande escândalo e curiosidade pública. Ele publicou o livro *Mémoires et Négociations*, onde revelou segredos políticos e trouxe à tona detalhes controversos sobre sua identidade (British Museum, 2024).

Chevalier d'Éon, amplamente reconhecido como homem durante grande parte de sua vida pública, tornou-se alvo de rumores que sugeriam que teria nascido biologicamente mulher. Essas especulações, impulsionadas por razões políticas e familiares, causaram um profundo impacto na sociedade da época. Ao retornar a Paris, d'Éon foi oficialmente identificado como mulher, utilizando um vestido preto que se tornou emblemático de sua nova apresentação pública. Após esse episódio, foi exilada em Tonnerre. Mais tarde, d'Éon retornou à Inglaterra, onde viveu como mulher até sua morte. Contudo, uma autópsia realizada após seu falecimento revelou que d'Éon possuía órgãos genitais masculinos, intensificando o mistério e os debates acerca de sua vida, sua identidade de gênero e o contexto sociocultural em que viveu (Nedobity, 2020).

O Museu Britânico preserva documentos e artefatos relacionados à vida do Chevalier d'Éon, destacando sua relevância histórica e cultural na desconstrução dos papéis de gênero no século XVIII. O artigo *Chevalier d'Eon – Um Caso de Assédio Moral de Gênero no Século XVIII*, de Wolfgang Nedobity, também aborda as pressões sociais e as complexas negociações de gênero enfrentadas por d'Éon, trazendo uma análise detalhada e fundamentada desse episódio marcante.

Na transição do século XVIII para o XIX, começaram a emergir reflexões sobre pessoas que não se alinhavam aos papéis de gênero impostos pela sociedade. Essas discussões iniciais abriram caminho para o que mais tarde seria reconhecido como transexualidade. Entre os principais nomes desse contexto, destacam-se Magnus Hirschfeld e David Oliver Cauldwell.

Magnus Hirschfeld, médico e sexólogo alemão, foi um pioneiro nos estudos sobre identidade de gênero e sexualidade, dedicando sua vida à compreensão das diversidades sexuais. Hirschfeld foi admirado por Sigmund Freud, o pai da psicanálise, pela relevância de seu trabalho na área. Além de sua atuação científica, destacou-se como ativista, lutando pelos direitos dos homossexuais em uma época de forte repressão. Ele também foi cofundador da Sociedade Psicanalítica de Berlim, ao lado de Karl Abraham, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da psicanálise e do estudo das sexualidades (Gherovici, 2018).

Em 1910, Magnus Hirschfeld introduziu o termo "travesti" para descrever pessoas que utilizavam vestimentas associadas ao gênero oposto, promovendo uma nova compreensão sobre as expressões de gênero. Mais do que lutar pela descriminalização da homossexualidade, Hirschfeld buscava desestigmatizar todas as sexualidades e identidades que fugiam da heteronormatividade. Foi um defensor dos direitos das pessoas trans,

argumentando que a transexualidade não deveria ser reduzida à homossexualidade ou a um fetiche, tampouco ser classificada como uma patologia. Sua visão pioneira contribuiu significativamente para a desmistificação de questões relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade.

O termo "travesti" foi inventado pelo "Einstein do Sexo" - como foi chamado Magnus Hirschfeld - em 1910, para descrever aqueles que ocasionalmente usavam roupas do outro sexo. Hirschfeld, um ativista reformador que lutou pela legalização da homossexualidade, buscava despatologizar as sexualidades não normativas. [...] Hirschfeld desenvolveu uma teoria dos intermediários sexuais, alegando que a existência de dois sexos opostos era uma simplificação excessiva e que se podia observar muitas variedades de intermediários. Pioneiro na luta pelos direitos das pessoas trans, ele argumentou que o trans não poderia ser reduzido a homossexual, fetichista ou a qualquer forma de patologia (Gherovici, 2018, s/p)

David Oliver Cauldwell, cirurgião e psiquiatra que atuou no exército durante a Segunda Guerra Mundial, utilizou sua experiência no serviço militar para aprofundar seus conhecimentos sobre questões relacionadas à sexualidade, um campo que, na época, permanecia amplamente tabu. Seu trabalho refletiu uma abordagem pioneira e aberta a temas que desafiavam as normas sociais e médicas vigentes.

Após o término da guerra, Cauldwell decidiu abandonar sua prática militar e se dedicar integralmente à escrita. Ele se estabeleceu em sua propriedade chamada "Farm-Haven", localizada no Alabama, onde produziu uma série de textos inovadores. Durante esse período, ele contribuiu de forma significativa para os estudos sobre identidade de gênero e sexualidade, oferecendo uma visão mais ampla e compreensiva em relação às questões de gênero e suas complexidades (Meyerowitz, 2002).

No final da década de 1940, o Dr. David Oliver Cauldwell começou a explorar e escrever sobre as mudanças de sexo, atualmente conhecidas como redesignação sexual ou afirmação de gênero. Em um artigo publicado na revista *Sexology*, Cauldwell introduziu o termo *psychopathia transexualis* e descreveu o caso de "Earl", um indivíduo que solicitava assistência médica para realizar procedimentos cirúrgicos que alterassem características sexuais femininas para masculinas.

Earl solicitou que Cauldwell o ajudasse a encontrar um médico capaz de realizar a remoção de seus seios e ovários, o fechamento da vagina e a construção de um pênis artificial. Esse procedimento remete ao que atualmente chamamos de metoidioplastia, uma técnica frequentemente escolhida por homens trans que desejam alinhar seus corpos à identidade de gênero masculina (Meyerowitz, 2002).

Após os estudos de Magnus Hirschfeld e a criação do Instituto de Ciências Sexuais em Berlim, as primeiras cirurgias de redesignação de gênero começaram a ser realizadas na década de 1920. A pioneira foi Dorchen Richter, mais conhecida como Dora Richter, que em 1921 passou por um procedimento conduzido pelo Dr. Felix Abraham. Já em 1930, outra cirurgia histórica foi realizada em Lili Elbe, considerada a primeira mulher trans registrada a se submeter a uma cirurgia de redesignação de gênero. A história de Lili Elbe inspirou o filme de ficção histórica *A Garota Dinamarquesa* (2015), dirigido por Tom Hooper.

No entanto, foi o caso de Christine Jorgensen, uma mulher trans norte-americana, que trouxe ampla atenção internacional ao tema em 1952. Sua cirurgia de redesignação de gênero, realizada na Dinamarca, foi amplamente divulgada pela mídia, marcando um momento significativo na luta por visibilidade e direitos para as pessoas trans ao nível global (Lourenço, 2021)

Em junho de 1969, a polícia invadiu o bar Stonewall Inn, em Nova York, um espaço frequentado principalmente por membros da comunidade LGBTQIA+. O bar era conhecido por sua diversidade e por oferecer refúgio a pessoas marginalizadas. Durante a operação, três frequentadores foram detidos, o que gerou indignação entre os presentes. A violência policial e a discriminação enfrentada pela comunidade provocaram uma reação imediata: os frequentadores que estavam do lado de fora começaram a resistir, desencadeando uma série de confrontos que duraram dias (Terto; Souza, 2015).

Marsha P. Johnson e Sylvia Rivera, mulheres trans icônicas no movimento LGBTQIA+, desempenharam um papel crucial durante os eventos da Revolta de Stonewall, em 1969. Naquele período, enfrentavam-se leis arbitrárias de moralidade, como a que proibia indivíduos de usarem mais de uma peça de roupa que não correspondesse ao seu gênero designado. Essas normas eram usadas como justificativa para discriminação e violência policial.

No dia do ataque policial ao bar Stonewall Inn, Johnson e Rivera, indignadas com os abusos, juntaram-se à multidão na resistência. Inspiradas por sua luta contínua contra a opressão, elas ajudaram a liderar manifestações subsequentes que marcaram o início do movimento moderno pelos direitos LGBTQIA+. Essas ações foram um divisor de águas na luta contra o preconceito, mobilizando esforços em prol da igualdade e visibilidade das minorias sexuais e de gênero (Rothberg, 2023).

A parada LGBT contribuiu significativamente para ampliar a visibilidade das pautas LGBTQIA+ ao nível global. Marsha P. Johnson e Sylvia Rivera iniciaram uma revolução que continua a inspirar movimentos de luta por igualdade e direitos humanos até os dias de hoje.

Em 1980, a transexualidade foi incluída no DSM-III (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), um marco importante, mas controverso. Embora o reconhecimento tenha permitido avanços no acesso a cuidados médicos e psicológicos, essa classificação também reforçou a patologização das identidades trans. Essa abordagem contribuiu para o estigma social, perpetuando a ideia equivocada de que ser transexual era algo "anormal" ou um "distúrbio". Apesar disso, a inclusão no DSM impulsionou debates acadêmicos e sociais, pavimentando o caminho para a gradual despatologização das experiências trans, culminando em avanços como a reclassificação no CID-11 da Organização Mundial da Saúde (OMS) (Ávila; Grossi, 2019).

Ao redor do mundo, o movimento transnacional tem promovido mudanças sociais significativas, com destaque para a luta pela despatologização da transexualidade. Nos anos 2000, começaram a ocorrer avanços importantes. Em 2010, a França foi um dos primeiros países a desconsiderar a transexualidade como uma patologia. Em 2009, a Espanha adotou a Lei de Identidade de Gênero, reconhecendo alguns direitos fundamentais para pessoas trans, e também solicitou à OMS a retirada da transexualidade do Código Internacional de Doenças (Ávila; Grossi, 2019).

O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania comemorou, em 2018, a decisão histórica da OMS de retirar a transexualidade da lista de transtornos mentais, reclassificando-

a como "incongruência de gênero". Esse marco foi um avanço significativo para o reconhecimento da identidade de gênero como parte legítima da diversidade humana, desvinculando-a de qualquer conotação patológica. A medida representa um passo importante na promoção dos direitos humanos e na luta contra o estigma e a discriminação enfrentados por pessoas trans em todo o mundo (Brasil, 2018).

Direitos sociais e políticas públicas para pessoas transgêneros e o ambiente escolar

Na Constituição Federal do Brasil, o direito à dignidade da pessoa humana é um dos pilares fundamentais, consagrado no artigo 1º, inciso III (Brasil, 1988). No entanto, essa dignidade muitas vezes é violada quando questões como o gênero se tornam motivos de discriminação, violência e exclusão. Para a população trans, essa violação é amplificada quando um nome, que deveria ser símbolo de identidade, se transforma em ferramenta de humilhação e desrespeito.

O direito ao nome social representa mais do que uma questão administrativa; é um marco na luta pela afirmação da identidade e dignidade de pessoas trans. Um nome é muito mais do que uma palavra. Ele carrega significados pessoais, sociais e emocionais, e seu uso correto é um reconhecimento básico da humanidade de cada indivíduo.

Analisando o nome social dentro de uma perspectiva histórica, reconhece-se a incessante luta do movimento trans e travesti por busca de direitos que afetam a dignidade e que visam o direito à vida. Dentre as longas batalhas, temos a que envolve o nome social e, juntamente a ela, o duelo da despatologização das identidades (e não identidades) trans (Santos, 2023, p. 56)

A luta pela despatologização das identidades trans pela OMS foi um marco importante na promoção dos direitos das pessoas trans.

No CID-11 – que entrará em vigor em 2022 – dispôs-se que a transexualidade fosse retirada da lista das doenças mentais e inserida como incongruência de gênero, todavia, é importante saber que esta ação ainda não descaracteriza a completa despatologização, ainda que seja o vislumbre de uma mudança possível (Santos, 2023, p. 56-57).

Essa conquista também esteve diretamente ligada ao processo de facilitar o reconhecimento do nome social em documentos oficiais como Registro Geral (RG), Cadastro de Pessoa Física (CPF) e registros de nascimento. O uso do nome social é essencial para garantir o respeito à identidade de gênero, reduzindo situações de constrangimento e exclusão social.

Há 16 anos, um marco significativo foi alcançado em prol do reconhecimento do nome social para a comunidade transexual no Brasil. Em 2008, o Estado do Pará tomou a dianteira ao promulgar a Portaria nº 016/2008-GS, que permitiu, pela primeira vez, o uso do nome social nas escolas públicas estaduais. Essa medida pioneira representou um avanço

fundamental no respeito à identidade de gênero, garantindo um ambiente mais acolhedor e inclusivo para estudantes trans.

No âmbito federal, o direito ao uso do nome social avançou em 2010, com a publicação da Portaria nº 233, de 23 de maio de 2010, pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Essa portaria estendeu o direito ao nome social a servidores e servidoras públicas federais, estabelecendo diretrizes que reforçaram o compromisso com a dignidade e o respeito à identidade de gênero no serviço público.

Retornando para a questão histórica do nome social no Brasil, no campo da educação, ele se tornou uma realidade há pouco mais de uma década, começando com o trabalho pioneiro no Estado do Pará (LIMA, 2013), através de sua Secretaria da Educação - SEDUC, ao promulgar a Portaria nº 016/2008-GS, que autorizou – pela primeira vez – o uso do nome social em todas as unidades escolares da rede pública daquele estado. Por sua vez, no âmbito federal, a primeira regulamentação oficial do instituto do nome social ocorreu dois anos após a experiência do Pará, isto é, somente em 2010. A ação se deu com a edição da Portaria nº. 233 de 23 de maio de 2010 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, garantindo às e aos servidores (Santos, 2023, p. 57).

O Estado da Paraíba adotou o uso do nome social nas escolas públicas, mas restringiu essa política a jovens maiores de 18 anos, evitando a necessidade de autorização dos pais. Essa limitação, embora progressista, deixou de contemplar adolescentes trans que, em uma fase crucial para a formação da identidade, enfrentam invisibilidade e exclusão em ambientes escolares muitas vezes hostis (Reis; Eggert, 2020).

O Estado do Ceará, por meio da Resolução nº 437/2012, determinou que crianças e adolescentes menores de idade poderiam utilizar o nome social nas escolas públicas, desde que houvesse uma autorização formal por escrito dos responsáveis legais ou por meio de decisão judicial (Reis; Eggert, 2020).

Em 2016, o Decreto Presidencial nº 8.727 “Este Decreto dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (Brasil, 2016, p.3) garantiu a todas as pessoas transexuais o direito de requerer a substituição do nome civil pelo nome social em documentos e registros administrativos da administração pública federal. Essa medida representou um importante passo para combater a discriminação baseada na identidade de gênero, promovendo maior respeito e dignidade para pessoas trans no âmbito institucional. O decreto reforça o compromisso do Estado em assegurar a inclusão e os direitos dessa população, reduzindo barreiras sociais e promovendo a igualdade de tratamento.

O direito ao nome social no ambiente escolar também é central na luta pelo reconhecimento e dignidade das pessoas trans. No Brasil, esse direito encontra respaldo em diversas legislações, incluindo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura à criança e ao adolescente o direito à integridade e ao respeito à sua identidade. O ECA, no Capítulo II, Artigo 17, estabelece que "o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos

peçoais". Esse artigo garante que a identidade de gênero de uma criança ou adolescente é um direito fundamental, que deve ser respeitado independentemente da documentação oficial.

Para crianças transexuais, isso significa que, mesmo sem o nome social registrado em documentos como RG ou CPF, a escola tem a responsabilidade de garantir o uso do nome social, respeitando a identidade de gênero da criança. Importante destacar que, de acordo com o ECA, não é necessário o consentimento dos pais para que essa medida seja aplicada, desde que o pedido venha diretamente da criança, refletindo seu direito a ser tratada com dignidade, respeito e sem discriminação.

Ao garantir o uso do nome social nas escolas, o ECA reforça, no Artigo 18, a obrigação de proteger a dignidade da criança e do adolescente, afirmando que "é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor". Esse princípio é fundamental para promover uma educação inclusiva que respeite e valorize as diferenças, criando um ambiente escolar seguro e acolhedor para todas as crianças e adolescentes, independentemente da identidade de gênero.

A questão do uso do banheiro por estudantes transgêneros também é um desafio recorrente no ambiente escolar e revisita debates sobre inclusão, dignidade e direitos fundamentais. Além do direito ao nome social, a utilização de banheiros compatíveis com a identidade de gênero é essencial para a garantia de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso.

Atualmente, não há uma legislação específica que proíba pessoas transgêneras de utilizarem banheiros conforme sua identidade de gênero. Contudo, impedir ou restringir esse direito pode ser considerado uma violação de princípios legais básicos, como o respeito à dignidade humana. Nesse contexto, o Código Penal Brasileiro, em seu Artigo 140, define como injúria "ofender a dignidade ou o decoro de alguém". Essa disposição pode ser interpretada como uma base para proteger pessoas trans contra práticas discriminatórias no uso de banheiros, uma vez que negar esse acesso fere sua dignidade e cria um ambiente hostil (Brasil, 1940).

Além disso, a Resolução nº 12, de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT (CNCD/LGBT), aborda explicitamente essa questão. O Artigo 6º da resolução determina que "Deve ser garantido o uso dos banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito." (Resolução nº 12, CNCD/LGBT).

Essa regulamentação é crucial para evitar constrangimentos, discriminação e ridicularização de crianças e adolescentes transgêneros no ambiente escolar. O não cumprimento dessas diretrizes perpetua a exclusão e inviabiliza a plena inclusão desses estudantes, comprometendo seu direito à educação e sua formação em um ambiente que valorize o respeito à diversidade.

Portanto, a implementação de políticas que assegurem o uso de banheiros conforme a identidade de gênero é indispensável para a construção de uma escola que promova igualdade, segurança e respeito a todos os alunos, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Considerações Finais

O estudo permitiu uma reflexão abrangente sobre as questões de identidade de gênero e transexualidade na história e os direitos sociais e políticas públicas para pessoas transgêneros e o ambiente escolar no Brasil. Ao longo do trabalho, evidenciou-se que o conceito de sexo, tradicionalmente associado à biologia, e o de gênero, enquanto construção sociocultural, são marcados por dinâmicas históricas, culturais e sociais que atravessam séculos. A dualidade entre repressão e expressão, exemplificada em diferentes períodos históricos e consolidada nos discursos de autores como Michel Foucault, mostra como o controle social da sexualidade e do gênero impactou e ainda impacta os corpos e as subjetividades, especialmente daqueles que transcendem as normas binárias tradicionais.

O ambiente escolar, enquanto espaço de socialização e formação cidadã, precisa ser preparado para acolher todas as pessoas, garantindo que sua diversidade seja valorizada como parte integrante do aprendizado e do convívio. A escola tem o papel essencial de não apenas educar, mas também transformar as relações sociais, promovendo um espaço onde o respeito às diferenças seja a base para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Além disso, a retirada da transexualidade da lista de doenças mentais no CID-11 e os avanços na legislação brasileira, como o Decreto Presidencial nº 8.727/2016, representam passos importantes no reconhecimento das identidades trans. Contudo, há um longo caminho a percorrer para superar os estigmas ainda associados à transexualidade.

Em suma, este trabalho destaca a urgência de construir uma educação inclusiva e equitativa, que promova o respeito às múltiplas expressões de gênero e sexualidade, reconhecendo o papel central do ambiente escolar na formação de uma sociedade mais justa. Assim como as borboletas-monarca, que ao emergirem do casulo exibem suas asas vibrantes e fortes, as pessoas transgênero têm o direito de mostrar que o ato de existir plenamente em um mundo que insiste em negar sua humanidade é, por si só, um ato revolucionário e transformador. Que esta breve revisão histórica inspire não apenas novos estudos, mas também ações concretas em prol da valorização da diversidade e do respeito à dignidade humana em todas as suas formas.

Referências

ÁVILA, Simone; GROSSI, Miriam Pillar. **Transexualidade e movimento transgênero na perspectiva da diáspora queer**. 2019. (Documentos acadêmicos). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/01/TRANSEXUALIDADE-E-MOVIMENTO-TRANSG%C3%8ANERO-NA-PERSPECTIVA-DA-DI%C3%81SPORA-QUEER-Simone-%C3%81vila-e-Miriam-Pillar-Grossi.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BORBOLETÁRIO DE SÃO PAULO. **Guia Completo: Borboleta Monarca**. São Paulo, 2023. Disponível em: <http://www.borboletariodesp.com.br/guia-borboleta-monarca>. Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [s.d.]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 29 abr. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8727.htm. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. Resolução nº 12, de janeiro de 2015, do **Conselho Nacional de Combate à discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT)**. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais nos sistemas e instituições de ensino. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012>. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRITISH MUSEUM. **Bright and articulate**, d'Eon worked as a spy and diplomat for King Louis XV of France in Paris. 2024. Disponível em: <https://www.britishmuseum.org>. Acesso em: 12 out. 2024.

CABEZA DE VACA, Álvaro Núñez. **Naufrágios**. Disponível em: <https://www.biblioteca-antologica.org/es/wp-content/uploads/2017/07/CABEZA-DE-VACA-Naufragios.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CECCARELLI, Paulo Roberto; ANDRADE, Eduardo Lucas. O sexual, a sexualidade e suas apresentações na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 21, n. 2, jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2018v21n2p229.2>. Acesso em: 19 nov. 2024.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Trans. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/trans>. Acesso em: 14 nov. 2024.

DOVER, K.J. **A homossexualidade na Grécia antiga**; tradução Luís Sérgio Krausz. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, an Interview: **Sex, Power and the Politics of Identity**. Entrevista concedida a B. Gallagher e A. Wilson, Toronto, junho de 1982. *The Advocate*, n. 400, 7 ago. 1984, pp. 26-30 e 58.

GHEROVICI, Patricia. A psicanálise está preparada para a mudança de sexo? Tradução de José Maurício Loures. **Trivium: Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 130-144, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18379/2176-4891.2018v2p.130>. Acesso em: 14 nov. 2024.

LOURENÇO, Fernanda et al. História das abordagens científicas, médicas e psicológicas sobre as transexualidades e suas aproximações críticas. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200768>. Acesso em: 14 nov. 2024.

MEYEROWITZ, Joanne. **How sex changed: a history of transsexuality in the United States**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. OMS retira transexualidade da lista de doenças e distúrbios mentais. **Portal Gov.br**, 22 jun. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias/oms-retira-transexualidade-da-lista-de-doencas-e-disturbios-mentais>. Acesso em: 30 nov. 2024.

NEDOBITY, Wolfgang. Chevalier d'Eon - Um caso de assédio moral de gênero no século 18. **Revista Eletrônica SSRN**, jan. 2020. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3566914. Acesso em: 12 out. 2024.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Nome social na educação: um passo na construção da cidadania, do respeito e da dignidade das pessoas trans. **Revista Brasileira de Pesquisas Jurídicas** (Brazilian Journal of Law Research), [S.l.], v. 1, n. 2, p. 85-106, ago. 2020.

ROTHBERG, Emma. Marsha P. Johnson, 1945-1992. National Women's History Museum, 2023. Disponível em: Marsha P. Johnson | **Museu Nacional de História da Mulher**. Acesso em: 28 nov. 2024.

SANTOS, Douglas Manoel Antônio de Abreu Pestana dos. Chama-me pelo meu nome: o uso do nome social na educação pública. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE, Ano 6, v. 6, n. 20, jan./maio 2023. ISSN: 2595-2803.

SALLES, Ana Cristina Teixeira da Costa; CECCARELLI, Paulo Roberto. A invenção da sexualidade. **Reverso, Belo Horizonte, Círculo Psicanalítico de Minas Gerais, PePSIC** - Periódicos Eletrônicos de Psicologia, v. 32, n. 60, set. 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952010000300002. Acesso em: 28 nov. 2024.

TERTO, Angela Pires; SOUZA, Pedro Henrique Nascimento. Stonewall à Assembleia Geral da ONU: Reconhecendo os Direitos LGBT. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, Dourados, v. 5, n. 7, jan./jun., 2015

Capítulo 10

Gêneros, sexualidades e LGBTfobia nas aulas de educação física

Augusto Corrêa de Lima

Christiane Freitas Luna

Introdução

De uma maneira geral, nas escolas, um ar conservador com relação às diversidades mantém as discussões sobre gênero e sexualidade marginalizadas. Justificativas para esse esvaziamento se dão ao afirmar que essa esfera de discussão é familiar, mas a falta de uma visão científica e social, na qual a escola deve ser capaz de apresentar, pode gerar e perpetuar preconceitos e desinformação. Quando essa discussão não perpassa pelo foro científico e social, podem ser organizados e gerados produtos com base na ideologia de que todas as pessoas correspondem a uma mesma configuração de sexo-gênero-sexualidade, de forma que qualquer existência que desvie deste padrão é invisibilizada, adestrada ao comportamento desejado como “correto” ou culpabilizada pelos conflitos produzidos pelos preconceitos dos agressores, sendo suas formas de falar, movimentar e existir consideradas afronta a uma suposta “normalidade”.

Conhecimentos como cis-heteronormatividade e LGBTfobia devem ser abordados, destacando a naturalização e normatização de relações afetivo-sexuais específicas, bem como a opressão e preconceito dirigidos à comunidade LGBTQIAPN+. A escola não só está dentro da sociedade como é um espaço de reprodução de padrões, que em uma sociedade democrática, devem ser quebrados. Ao ter uma visão crítica sobre as LGBTfobias presentes no ambiente escolar e os desafios enfrentados por indivíduos que não se enquadram nas normas cis-heteronormativas, pode contribuir para uma coletividade mais justa e respeitosa.

Por fim, há uma análise das LGBTfobias específicas nas aulas de educação física, evidenciando como esses preconceitos podem manifestar-se nesse contexto específico de ensino. O capítulo busca uma compreensão das dinâmicas de gênero e sexualidade, examinando tanto as normas sociais quanto as formas de discriminação presentes em diferentes cenários, especialmente nas instituições educacionais.

Discursos de gênero

Inicialmente, é importante compreendermos que, conforme Stuart Hall, as identidades modernas podem estar entrando em colapso (Hall, 2020). Isso se deve a um rompimento das ideias do Iluminismo do sujeito centrado no eu, na razão, para uma visão do sujeito que constitui sua identidade através da sua relação com o meio, em um processo de identificação.

Assim, o sujeito começa a ser visto diante de um pertencimento cultural, das realidades de seu entorno, fazendo com que haja uma descentralização de si que se fragmenta diante das “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade”

(Hall, 2020, p. 10), que outrora eram apresentadas de forma sólida e estática e, com isso, haveria um sujeito mutável.

As identidades, para Stuart Hall (2020, p. 41), estão “localizadas no espaço e no tempo simbólicos”. Dessa forma, é possível pensar que a identidade está vinculada a um processo constante de representação, às tradições sociais, às práticas sociais e às pluralidades culturais das sociedades pós-modernas, deslocando o centro do sujeito para a criação de vários centros que constantemente estão em transformação.

Muito embora não seja exatamente o debate desta dissertação, é importante pontuar que essa mutabilidade constante, para Stuart Hall, torna o sujeito instável e inseguro, o que ele chama de “crise de identidade”, podendo projetar nos bens materiais sua identidade, visando buscar uma certa estabilidade interna. De tal modo, podemos pensar que houve intensas transformações ao longo dos tempos e as sociedades pós-modernas adquiriram, nas palavras de Stuart Hall (2020, p. 12), um aspecto de “mudança constante, rápida e permanente”, atingindo a formação do sujeito e suas identificações com o universo que o rodeia.

Essa transmutação social leva a um pensar na construção do sujeito e, muito embora existam diversas teorias que questionam as influências sociais, políticas, religiosas, econômicas e filosóficas sobre a formação da consciência do ser humano e como é percebido o mundo individualmente, é em Butler (2021), com base em suas análises sobre a genealogia de Foucault e a constituição linguística do sujeito, que ela cita, ao falar dos estudos de Derrida, de quem seguimos sucintamente o diálogo.

Podemos dizer que Foucault (2020), em sua arqueologia¹ e genealogia², pontuou a história como aparelhagem de discussão e a questão da multiplicidade do poder sobre os corpos, afirmando que as prisões, fábricas, asilos, hospitais e, até mesmo, as escolas teriam como aparato a vigilância e controle sobre os corpos e as mentes dos indivíduos, nascendo a concepção do homem visto como objeto, podendo ser modificado e, dessa forma, conduzido pelo poder. Ainda sobre o poder, Foucault (2020) apresenta a forte influência religiosa sobre os corpos, citando as confissões como meio imposto de excomungar o pecado da carne, deixando claro o sistema de constante vigilância sobre os corpos humanos e suas libidos, exercendo uma função de castração e fiscalização.

Nesse sentido, a própria lei, o próprio poder, pode impulsionar a agência, ou seja, a capacidade de atuação política movida pelo desejo de mudança, tendo em vista estimular os questionamentos impostos pelo poder ao sujeito, surgindo a subversão ou transgressão como forma de buscar, não apenas o afrontamento da lei, mas o autoconhecimento negado pelas

¹A Arqueologia foucaultiana pode ser compreendida como um método de análise sistemática da história que, para Foucault, não é fundamentada em totalidades e sim baseada em diversos sentidos que são atribuídos a história.

²A Genealogia foucaultiana pode ser “entendida como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente” (VEIGA-NETO, 2007, p. 55). Morey diferencia ambas, afirmando que a primeira se refere a um procedimento descritivo e a segunda a um explicativo. A arqueologia pretende alcançar um certo modo de descrição (liberado de toda “sujeição antropológica”) dos regimes de saber em domínios determinados e seguindo um corte histórico relativamente breve; a genealogia tenta, recorrendo à noção de “relações de poder”, o que a arqueologia deveria contentar-se em descrever (MOREY, 1991, p. 14 apud VEIGA-NETO, 2007, p. 59). Foucault explica que a “arqueologia seria o método próprio das análises das discursividades locais e a genealogia seria a tática que, a partir das discursividades locais assim descritas, coloca os saberes em jogo, liberados da sujeição, que surgem delas” (FOUCAULT, 1992f, p. 17 apud VEIGA-NETO, 2007, p. 59).

regras que criam questões para proibi-las. Ainda que estejamos falando sobre a genealogia conforme Foucault, há uma linha obrigatória que perpassa sobre a descritiva arqueologia e sua formação discursiva, com o citado teórico caminhando na justificativa de compreender o *status quo* do indivíduo perante a sociedade, indo além e procurando a justificativa do “por que isso?”.

Siqueira, nesse interim, ao discorrer sobre as formações estratégicas do discurso em Foucault, apresenta uma linha conceitual que responsabiliza o indivíduo pelo seu pertencimento ao grupo, manifestado na formação discursiva, ao afirmar que os interesses existentes entre as classes não definem a forma de utilização de uma ou outra estratégia social, pois essas escolhas fazem parte da “própria constituição do sujeito e de seu posicionamento ao discurso” (Siqueira, 2016, p. 61).

Neste raciocínio crítico, partindo do pressuposto de Foucault, da formação do indivíduo diante da sociedade, dos processos históricos e culturais que se apresentam e das imposições das normas legais, Butler afirma que, mais do que ser o sujeito fruto da sociedade, ele seria uma estrutura linguística (Butler, 2021), fundada em um devir, um fluxo permanente de transformação. Assim sendo, na mesma linha de Foucault, o sexo e as sexualidades seriam questões construídas pelo discurso, ou ainda, um construto social.

Sendo o sujeito uma construção de linguagem e sendo a linguagem algo em constante movimento, que pode sofrer alterações, tendo em vista não ser absolutamente completa, pois modificável, seguiria o sujeito, essa mesma transmutação, constantemente inacabado. Neste contexto, mutável, flexível e transitivo, surge a teoria *queer*, que nas palavras de Mariana Ferreira Pombo:

[...] é um conjunto de estudos e enunciados de vários autores sobre a construção social das sexualidades e do gênero, com forte influência de Foucault. A teoria *queer* faz uma crítica radical das identidades sexuais tidas como essências imutáveis. Devido à sua postura anti-identitária e antiuniversalista, muitas vezes ela se posiciona de maneira divergente em relação a alguns teóricos gays e feministas que reivindicam igualdade de direitos e maior inclusão social da homossexualidade. A importância do uso do termo *queer* está na reapropriação que se fez dele. Inicialmente utilizado de modo pejorativo e como insulto a homossexuais, *queer* foi positivado e ressignificado por seus teóricos, passando a ser usado para descrever práticas subversivas, que se colocam contra as normas sexuais dominantes, sobretudo a da heterossexualidade (Pombo, 2017, p. 389).

Nesse liame, tal teoria é utilizada como meio de discutir a formação da identidade do sujeito, cindindo os padrões sociais engessados. Assim, Butler afirma que as identidades generificadas seriam performativas (Butler, 2021). Ou seja, o fato de se nascer macho ou fêmea não determina o comportamento, retomando aqui a ideia de Beauvoir, de que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, significando, nesses termos, que o gênero pode ser passível de ressignificação, pois não seria fixo.

Butler (2021) desenvolve um raciocínio em torno da construção de Beauvoir e sua alusão cultural acima citada, apresentando que esta compulsão por “tornar-se” presente na narrativa de Beauvoir não estaria ligada ao sexo, logo não há qualquer diálogo que afirme que ser mulher seria a mesma coisa que ser fêmea (Butler, 2021). Com isso, reafirmou sua noção

de construção social e a teoria *queer* como um arcabouço libertário da discussão sobre gênero, ou seja, a subversão discutida por Butler permitiria romper as caixinhas de identidades sociais, libertando o sujeito para ser a si mesmo, dentro da fluidez das identidades.

Louro explica que a palavra *queer* adquiriu forma política de resistência, quando a população LGBT*IQIAPN+, cansada de ser ofendida com a terminologia, que significa “estranho”, “esquisito”, apropriou-se do termo (Louro, 2021), transformando a expressão em uma nova forma de ver e pensar o mundo, sugerindo o que Louro chama de “fratura na episteme dominante”, isto é, um rompimento de paradigmas.

Butler discorre ainda que o gênero, o sexo e a sexualidade, além de serem performativos, são restringidos pela lei e pelos tabus sociais (Butler, 2021), por meio do que ela chama de “normas regulatórias da sociedade”. Logo, sugere uma série de repetições de atos que criam as questões que os nomeiam, um “construto performativo” (Butler, 2021), e essa continuidade do discurso estabelece o gênero, o sexo e as sexualidades que, para a autora, são constituídos social e linguisticamente, ou seja, o sujeito seria desenvolvido pelos atos que realiza.

Sara Salih, em seus estudos sobre Judith Butler, sinaliza que não há um *telos* na formação do sujeito, sendo o gênero e o sexo um processo em constante andamento, ou seja, é “algo que fazemos e não algo que somos” (Salih, 2019, p. 67). Ainda assim, não é possível pensar em uma liberdade de ser, pois os limites de ser também são impostos socialmente, regulados pelo sistema da heteronormatividade.

Salih (2019, p. 21) afirma ainda que “sexo e sujeito são efeitos e não causas de instituições, discursos e práticas; em outras palavras, nós, como sujeitos, não criamos ou causamos as instituições, os discursos e as práticas, mas eles nos criam ou causam, ao determinar nosso sexo, nossa sexualidade, nosso gênero”. Assim, existe uma relação de poder sobre as identidades, no entanto, a percepção do meio, a forma como o sujeito interage com o que vivencia, pode quebrar esse engessamento social, formando identidades não preestabelecidas.

Judith Butler, em seu livro “Gender Trouble”, ao apresentar seus estudos sobre Foucault, esclarece que “os sistemas jurídicos de poder produzem os sujeitos que subsequentemente passam a representar” (Butler, 2021, p. 18). Nesse sentido, os sujeitos são regulados por um sistema de normas, de regras inflexíveis, buscando condicionar a formação das identidades, logo, a imposição da heterossexualidade, “não só constitui um lugar de poder que não pode ser recusado, mas pode constituir e de fato constitui, um lugar de competição, [...] o qual rouba para a heterossexualidade compulsória sua afirmação de naturalidade e originalidade” (Butler, 2021, p. 158). Nesse ponto, estabelecem-se as hierarquias identitárias e as concepções excludentes de normalidades e anormalidades.

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

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

Esse mecanismo que acaba impedindo as outras inúmeras construções do sujeito, impulsiona o que Butler chama de subversão, que consiste em um movimento de resistência das normas impostas, que nos dizeres de Foucault, faz com que a lei tenha um efeito repressivo, mas, também, ela própria produza a função contrária da transgressão. Com isso, cria-se um obstáculo no desenvolvimento natural, forçando o sujeito, desde a tenra idade, a encaixar-se em um molde que pode não delinear sua silhueta, gerando uma sensação de não pertencimento em face de uma submissão do que Foucault chama de ser-poder.

Por fim, nas sociedades pós-modernas, fica evidente a necessidade de se dialogar com as diversidades, permitindo que a ampla gama de possibilidades de formação do sujeito seja respeitada e, assim, tornar factíveis os construtos discursivos sob o atual âmbito histórico.

Cis-heteronormatividade e LGBTfobia

A partir do início da revolução industrial, os discursos médicos sobre sexualidade, influenciados pela moral religiosa, foram cirurgicamente direcionados a um padrão comportamental, dividindo o sexo entre práticas saudáveis ou não saudáveis. O encorajamento da confissão dos mais íntimos desejos e práticas sexuais do indivíduo, seja aos sacerdotes, nas obrigações religiosas, seja aos médicos e psicanalistas, auxiliou a identificar o que seriam considerados desvios e patologias sexuais, hierarquizando as práticas sexuais (Foucault, 1976)

Prado (2017) conceitua a LGBTFobia, de forma resumida, como “ações discriminatórias direcionadas a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, intersexuais ou sujeitos que não performatizam um modelo de masculinidade ou feminilidade hegemônico”.

Após alguns avanços nos movimentos de lutas sociais pelas diversidades sexual e de gênero, vivemos uma nova onda conservadora, onde lideranças políticas, inspiradas por discursos religiosos, insurgem contra estes avanços, evocando uma régua moral conservadora, que concentra seus ataques a direitos de grupos específicos da sociedade, como a comunidade LBTTQIAPN+. E esta situação se expressa também em números da violência. Segundo pesquisa do Grupo Gay da Bahia (GGB), entre janeiro e junho de 2022, foram registradas 135 mortes de pessoas LBTTQIAPN+ no país, dentre estas, 63 homens gays e 58 mulheres trans e travestis (GGB, 2022).

A cisheteronormatividade é caracterizada pela naturalização e normatização de relações afetivo-sexuais específicas, perpetuando a linearidade entre corpo, prática sexual e identidade de gênero. Para manter-se, a cisheteronormatividade utiliza instrumentos como a cisgeneridade e heterossexualidade compulsória e o cisheterossexismo que, segundo Rosa (2020), representa um sistema de opressão e preconceito institucional, englobando acordos sociais que regulam a manifestação do gênero e da sexualidade, buscando que todas as

pessoas adotem a heterossexualidade e a cisgeneridade como modelos de vida.

Essa normatividade é culturalmente imposta desde a infância, visando produzir corpos cisgêneros e heterossexuais, e é apropriada pelo capitalismo globalizado como base estrutural para sua reprodução. Conseqüentemente, antes mesmo do nascimento, os sujeitos são moldados por esses padrões, configurando a singularidade de cada existência humana. Há uma organização violenta da sociedade que impõe a cisgeneridade nos corpos e desejos, resultando em humilhação social, violência, exclusão e assassinatos como parte do projeto social hegemônico.

LGBTfobias nas escolas

Sendo a escola uma das bases para construção dos conhecimentos e instrumentos para transformações sociais, como intervém nesta realidade? De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e das manifestações culturais.

Porém, a escola brasileira, submetida aos modelos de idealização dos sujeitos, não projeta em seus currículos a educação em sua maior amplitude, pois ainda ignora as diferenças fundamentais entre os indivíduos, permitindo que diversos preconceitos sociais sejam mantidos, alimentados e formados contra/para/pelos alunos durante a experiência escolar. Estas diferenças deveriam ser celebradas dentro da escola, pois são “produções culturais que possibilitam a construção de significados sobre os sujeitos, instituindo suas possíveis relações com o meio”. De acordo com Prado (2017), durante este processo, os corpos são capturados por discursos que tendem a classificá-los, diferenciá-los e inseri-los em relações de poder hierárquicas, assimétricas e excludentes (Prado, 2017, p. 502).

Podemos então questionar como se legitima uma escola que não contempla em seu projeto político-pedagógico estas diferenças, e tampouco questiona a hierarquização delas, mas que, pelo contrário, projeta um ideal de “naturalidade heteronormativa”, punindo ou silenciando os corpos que descumprem as normas da hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã (Louro, 2014).

Segundo Louro (2007), expressões como “diferença” e “desigualdade” são palavras que possuem demonstrações corriqueiras e evidentes das suas definições no cotidiano da escola. Assim, lidar com distinções entre alunos não deveria ser um problema, visto que a escola vai além e chega até mesmo a produzir diferenças.

Ao longo dos anos, ela mesma se “incumbiu de separar os sujeitos”, primeiramente, em aqueles que têm e os que não têm acesso à educação. “A escola [...] começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela separou imediatamente os meninos das meninas” (Louro, 2007, p. 57).

Contudo, mesmo tendo a ciência vivência de todas as divisões que a própria escola reproduz, o debate sobre a interação entre jovens gays e heterossexuais dentro desse

ambiente parece permanecer no campo da negação ou do ocultamento, principalmente, por parte daqueles que deveriam suscitar a discussão, ou seja, os professores.

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

A homossexualidade é um tema que a maioria dos educadores prefere calar, ignorando as possíveis tendências existentes nas sexualidades das crianças. Quando essa postura é adotada, o pedagogo se isenta do papel de ferramenta fundamental para a formação humana do seu educando e deixa de considerar diferenças, especificidades e necessidades. Diante de um comportamento homossexual, a possibilidade de tomar uma decisão que possa ser condenável por outros atores do meio educacional constrange professores, mesmo que isso envolva meros questionamentos de jovens em sua formação pessoal, íntima.

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

A escola, como construtora dos conhecimentos, passa a determinar e restringir um campo de conhecimento para os alunos e se torna negligente, consagrando o silêncio, vigiando e censurando este e outros temas que possam polemizar uma discussão. Dessa forma, a construção contínua de uma sociedade predominantemente heterossexual segue apoiada na falsa ideia de ocultamento como uma forma de proteção, conservação e garantia da “normalidade”.

LGBTfobias nas aulas de educação física

Dentro das concepções históricas da educação física brasileira, identificamos formas de pensar que podem fundamentar práticas discriminatórias nestas aulas, visto que estas concepções estabeleceram tendências que se manifestam nas práxis de professores e professoras, desde a implementação da educação física nas escolas, a partir da Reforma Couto Ferraz, em 1851, até os dias atuais.

A tendência higienista, que teve seu ápice até a década de 1930, possuía como preocupação principal hábitos de higiene e saúde, com base em princípios de saúde e moral na época em que a homossexualidade ainda era considerada patologia pelos órgãos de saúde e tida como afronta aos valores. Foi durante a tendência militarista, com a visão homogênea sobre os/as estudantes (1930 a 1945), que meninos e meninas passaram a ser divididos nas aulas a partir do conceito biológico do sexo, não levando em conta as expressões e

identidades de gênero destes estudantes (Ferreira; Sampaio, 2013).

Assim, durante a Era Vargas (1930-1945), a Educação Física no Brasil apresentava características militaristas com o objetivo de formar cidadãos defensores da pátria, segundo Matta (2005). Com o fim do governo de Getúlio Vargas, esse aspecto da Educação Física perdeu relevância, afetando o interesse da população por atividades físicas vinculadas ao regime anterior. Após a Segunda Guerra Mundial, emergiu uma abordagem competitiva da Educação Física, enfatizando racionalidade, produtividade e eficiência, alinhada com os princípios do liberalismo entre 1950 e 1960, focada na formação cidadã, conforme discutido por Ghiraldelli Jr. (1991).

Em 1967, o Brasil tinha nove escolas superiores de Educação Física, estruturadas a partir da Escola Nacional de Educação Física e Desportos de 1939, diferenciando a formação de professores e treinadores esportivos, como relatado por Costa (1971). Esse autor também menciona que, em 1968, a Lei 5.540 promoveu a reforma universitária, aumentando as vagas no ensino superior, buscando estabelecer uma identidade científica para a área e reconhecendo a importância do profissional de Educação Física na sociedade.

A partir da concepção pedagógica (1945 a 1964), a educação física brasileira passou a sofrer influências do liberalismo americano, e buscava oferecer um caráter mais educacional à educação física (Ferreira, 2013). Neste período, o “respiro” com relação ao caráter biologicista do corpo se deu a partir de novas reflexões sobre a saúde e a qualidade de vida, incluindo as dimensões da sexualidade. Porém, a partir do Golpe Militar de 1964, a tendência esportivista passou a influenciar as aulas de educação física, retomando a concepção do estudante apenas como um emaranhado biológico (Ferreira; Sampaio, 2013).

Ainda de acordo com Ferreira e Sampaio (2013), apenas a partir das influências da tendência popular (a partir de 1985), “conceitos como inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida passam a vigorar nos debates da disciplina” (Ferreira; Sampaio, 2013).

A partir da década de 1980, segundo Machado e Bracht (2016), a Educação Física no Brasil vivenciou um movimento renovador significativo, marcado por esforços para revisar e atualizar seus pressupostos fundamentais. Este movimento teve como destaque a incorporação e participação em debates das teorias críticas da educação, ampliando o reconhecimento da Educação Física como disciplina escolar.

Tal renovação propiciou o surgimento de diversas abordagens pedagógicas, que, de acordo com Darido (2003), se caracterizaram principalmente pela oposição às vertentes anteriores, como tecnicista, esportivista, biologicista e recreacionista. Essas novas abordagens variaram desde focos psicológicos (Psicomotricidade, Desenvolvimentismo, Construtivismo, Jogos Cooperativos) até perspectivas mais sociológicas e políticas (crítico-superadora, crítico-emancipatória, cultural, sistêmica e baseada nos PCNs), sem esquecer da vertente biológica representada pela Saúde Renovada.

Em 1990, a tendência da cultura corporal, visando a reflexão e o exercício autônomo das possibilidades corporais de forma social e culturalmente significativa (Brasil, 1997), ocupa um maior espaço. Esta tendência é fundamentada na ideia de que a escola representa um espaço privilegiado para as relações humanas por meio de atos educativos, como discutido por Vago (1995). A cultura corporal, conforme descrito por Soares et al. (1992), engloba diversas formas de expressão corporal que o homem tem desenvolvido ao longo da história, incluindo jogos, danças, lutas, entre outras atividades, visando promover a

expressão e a cultura corporal por meio das relações humanas.

Daolio (2004) critica a concepção tradicional de cultura corporal por considerá-la reducionista, por não abranger integralmente a complexidade do ser humano, que não apenas realiza movimentos, mas também pensa, sente, se expressa, age e participa de contextos socioculturais, estando, assim, preparado para intervir no mundo. Em contraste, Darido (2008) argumenta a favor da importância de trabalhar com a cultura corporal na Educação Física, enfatizando a necessidade de proporcionar uma diversidade de vivências para explorar as amplas possibilidades que a cultura corporal oferece para o desenvolvimento do indivíduo.

Essa visão mais ampla influenciou a maneira como os profissionais de Educação Física passaram a abordar a disciplina, buscando promover uma conscientização corporal que atribui significado aos movimentos, indo além dos jogos e das práticas esportivas. Conforme Matta (2005) destaca, a Educação Física começou a ser trabalhada de maneira integrada, combinando atividades práticas com aulas teóricas, trabalhos, pesquisas, exibição de filmes, palestras, e outros recursos educativos, com o objetivo de valorizar a disciplina e demonstrar sua relevância para os alunos.

Este enfoque renovado na Educação Física visa ampliar o entendimento da disciplina para além do desenvolvimento físico, incorporando aspectos afetivos, políticos, sociais e culturais, e reconhecendo o indivíduo não apenas como um ser físico, mas como um sujeito social e cidadão. Assim, a Educação Física moderna se propõe a contribuir de maneira significativa para a formação integral do indivíduo, reconhecendo e valorizando sua complexidade e multifacetada natureza.

Considerações finais

Todavia, em um contexto de escola/fábrica de padrões, a educação física, mais do que outras disciplinas, situa-se como um “tribunal” dos corpos e do movimento, pois tem historicamente rotulado, através do que se expressa pelos estudantes nos gostos e performances das práticas corporais, as sexualidades dos indivíduos, e articulando, por meio de discursos e práticas de outros alunos e também de professores, um “adestramento”, muitas vezes traumático, ao indivíduo que descumpra os papéis impostos a seu sexo biológico, sejam eles de gênero ou ao que se suspeita sobre sua sexualidade: “A educação física parece ser, também, um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação às sexualidades das crianças” (Louro, 2014, p. 78).

Nestas aulas, são percebidas pelos alunos mais manifestações de preconceito com relação ao que supõem sobre as sexualidades dos alunos. Em pesquisa realizada em uma escola estadual do RN, com 60 alunos de 9º ano, Aquilino (2020, p. 85) identificou que “(...) 72,7% dos/as estudantes já presenciaram cenas de homofobia, que ocorrem principalmente por meio de ofensas e ‘brincadeiras’ nas aulas de educação física”.

É importante observar que a construção da homofobia coloca o alvo destes ataques não apenas em indivíduos que pertençam à população LGBTTIAPN+, mas também a heterossexuais cis que não se manifestem nos padrões esperados para o que se entende socialmente como “masculino” e “feminino”, homens e mulheres.

Sexualidade, [...] refere-se a uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que permitem a homens e mulheres vivenciarem seus desejos e prazeres corporais. (WEEKS, 1999, p. 43)

Portanto, o que se julga como sexualidade do aluno em suas formas de falar, andar, jogar, sentar, etc. são imposições ao modelo identitário/binário hegemônico (Souza; Carrieri, 2010), não relacionando-se necessariamente com a construção do desejo.

Neste contexto, os professores de educação física devem aprender a despertar o olhar para questões relacionadas a homofobia em suas aulas, não apenas informando, mas ampliando os olhares e percepções dos alunos sobre os “significados e representações atuantes na construção de identidades culturais” (Prado, 2017, p. 514), observando suas práticas e discursos, problematizando situações de preconceito e construindo um ambiente mais seguro e acolhedor a todos os alunos, que abarque todas as formas de existir, também com relação ao gênero e sexualidade. Segundo Goelner (apud. Souza Junior, 2019, p. 161), algumas atitudes e cuidados para implementação destas práticas são:

a) Criar um bom ambiente entre os participantes da atividade proposta – permitir que cada pessoa possa se expressar livremente e que seja respeitada pelas suas opiniões, habilidades, vivências, etc; b) Incentivar a prática de atividades esportivas para todos(as), independentemente do gênero, promovendo atividades nas quais meninos e meninas, homens e mulheres participem conjuntamente; c) Incentivar as meninas e os meninos a participarem de atividades culturalmente identificadas tanto como masculinas quanto como femininas; d) Ficar atento(a) para situações em que aconteçam discriminações e buscar interferir de forma a minimizá-las e evitá-las; e) Desenvolver estratégias, incentivos, elogios para que cada sujeito sinta-se integrante da aula; f) Não deixar de exercer o papel de educador(a) e intervir sempre que houver situações de exclusão.

Ao apropriar-se dos debates sobre a homofobia e heterossexismo e aplicá-los ao planejamento de suas aulas, o professor salva vidas, auxiliando para uma sociedade mais justa, inclusiva e menos preconceituosa, transformando, a partir de seus discursos e práticas, as realidades de seus alunos.

Referências

AQUILINO, S.M. **Entre Jovens Invisíveis e Corpos Silenciados: Manifestações das Sexualidades e a Homofobia (Des)Veladas nas Aulas de Educação Física.** Dissertação de Mestrado. Brasília, DF. 158 páginas, 2020.

BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):** Educação Física.

COSTA, Lamartine Pereira. **Diagnóstico de educação física/desportos no Brasil**. Ministério a Educação e Cultura, 1971.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira: Autores a atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFDesportes. com, Buenos Aires, Ano**, v. 18, 2013.

FOUCAULT, Michel. La crisis de la medicina o la crisis de la antimedicina. **Educación médica y salud**, v. 10, n. 2, p. 152-170, 1976

FOUCAULT, Michel. **Obras sobre arqueologia, genealogia do poder e controle dos corpos**, 2020.

GRUPO GAY DA BAHIA, G.G.B. **Dia do Orgulho Gay, a Violência como Pauta**. Junho/2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil-teve-135-mortes-de-pessoas-lgbti-em-2022-diz-pesquisa/>. Acesso em: mar. 2024.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Pedagogia e luta de classes no Brasil: 1930-1937**. Humanidades, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em revista**, n. 46, p. 201-218, 2007.

LOURO, G.L. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis/RJ. Vozes, 2014.

LOURO, G.L. (Organizadora). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. [Tradução de Tomaz Tadeu da Silva]. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MACHADO, Thiago; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016.

MATA, Wilson A. **Apostila de Fundamentos da Educação Física II: Tendências pedagógicas em Educação Física**. Maringá: Cesumar, 2005.

POMBO, Mariana Ferreira. Desconstruindo e subvertendo o binarismo sexual: apostas feministas e queer. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 7, p. 388-404, 2017.

PRADO, V.M. Entre Queerpos e Discursos: Normalização de Condutas, Homossexualidades e Homofobia nas Práticas Escolares de Educação Física. **Praxis Educativas**, Ponta Grossa, v.12, n. 2, p. 501-519, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: mar. 2024.

ROSA, E. B. P. R. Cisheteronormatividade como instituição total. **Cadernos PET-Filosofia**, v. 18, n. 2, p. 59-103, 2020.

SALIH, S. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SIQUEIRA, Euler David. **Vale tudo?** Identidade, cultura e patrimônio na pós-modernidade. 2016.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, E.M., CARRIERI, A.P. A analítica Queer e seu Rompimento com a Concepção Binária de Gênero. **RAM, Revista de Administração Mackenzie** 11 (3), junho/2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-69712010000300005>. Acesso em: mar. 2024.

SOUZA JÚNIOR, Itamara Barbosa et al. Sexualidade para o homem em tratamento oncológico. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 11, n. 4, p. e275-e275, 2019.

VAGO, Tarcísio M. Educação física escolar: temos o que ensinar?. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 20-24, 1995.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 35-82

Capítulo 11

Masculinidades precárias, afetos e violência como refúgio identitário Uma leitura sociológica a partir da precariedade estrutural e dos afetos políticos

*Victor Hugo Pérez Gallo
Zoraide Santos Vieira*

Introdução

A persistência da violência masculina em contextos de desigualdade social constitui um dos problemas mais complexos e, ao mesmo tempo, mais simplificados pelas interpretações dominantes nas ciências sociais e no debate público. Com frequência, tal violência é explicada a partir de marcos individualizantes que a reduzem a desvios psicológicos, falhas morais ou patologias pessoais do agressor. Esse tipo de leitura, embora funcional para a gestão institucional do problema, tende a invisibilizar as condições estruturais, relacionais e afetivas que fazem da violência uma prática socialmente inteligível e, em determinados contextos, dotada de sentido para aqueles que a exercem (Connell, 1995; Kimmel, 2008).

Desde os estudos críticos sobre masculinidades, tem-se insistido que a violência não constitui um traço essencial do ser masculino, mas uma prática social aprendida, historicamente situada e profundamente imbricada em relações de poder, hierarquias de gênero e dispositivos de reconhecimento social (Connell e Messerschmidt, 2005; Messner, 2016). No entanto, mesmo dentro desse campo, persiste uma tendência a analisar a violência como expressão direta de uma masculinidade hegemônica estável, sem atenção suficiente aos processos contemporâneos de erosão, deslocamento e fragilização desse modelo.

Este capítulo parte de uma hipótese distinta: em contextos de precariedade material e simbólica, a violência pode operar como um **refúgio identitário**, isto é, como uma estratégia prática por meio da qual determinados homens buscam recompor reconhecimento, controle e sentido de si diante de experiências persistentes de desautorização social. Longe de compreender a violência como um resíduo arcaico ou uma anomalia individual, propõe-se analisá-la como uma resposta situada à crise do reconhecimento masculino em cenários marcados pela desigualdade, pela insegurança existencial e pela anulação de horizontes de futuro.

Em pesquisas anteriores desenvolvidas em contextos urbanos empobrecidos do Estado espanhol, demonstrei como jovens homens em situação de exclusão social experimentam uma profunda sensação de perda de status, invisibilidade e fracasso identitário, especialmente em relação aos mandatos clássicos da masculinidade hegemônica vinculados ao trabalho, à provisão econômica e à autoridade simbólica (Pérez Gallo, 2015). Essa experiência não se traduz apenas em discursos explícitos de mal-estar, mas se encarna em práticas cotidianas, formas de relação e disposições afetivas que estruturam a ação social.

Uma das contribuições centrais dessa linha de pesquisa foi a formulação do conceito de **masculinidade “ferida”**, entendida não como uma condição psicológica individual, mas

como uma posição social produzida estruturalmente na interseção entre precariedade socioeconômica e o mandato normativo da autossuficiência masculina (Pérez Gallo, 2025a). Essa masculinidade ferida caracteriza-se por afetos persistentes de humilhação, ressentimento e medo da irrelevância social — afetos que, como assinala a sociologia das emoções, não são meramente privados, mas politicamente organizados e socialmente circulantes (Ahmed, 2004).

A partir dessa perspectiva, a violência adquire uma função específica: reativar momentaneamente um eu masculino desautorizado. Diversos estudos anglo-saxões demonstram como, em contextos de perda de poder estrutural, certos homens recorrem a práticas de controle, intimidação ou agressão como mecanismos compensatórios de afirmação identitária (Kimmel, 2013; Anderson, 2009). Essas práticas não visam apenas causar dano, mas produzir reconhecimento — ainda que negativo —, estabelecer limites e reinscrever o sujeito em uma hierarquia relacional percebida como ameaçada.

Esse padrão torna-se particularmente visível no âmbito da violência conjugal e da violência de gênero. Em trabalhos empíricos recentes, analisei como determinadas narrativas legitimadoras da violência masculina operam como dispositivos de normalização, por meio dos quais os agressores ressignificam seus atos como respostas “necessárias”, “provocadas” ou “inevitáveis” diante da perda de controle relacional (Pérez Gallo, 2025b; Pérez Gallo e Vieira, 2022). Essas narrativas não emergem no vazio, mas se sustentam em marcos culturais mais amplos que continuam associando masculinidade à autoridade, firmeza e domínio emocional, mesmo quando as condições materiais impossibilitam cumprir tais ideais.

Nesse sentido, a análise dramaturgica da masculinidade, inspirada na obra de Erving Goffman, mostra-se particularmente útil para compreender a violência como um ato performativo orientado à restauração de uma identidade colocada em questão (Pérez Gallo, 2015). A violência não aparece aqui como perda de controle, mas como encenação do controle, dirigida tanto ao outro quanto ao próprio sujeito. Essa leitura dialoga com contribuições recentes que sublinham o caráter relacional e cênico da violência masculina em contextos de crise hegemônica (Messner, 2016; Jewkes et al., 2015).

O objetivo deste capítulo é, portanto, articular uma leitura sociológica da violência masculina como refúgio identitário, integrando os estudos críticos de masculinidades, a sociologia dos afetos e a análise empírica de práticas e narrativas cotidianas. A partir de uma abordagem qualitativa e microssociológica, propõe-se deslocar o foco do ato violento em si para as condições sociais que o tornam pensável, praticável e, em determinados contextos, funcional. Compreender esses processos não implica justificar a violência, mas identificar suas raízes estruturais com vistas à sua desativação em sua origem social.

Desenvolvimento

Os estudos críticos sobre masculinidades demonstraram de forma consistente que a masculinidade não constitui uma essência nem uma identidade fixa, mas uma configuração histórica de práticas, disposições e relações de poder (Connell, 1995). O conceito de masculinidade hegemônica permitiu compreender como determinados modelos masculinos conseguem se legitimar como normativos, não tanto por sua generalização empírica, mas por sua capacidade de organizar hierarquias de gênero e produzir consentimento social (Connell e Messerschmidt, 2005). No entanto, nas últimas décadas, múltiplas transformações

estruturais — precarização do trabalho, enfraquecimento do Estado social, mudanças nas relações de gênero e crise dos itinerários biográficos tradicionais — têm erodido as condições materiais que sustentavam esse ideal.

Essa erosão não implica o desaparecimento da masculinidade hegemônica, mas seu deslocamento contraditório. O modelo continua operando como horizonte normativo, porém torna-se crescentemente inalcançável para amplos setores de homens, especialmente jovens das classes populares e de contextos empobrecidos. Como apontam diversos autores, essa dissociação entre mandato normativo e possibilidade material produz uma experiência persistente de fracasso masculino estrutural, que não pode ser reduzida a uma vivência individual isolada (Kimmel, 2013; Messner, 2016).

Nesse sentido, meus trabalhos anteriores demonstraram como a masculinidade hegemônica atua simultaneamente como ideal regulador e dispositivo de exclusão, gerando posições masculinas frágeis, caracterizadas pela perda de reconhecimento social e pela desautorização simbólica (Pérez Gallo, 2015). A crise da masculinidade não deve ser compreendida, portanto, como uma crise dos homens em abstrato, mas como uma crise diferencial do acesso ao reconhecimento masculino, profundamente atravessada por classe social, idade e território.

Masculinidade “ferida” como posição social

Em continuidade com esse argumento, propus o conceito de masculinidade “ferida” para dar conta de uma posição social específica produzida pela tensão entre mandato hegemônico e precariedade estrutural (Pérez Gallo, 2025a). Diferentemente de noções psicologizantes centradas na frustração individual, a masculinidade ferida remete a uma experiência socialmente compartilhada de desposseção simbólica, humilhação e perda de status, que emerge quando os homens não conseguem cumprir os imperativos normativos de provisão, controle e autossuficiência.

Essa ferida não é metafórica. Ela se manifesta em disposições corporais, estilos relacionais, narrativas justificadoras e economias afetivas específicas. A partir de um enfoque dramaturgico inspirado em Goffman, pode-se afirmar que esses sujeitos vivenciam uma ruptura do papel masculino legítimo, o que os obriga a mobilizar estratégias compensatórias orientadas à preservação de uma identidade minimamente coerente diante dos outros e de si mesmos (Pérez Gallo, 2015).

A masculinidade ferida não constitui uma categoria residual ou marginal, mas uma forma socialmente produzida de masculinidade ordinária em contextos de desigualdade avançada. Sua relevância analítica reside no fato de permitir compreender por que certos homens, longe de abandonar os ideais hegemônicos, a eles se apegam de forma reativa, intensificando práticas de controle, dominação ou violência como resposta à ameaça identitária.

A articulação entre masculinidades e violência exige incorporar de maneira central a dimensão afetiva. A sociologia das emoções demonstrou que os afetos não são estados internos privados, mas fenômenos socialmente organizados, culturalmente regulados e politicamente produtivos (Ahmed, 2004). Emoções como a raiva, o ressentimento, a humilhação ou o medo não emergem espontaneamente, mas se inscrevem em narrativas, marcos interpretativos e relações de poder que lhes conferem sentido.

Em minhas pesquisas empíricas, constatei que a masculinidade ferida se estrutura em torno de uma economia afetiva específica, caracterizada pela acumulação de humilhação silenciosa, medo da irrelevância social e uma raiva contida que busca vias legítimas de expressão (Pérez Gallo, 2025a). Essas emoções não operam de forma isolada, mas se reforçam mutuamente, gerando disposições para práticas de confronto, controle ou violência.

Autores anglo-saxões destacaram como, em contextos de declínio do poder masculino tradicional, a raiva se converte em um afeto central para a recomposição identitária (Kimmel, 2013). Contudo, mais do que interpretá-la como reação espontânea, é necessário compreendê-la como afeto politicamente produzido, vinculado a narrativas de agravo, perda e despossessão. Nessa perspectiva, a violência não aparece como descarga emocional, mas como ação afetivamente racionalizada.

Longe de constituir um fenômeno excepcional, a violência masculina deve ser compreendida como uma prática social ordinária, integrada a repertórios cotidianos de interação. Diversos estudos demonstraram que a maioria das violências exercidas por homens não assume formas extremas ou espetaculares, mas se expressa por meio de gestos, palavras, controles, intimidações e microagressões naturalizadas (Jewkes et al., 2015).

No âmbito da violência conjugal, meus trabalhos evidenciaram como essas práticas se sustentam por meio de narrativas legitimadoras que ressignificam a violência como reação necessária, correção legítima ou resposta provocada (Pérez Gallo, 2025b; Pérez Gallo e Vieira, 2022). Essas narrativas não apenas justificam a violência a posteriori, mas a tornam pensável e praticável no interior de relações de gênero atravessadas por desigualdades persistentes.

A partir de um enfoque dramaturgico, a violência pode ser interpretada como um ato performativo orientado a restaurar uma definição da situação favorável ao agressor. Não se trata de perda de controle, mas de uma forma específica de exercê-lo, especialmente quando outras fontes de autoridade masculina foram erodidas (Pérez Gallo, 2015). Nesse sentido, a violência cumpre uma função de reafirmação identitária, ainda que seus efeitos sejam profundamente destrutivos.

Com base nos elementos anteriores, este capítulo propõe conceituar a violência masculina como refúgio identitário. Essa noção designa o conjunto de práticas por meio das quais determinados homens, situados em posições de precariedade material e simbólica, buscam reconstruir reconhecimento, controle e sentido de si diante da experiência de desautorização social.

Esse refúgio não deve ser entendido como escolha consciente nem como estratégia plenamente instrumental. Trata-se, antes, de uma solução prática disponível em contextos nos quais outras vias de afirmação masculina foram bloqueadas. A violência oferece uma forma imediata — ainda que efêmera — de reinscrição em uma hierarquia relacional, produzindo respeito, temor ou visibilidade ali onde o sujeito se percebe como invisível.

A literatura anglo-saxã identificou processos semelhantes ao analisar a relação entre masculinidades marginalizadas e práticas violentas (Anderson, 2009; Messner, 2016). No entanto, o conceito de refúgio identitário permite enfatizar o caráter afetivo, relacional e simbólico da violência, evitando leituras reducionistas centradas exclusivamente no poder ou no controle.

Conceber a violência masculina como refúgio identitário implica um deslocamento analítico relevante. Em primeiro lugar, permite superar a dicotomia entre estrutura e agência, ao demonstrar como a violência é simultaneamente condicionada estruturalmente e ativada situacionalmente. Em segundo lugar, integra de forma não residual a dimensão afetiva, situando as emoções no centro da análise sociológica da violência.

Por fim, essa perspectiva possibilita articular uma crítica aos enfoques punitivos e moralizantes, sem incorrer na justificação da violência. Compreender a violência como prática socialmente produzida não equivale a legitimá-la, mas a identificar os mecanismos que a sustentam — condição necessária para sua desativação.

Metodologia. Abordagem qualitativa e análise microssociológica das masculinidades e da violência

O presente capítulo insere-se em uma abordagem qualitativa interpretativa, orientada a compreender as práticas de violência masculina não como condutas isoladas, mas como ações socialmente situadas, dotadas de sentido para os sujeitos que as exercem. Nessa perspectiva, a violência não é tratada como variável dependente passível de mensuração quantitativa, mas como prática relacional, produzida em contextos específicos de precariedade estrutural, mandatos normativos e economias afetivas.

O posicionamento epistemológico adotado parte de uma sociologia crítica que integra contribuições dos estudos de masculinidades, da sociologia das emoções e da microssociologia interacionista. Esse marco permite analisar a violência como fenômeno emergente da interação social, considerando tanto as condições estruturais que a possibilitam quanto as justificativas, narrativas e afetos que a sustentam na vida cotidiana (Pérez Gallo, 2015).

Sob essa ótica, o conhecimento não é concebido como representação neutra da realidade social, mas como interpretação situada, produzida a partir do diálogo entre teoria, material empírico e reflexividade investigativa. Essa escolha metodológica mostra-se especialmente pertinente para a análise de fenômenos moralmente carregados, como a violência de gênero, nos quais os discursos dos atores tendem a oscilar entre negação, normalização e autojustificação (Pérez Gallo, 2025b).

Estratégia de pesquisa

A estratégia metodológica baseia-se em um desenho qualitativo flexível, orientado a captar a complexidade das trajetórias masculinas em contextos de precariedade social. O objetivo não foi produzir generalizações estatísticas, mas identificar padrões interpretativos, disposições afetivas e repertórios de ação que permitam compreender como a violência se converte em uma prática socialmente disponível para determinados homens.

Em continuidade com pesquisas anteriores desenvolvidas pelo autor em contextos urbanos empobrecidos (Pérez Gallo, 2025a; Pérez Gallo e Vieira, 2022), o desenho privilegia uma aproximação microssociológica, atenta às interações cotidianas, aos relatos biográficos e aos processos de construção de sentido. Essa abordagem é particularmente adequada para

a análise de masculinidades precarizadas, pois permite observar como os sujeitos interpretam sua própria posição social e como traduzem essa interpretação em práticas concretas.

Técnicas de produção de informações

Para a produção do material empírico, foram empregadas técnicas qualitativas complementares, orientadas a captar tanto os discursos explícitos quanto os elementos implícitos da experiência masculina.

a) Entrevistas em profundidade

Foram realizadas entrevistas em profundidade com homens jovens e adultos, com atenção especial àqueles que se encontravam em situações de precariedade laboral, desemprego prolongado ou vulnerabilidade social. As entrevistas tiveram caráter semiestruturado, o que possibilitou combinar a exploração de temas-chave — trajetórias de vida, experiências de reconhecimento, relações de parceria conjugal, conflitos e percepções sobre a violência — com a emergência de narrativas não previstas inicialmente.

Esse formato favoreceu o surgimento de narrativas legitimadoras, ambivalências afetivas e contradições internas, elementos centrais para compreender a função identitária da violência em contextos de masculinidade ferida (Pérez Gallo, 2025a).

b) Grupos focais masculinos

Os grupos focais foram utilizados como espaço privilegiado para observar dinâmicas de interação entre pares, especialmente relevantes na produção e reprodução de normas masculinas. Diferentemente das entrevistas individuais, os grupos permitiram analisar processos de validação coletiva, silêncios cúmplices, brincadeiras e disputas simbólicas em torno da violência, do controle e da autoridade masculina.

Esse dispositivo metodológico mostrou-se particularmente útil para identificar pedagogias informais da masculinidade, isto é, os modos pelos quais os homens aprendem, reforçam ou questionam práticas violentas em contextos relacionais concretos.

c) Análise de narrativas cotidianas

De forma complementar, incorporou-se a análise de fragmentos discursivos provenientes de conversas informais, relatos espontâneos e expressões recorrentes registradas durante o trabalho de campo. Essas narrativas, longe de serem anedóticas, constituem material privilegiado para analisar a normalização da violência e sua inscrição na linguagem ordinária.

Critérios de análise

A análise do material empírico foi desenvolvida segundo um enfoque indutivo-interpretativo, articulado em diversas etapas:

1. Leitura compreensiva do material, orientada à identificação de temas recorrentes, afetos dominantes e situações de conflito.

2. Codificação temática, centrada em eixos como precariedade, reconhecimento, humilhação, controle, legitimação da violência e emoções associadas.
3. Análise relacional, voltada à compreensão de como esses elementos se articulam em seqüências de sentido e práticas concretas.

Um aspecto central da análise foi a atenção às narrativas legitimadoras da violência, compreendidas como marcos interpretativos que permitem aos sujeitos ressignificar seus atos e preservar-se como moralmente aceitáveis (Pérez Gallo, 2025b). Do mesmo modo, foi dada atenção especial aos afetos explicitamente expressos — raiva, medo, frustração — e àqueles que operam de forma implícita, como a humilhação ou o ressentimento.

Reflexividade e posicionamento do pesquisador

Dado o caráter sensível do objeto de estudo, assumiu-se desde o início uma posição de reflexividade metodológica, reconhecendo que o processo de pesquisa é atravessado por relações de poder, expectativas normativas e marcos culturais compartilhados. A análise não parte de uma posição moralizante ou punitiva, mas de um esforço para compreender as lógicas sociais que tornam a violência uma prática pensável e praticável para determinados sujeitos.

Essa reflexividade é especialmente relevante no estudo das masculinidades, uma vez que o pesquisador não se encontra fora do campo simbólico que analisa. Nesse sentido, o enfoque dramaturgico adotado permite considerar tanto os participantes quanto o próprio pesquisador como atores imersos em cenas sociais específicas, com papéis, expectativas e limites (Pérez Gallo, 2015).

O enfoque metodológico adotado possibilita uma compreensão aprofundada dos processos sociais e afetivos que vinculam masculinidades precárias e violência. No entanto, seus resultados não devem ser interpretados em termos de representatividade estatística, mas de **transferibilidade analítica**. Os padrões identificados não pretendem descrever “os homens” em abstrato, mas iluminar dinâmicas sociais que podem ser reconhecidas em distintos contextos de desigualdade avançada, tanto na Espanha quanto no Brasil e em outros países da América Latina.

A análise empírica apresentada a seguir organiza-se em torno de uma série de eixos analíticos emergentes, construídos a partir do material qualitativo produzido por meio de entrevistas em profundidade, grupos focais masculinos e análise de narrativas cotidianas. Esses eixos não devem ser compreendidos como categorias fechadas, mas como padrões relacionais que permitem entender como determinadas formas de violência se inscrevem em trajetórias masculinas marcadas pela precariedade material, pela despossessão simbólica e pela erosão do reconhecimento social.

Longe de abordar a violência como um ato isolado ou excepcional, a análise centra-se em seu caráter ordinário, afetivamente carregado e socialmente inteligível. A violência aparece aqui como prática situada, profundamente entrelaçada com processos de construção identitária e com economias afetivas específicas que atravessam a experiência masculina contemporânea.

Um dos elementos mais recorrentes nos relatos analisados é a experiência persistente de desautorização masculina, entendida como a percepção de não cumprir — nem poder

cumprir — os mandatos normativos associados à masculinidade hegemônica. Essa desautorização articula-se principalmente em torno de trajetórias laborais fragmentadas, desemprego prolongado, trabalhos precários e dependência econômica, configurando biografias marcadas pela incerteza e pela ausência de projeção de futuro.

Os entrevistados descrevem com frequência uma sensação de “não contar”, “não servir” ou “estar sobrando”, expressões que remetem a uma perda profunda de valor social. Essa vivência não se restringe ao âmbito econômico, mas se estende às relações afetivas e familiares, nas quais a incapacidade de cumprir o papel de provedor ou de figura masculina de referência é vivenciada como uma forma de fracasso identitário.

Do ponto de vista analítico, essa desautorização não pode ser interpretada como um déficit individual, mas como o resultado de uma fratura estrutural entre mandato normativo e condições materiais. Nesse contexto, a masculinidade deixa de ser um recurso simbólico disponível e transforma-se em um espaço de questionamento permanente, gerando uma vulnerabilidade identitária que atravessa a experiência cotidiana dos sujeitos.

A desautorização masculina é acompanhada por uma economia afetiva específica, caracterizada pela acumulação de humilhação não expressa. Diferentemente de outras emoções socialmente legitimadas, a humilhação aparece nos relatos como um afeto difícil de nomear, vivido em silêncio e processado de forma solitária. Os participantes utilizam raramente o termo “humilhação”, recorrendo, em vez disso, a expressões indiretas que remetem a sentir-se “pisado”, “olhado de cima para baixo” ou “tratado como ninguém”.

Esse silêncio afetivo não é casual. No âmbito da masculinidade hegemônica, o reconhecimento da vulnerabilidade emocional continua sendo percebido como uma ameaça à identidade masculina. Como consequência, a humilhação não é elaborada por meio da verbalização ou da busca de apoio, mas internalizada e acumulada, gerando um substrato afetivo propício à emergência de respostas reativas.

A análise demonstra que essa acumulação afetiva não conduz necessariamente a episódios de violência imediata, mas configura uma disposição latente para a confrontação. A violência surge, assim, como uma possibilidade sempre disponível, passível de ativação em situações concretas que funcionam como gatilhos simbólicos: uma discussão conjugal, uma falta de reconhecimento, a percepção de desafio ou de desobediência.

Nesse contexto de humilhação acumulada, a raiva emerge como um afeto central na recomposição identitária. Diferentemente da humilhação, a raiva é uma emoção socialmente mais legitimada no repertório masculino, associada à firmeza, ao caráter e à capacidade de impor-se. Os relatos analisados indicam que a violência — especialmente em suas formas menos espetaculares — opera como uma via de transformação da humilhação silenciosa em ação visível.

A violência não é descrita como perda de controle, mas como sua recuperação. Expressões como “impor limites”, “fazer-se respeitar” ou “marcar território” aparecem de forma recorrente, indicando que o ato violento cumpre uma função simbólica de reativação do eu masculino. Embora essa reativação seja momentânea e não resolva as condições estruturais de precariedade, ela produz um efeito imediato de alívio identitário.

Sob uma leitura dramatúrgica, a violência pode ser interpretada como uma encenação orientada a restituir uma definição da situação favorável ao sujeito. O ato violento redefine a interação, inverte momentaneamente a assimetria percebida e reinscreve o homem em uma posição de agência, ainda que ao custo de produzir dano e conflito.

Um achado central da análise empírica é o caráter profundamente ordinário das violências descritas. Longe de episódios extremos ou excepcionais, a violência manifesta-se principalmente por meio de práticas cotidianas: gritos, intimidações, controle do tempo ou das relações, silêncios punitivos, ameaças veladas. Essas práticas integram um repertório relacional amplamente normalizado, tanto por aqueles que as exercem quanto por seu entorno imediato.

Nos grupos focais, essas formas de violência são raramente problematizadas de maneira explícita. Ao contrário, tendem a ser relativizadas, justificadas ou mesmo banalizadas por meio de brincadeiras e comentários irônicos. Esse processo de normalização cumpre uma função central: desativa a dimensão moral do ato violento, permitindo que ele seja percebido como uma reação compreensível ou até legítima em determinadas circunstâncias.

Do ponto de vista analítico, essa normalização não deve ser interpretada como ausência de consciência, mas como resultado de marcos culturais compartilhados que continuam a associar masculinidade à autoridade, ao controle emocional e à capacidade de imposição. A violência ordinária inscreve-se, assim, em uma pedagogia informal da masculinidade, transmitida e reforçada na interação cotidiana entre pares.

Outro eixo central da análise é a presença de narrativas legitimadoras que permitem aos sujeitos ressignificar a violência exercida e preservar uma autoimagem moralmente aceitável. Essas narrativas assumem diversas formas: atribuição da responsabilidade à outra pessoa, minimização do dano causado, apelo à provocação ou apresentação da violência como último recurso.

Essas estratégias discursivas não são meros mecanismos defensivos individuais, mas dispositivos sociais de produção de sentido que circulam amplamente e oferecem roteiros interpretativos disponíveis. Por meio deles, a violência é apresentada como resposta inevitável diante da perda de controle, reforçando sua função como refúgio identitário em contextos de masculinidade ferida.

A análise evidencia que essas narrativas não eliminam a ambivalência afetiva. Muitos participantes expressam simultaneamente culpa, vergonha e justificação, revelando a tensão permanente entre o reconhecimento da violência como problema e sua vivência como solução prática imediata.

Por fim, a análise empírica permite observar os limites e as contradições da violência como refúgio identitário. Embora os atos violentos produzam efeitos imediatos de reafirmação e controle, esses efeitos são efêmeros e tendem a reforçar dinâmicas de isolamento, deterioração relacional e estigmatização social.

Longe de resolver a precariedade estrutural ou a crise do reconhecimento, a violência contribui para sua reprodução, bloqueando outras possíveis vias de recomposição identitária. Essa ambivalência é parcialmente reconhecida pelos próprios sujeitos, que descrevem a violência como algo que “não resolve nada”, mas que continua aparecendo como a única opção disponível em determinados contextos.

A análise empírica confirma que a violência masculina, longe de ser um resíduo irracional ou uma anomalia individual, opera como prática socialmente produzida, profundamente entrelaçada a afetos, trajetórias de precariedade e crises do reconhecimento. Compreender a violência como refúgio identitário permite iluminar as condições sociais que a tornam pensável e praticável, abrindo a possibilidade de intervenções que não se limitem à punição, mas que enfrentem as raízes estruturais e afetivas do problema.

Discussão. Masculinidades, violência e hegemonia deslocada em contextos de precariedade

A análise empírica desenvolvida neste capítulo permite avançar uma leitura sociológica da violência masculina que se distancia tanto das interpretações individualizantes quanto dos enfoques que a concebem exclusivamente como expressão direta de uma masculinidade hegemônica sólida e estável. Ao contrário, os resultados apontam para uma dinâmica mais complexa, marcada pela fragilização do reconhecimento masculino, pela centralidade dos afetos políticos e pela função compensatória de determinadas práticas violentas em contextos de precariedade estrutural.

Nesse sentido, a violência não aparece como resíduo arcaico de um patriarcado intacto, mas como sintoma de uma hegemonia masculina erodida, que continua operando como ideal normativo apesar da impossibilidade material de sua realização por amplos setores de homens. Essa tensão entre mandato hegemônico e condições de vida precarizadas constitui o núcleo explicativo do que aqui foi conceituado como violência entendida como refúgio identitário.

Uma das principais contribuições deste capítulo reside em demonstrar que a masculinidade hegemônica não desaparece em contextos de precariedade, mas se desloca e se reconfigura. Embora o modelo normativo de masculinidade — baseado na provisão econômica, no controle emocional e na autoridade relacional — continue funcionando como horizonte de reconhecimento, suas condições materiais de realização foram profundamente erodidas. Nesse sentido, o ideal hegemônico persiste mais como mandato simbólico do que como posição efetivamente alcançável, produzindo uma forma específica de sofrimento social masculino (Connell, 1995; Connell e Messerschmidt, 2005).

Essa persistência do ideal, combinada com sua crescente inacessibilidade prática, gera uma tensão estrutural que atravessa as trajetórias de vida de numerosos homens em contextos de precarização e desclassificação social. Nesse cenário, a violência emerge como prática que permite simular momentaneamente o cumprimento do mandato hegemônico, restituindo de forma precária uma sensação de controle, autoridade e visibilidade. Longe de reforçar uma hegemonia estável, essas práticas evidenciam seu caráter frágil, reativo e contraditório. A violência não aparece aqui como expressão de um excesso de poder patriarcal, mas como resposta a um déficit estrutural de reconhecimento, especialmente em contextos nos quais outras fontes legítimas de autoridade masculina foram erodidas (Kimmel, 2013; Messner, 2016).

Essa leitura dialoga criticamente com abordagens que tendem a interpretar a violência masculina como simples reprodução direta de privilégios patriarcais ou como manifestação linear de uma masculinidade hegemônica intacta. Embora esses enfoques tenham sido fundamentais para tornar visíveis as desigualdades de gênero e as relações de dominação, mostram-se limitados quando não consideram os processos contemporâneos de desclassificação, precarização e despossessão simbólica que atravessam muitos dos sujeitos envolvidos (Jewkes, Flood e Lang, 2015). Reconhecer essa dimensão não implica negar a existência de relações de poder de gênero, mas complexificar a análise, incorporando as tensões internas, contradições e deslocamentos que caracterizam o campo masculino no capitalismo tardio.

Os resultados empíricos reforçam a necessidade de situar os afetos no centro da análise sociológica da violência, deslocando abordagens que continuam a tratá-la como resultado de impulsos individuais ou déficits de autocontrole. Emoções como humilhação, raiva ou medo da irrelevância não aparecem aqui como estados psicológicos privados, mas como afetos socialmente produzidos, estruturados por relações de poder, marcos normativos e narrativas culturais compartilhadas (Ahmed, 2004). Nesse sentido, os afetos não constituem um resíduo pré-social, mas um elemento central na organização da experiência e da ação social.

A violência, sob essa perspectiva, não pode ser compreendida como uma irrupção irracional nem como simples perda de controle emocional, como sugerem certos enfoques psicologizantes ou moralizantes. Ao contrário, apresenta-se como uma forma de ação afetivamente racionalizada, orientada a resolver de maneira imediata — ainda que precária e efêmera — uma situação vivida como intolerável do ponto de vista identitário. Os sujeitos recorrem a práticas violentas não porque desconheçam suas consequências, mas porque tais práticas permitem transformar a humilhação silenciosa em ação visível, reinscrevendo o sujeito em uma cena relacional na qual ele volta a “contar” e a ser reconhecido (Kimmel, 2013; Messner, 2016).

Esse achado dialoga criticamente com concepções que opõem emoção e racionalidade ou que interpretam a violência como suspensão momentânea da agência reflexiva. Longe de se produzir apesar dos afetos, a violência se produz por meio deles, como parte de uma economia emocional que organiza a ação social em contextos de precariedade estrutural. Nessa linha, a análise se distancia de enfoques que concebem as emoções como variáveis secundárias ou epifenomênicas e se alinha a perspectivas que entendem os afetos como tecnologias sociais de orientação da conduta, especialmente relevantes em cenários de fragilização do reconhecimento (Jewkes, Flood e Lang, 2015).

Outro elemento central que emerge da discussão é o caráter ordinário e normalizado de muitas das violências analisadas. Longe de se manifestarem apenas em episódios extremos ou excepcionais, a violência se expressa principalmente por meio de práticas cotidianas de controle, intimidação e dominação simbólica, amplamente legitimadas em determinados ambientes relacionais. Essa constatação dialoga com aportes clássicos sobre a violência simbólica e a reprodução cotidiana do poder, mas permite avançar um passo além ao situar tais práticas no marco específico das masculinidades precarizadas (Connell, 1995; Connell e Messerschmidt, 2005).

A normalização dessas violências não é acidental nem espontânea, mas resultado do que aqui se conceitua como pedagogias informais da masculinidade: processos relacionais por meio dos quais determinadas formas de exercer o poder masculino são transmitidas, reforçadas e legitimadas na interação cotidiana entre pares. Essa abordagem converge parcialmente com enfoques que sublinham o caráter aprendido da violência masculina, mas se distancia de leituras que tendem a conceber essas pedagogias como simples mecanismos de reprodução automática do patriarcado, sem considerar os contextos de fragilização do reconhecimento masculino nos quais tais práticas adquirem sentido.

A banalização da violência na vida cotidiana contribui para desativar sua problematização moral, apresentando-a como reação compreensível ou até necessária diante de situações de conflito. Nesse marco, as narrativas legitimadoras desempenham um papel central, ao oferecer roteiros interpretativos que permitem deslocar a responsabilidade,

minimizar o dano causado e preservar uma autoimagem masculina aceitável. Esse achado dialoga com trabalhos que analisaram a justificção cultural da violência de gênero (Jewkes, Flood e Lang, 2015), mas introduz um matiz relevante ao demonstrar como essas narrativas operam também como mecanismos de autoproteção identitária em contextos de desautorização social.

Sob essa perspectiva, a violência ordinária não deve ser compreendida apenas como exercício de dominação, mas como prática que cumpre uma função específica em trajetórias de masculinidade ferida. A normalização da violência reforça seu papel como refúgio identitário, ao convertê-la em uma opção socialmente disponível e culturalmente reconhecível para homens que experimentam uma profunda perda de status, visibilidade e valor social. Nesse sentido, a violência não surge no vazio nem responde exclusivamente a mandatos patriarcais abstratos, mas se inscreve em um ecossistema simbólico que a torna pensável, praticável e, em determinados contextos, legítima como forma de recomposição precária do eu masculino.

Apesar de sua eficácia simbólica imediata, a violência compreendida como refúgio identitário apresenta limites estruturais evidentes. Embora o ato violento produza efeitos momentâneos de reafirmação, controle e visibilidade, esses efeitos são essencialmente efêmeros e tendem a reforçar dinâmicas de isolamento, deterioração relacional e estigmatização social. Nesse sentido, a violência não resolve a crise do reconhecimento masculino, mas contribui para reproduzir e aprofundar a precariedade identitária que pretende mitigar.

Esse achado dialoga criticamente com abordagens que sublinharam a funcionalidade imediata da violência como recurso de poder, mas que tendem a subestimar seus efeitos acumulativos no médio e longo prazo. Enquanto certas leituras interpretaram a violência masculina como estratégia eficaz de controle e dominação, os resultados aqui apresentados mostram que essa eficácia é estruturalmente limitada e autodestrutiva, especialmente em contextos de masculinidades precarizadas (Messner, 2016). A violência aparece, assim, menos como instrumento de consolidação hegemônica e mais como sintoma de uma hegemonia deslocada, incapaz de se sustentar sem recorrer a práticas reativas.

A ambivalência desse refúgio violento é reconhecida parcialmente pelos próprios sujeitos, que descrevem a violência como uma solução que “não resolve nada”, mas que continua a aparecer como a única opção disponível em determinadas situações de conflito. Essa paradoxo é central para compreender a persistência da violência: os sujeitos são conscientes de sua ineficácia estrutural, mas carecem de alternativas viáveis de recomposição identitária em contextos nos quais o reconhecimento social se encontra bloqueado. Nesse ponto, a análise se distancia de enfoques moralizantes que atribuem a persistência da violência à falta de consciência ou responsabilidade individual e a situa no marco das condições estruturais de possibilidade.

A partir dessa perspectiva, a violência não deve ser analisada apenas como problema moral ou jurídico, mas como sintoma de bloqueios estruturais mais amplos que limitam as possibilidades de construção de masculinidades não violentas. A ausência de espaços legítimos de reconhecimento, somada à persistência de mandatos hegemônicos inalcançáveis, configura um cenário no qual a violência se converte em uma solução prática disponível, embora profundamente contraditória. Essa leitura reforça o núcleo conceitual do capítulo: a

violência como refúgio identitário não é uma escolha livre nem um desvio individual, mas uma resposta socialmente produzida à fragilização do reconhecimento masculino.

Embora o trabalho empírico se situe em um contexto específico, os processos analisados apresentam clara transferibilidade analítica para outros cenários de desigualdade avançada, particularmente na América Latina. As dinâmicas de precarização, desclassamento juvenil e fragilização do reconhecimento masculino identificadas neste estudo não constituem uma singularidade do contexto europeu, mas remetem a processos estruturais compartilhados por múltiplas sociedades do Sul global. Em países como Brasil, México, Equador e Cuba, esses processos assumem configurações históricas e políticas específicas, mas convergem em uma problemática comum: a persistência de mandatos masculinos hegemônicos em cenários nos quais as condições materiais e simbólicas para seu cumprimento foram profundamente erodidas.

No Brasil, uma ampla literatura tem documentado como a combinação entre desigualdade estrutural, racialização da pobreza e violência urbana configura contextos nos quais amplos setores de homens jovens experimentam intensa desautorização social, especialmente em periferias metropolitanas e favelas. Estudos clássicos e contemporâneos mostram como a violência se integra a repertórios relacionais orientados à produção de respeito, visibilidade e controle, funcionando como forma de regulação simbólica da masculinidade em contextos de exclusão (Zaluar, 2004; Caldeira, 2000). Sob essa perspectiva, a violência não pode ser compreendida apenas como fenômeno criminal, mas como prática social situada, profundamente vinculada a economias afetivas de humilhação e medo, o que reforça sua leitura como refúgio identitário em cenários de hegemonia deslocada.

No México, as pesquisas sobre violência juvenil e masculinidades tendem a se concentrar no impacto do narcotráfico, da criminalidade organizada e da militarização do espaço público. No entanto, diversos autores assinalam que essas dinâmicas se entrelaçam com trajetórias de precarização laboral, economias informais e bloqueios estruturais do reconhecimento masculino (Reguillo, 2012; Valenzuela, 2015). Nesse contexto, a violência aparece não apenas como estratégia econômica ou criminal, mas como recurso identitário para jovens cujas masculinidades são constantemente questionadas pela impossibilidade de alcançar autonomia, status ou reconhecimento social. A noção de violência como refúgio identitário permite, assim, deslocar a análise da lógica securitária para uma compreensão mais profunda das trajetórias afetivas e simbólicas que atravessam a violência masculina no contexto mexicano.

No Equador, os processos de precarização econômica, migração interna e reconfiguração do mercado de trabalho tiveram impactos significativos sobre as trajetórias juvenis masculinas, especialmente em contextos urbanos populares. Diversos estudos demonstram como essas transformações afetam a construção de identidades masculinas marcadas pela incerteza, frustração e perda de expectativas de mobilidade social (Ramírez Gallegos, 2020). Nesse cenário, a violência — tanto no âmbito doméstico quanto no espaço público — pode ser interpretada não apenas como reprodução de padrões patriarcais tradicionais, mas como resposta situada a bloqueios estruturais do reconhecimento, reforçando a pertinência do enfoque aqui proposto.

O caso cubano apresenta especificidades históricas e políticas próprias, mas não está à margem dessas dinâmicas. Pesquisas realizadas em contextos urbanos cubanos mostram como as transformações econômicas, a precarização material e a erosão dos mecanismos

institucionais de reconhecimento produziram novas formas de masculinidade ferida, particularmente entre jovens com trajetórias educacionais ou laborais interrompidas (Pérez Gallo, 2015; Pagés, 2010). Nesse contexto, a violência cotidiana — frequentemente invisibilizada ou normalizada — pode funcionar como recurso relacional para a afirmação do eu masculino, confirmando que a violência como refúgio identitário não é exclusiva de sociedades capitalistas avançadas, mas emerge sempre que os dispositivos de reconhecimento se fragilizam.

A partir dessa perspectiva comparativa, a conceitualização da violência como refúgio identitário permite construir pontes entre os estudos de masculinidades, a sociologia das emoções e as análises críticas do poder na América Latina. Esse enfoque não substitui as explicações estruturais sobre desigualdade ou violência, mas as complementa e densifica, ao demonstrar como essas estruturas se encarnam em afetos, práticas e trajetórias identitárias concretas. Dessa forma, fenômenos como a violência de gênero, a violência urbana ou mesmo a adesão masculina a discursos autoritários podem ser compreendidos como respostas afetivamente organizadas a crises persistentes do reconhecimento masculino em contextos de desigualdade avançada.

Em conjunto, a discussão desenvolvida nesta seção permite afirmar que a violência masculina não pode ser compreendida adequadamente sem considerar sua função identitária e afetiva em contextos de precariedade estrutural. Conceber a violência como refúgio identitário não implica relativizar sua gravidade, mas deslocar o foco analítico para as condições sociais que a tornam possível e funcional. Esse deslocamento é imprescindível para avançar em estratégias de intervenção que não se limitem à sanção, mas que enfrentem as raízes estruturais e simbólicas da violência masculina contemporânea.

Considerações finais

Este capítulo propôs uma leitura sociológica da violência masculina que se distancia deliberadamente de abordagens individualizantes, psicologizantes ou estritamente punitivas, que têm dominado grande parte do debate público e acadêmico. A partir de uma perspectiva qualitativa, microssociológica e afetiva, argumentou-se que determinadas formas de violência exercidas por homens em contextos de precariedade material e simbólica não podem ser compreendidas adequadamente sem considerar sua função identitária. A violência não aparece aqui como anomalia nem como resíduo arcaico, mas como prática socialmente produzida, situada e dotada de sentido em trajetórias masculinas marcadas pela desautorização e pela fragilização do reconhecimento.

O principal argumento desenvolvido ao longo do capítulo sustenta que, em contextos de precariedade estrutural, a violência pode operar como um refúgio identitário, isto é, como uma solução prática — ainda que efêmera e profundamente problemática — para a crise do reconhecimento masculino. Quando os mandatos normativos da masculinidade hegemônica continuam a operar como horizonte de valor social, mas as condições materiais impedem seu cumprimento, produz-se uma tensão estrutural que dá origem a experiências persistentes de humilhação, invisibilidade e fracasso identitário.

Nesse marco, a masculinidade ferida foi conceitualizada como uma posição social específica, caracterizada pela acumulação de afetos negativos — humilhação, ressentimento, medo da irrelevância — e pela ausência de canais legítimos para sua elaboração simbólica. A

violência emerge, então, não como descarga irracional, mas como ação afetivamente racionalizada, orientada a recompor momentaneamente o eu masculino e a restituir uma definição da situação favorável ao sujeito.

Essa leitura permite deslocar o foco analítico do ato violento em si para as condições sociais que o tornam pensável e praticável, integrando estrutura, afetos e práticas em uma mesma explicação sociológica.

Uma das principais contribuições deste trabalho consiste em complexificar a relação entre masculinidades e violência, evitando tanto a naturalização da violência masculina quanto sua interpretação exclusiva como exercício de um privilégio patriarcal intacto. Longe de negar as desigualdades de gênero, a análise demonstra que a violência pode funcionar como sintoma de uma hegemonia masculina deslocada, erosionada por processos de precarização, desclassamento e cancelamento de horizontes de vida.

O conceito de refúgio identitário violento permite, nesse sentido, avançar além das dicotomias clássicas entre dominação e vitimização, mostrando como certos homens exercem violência a partir de posições simultaneamente dominantes e precarizadas. Essa ambivalência é fundamental para compreender por que determinadas práticas violentas persistem mesmo quando seus efeitos são reconhecidos como destrutivos pelos próprios sujeitos.

Além disso, a integração explícita da dimensão afetiva constitui uma contribuição relevante ao campo. Ao situar emoções como a humilhação e a raiva no centro da análise, o capítulo questiona a separação tradicional entre racionalidade e emoção, demonstrando que a violência se produz por meio de economias afetivas socialmente organizadas e culturalmente legitimadas.

Outro achado central do trabalho é o caráter profundamente ordinário e normalizado de muitas das violências analisadas. Longe de episódios extremos ou excepcionais, a violência manifesta-se principalmente em práticas cotidianas de controle, intimidação e dominação simbólica, integradas a repertórios relacionais amplamente compartilhados. Essa normalização não apenas facilita a reprodução da violência, como também reforça sua função identitária, ao convertê-la em uma opção socialmente disponível e culturalmente reconhecível.

As narrativas legitimadoras identificadas na análise empírica desempenham papel central nesse processo, ao permitir que os sujeitos ressignifiquem seus atos e desloquem a responsabilidade, preservando uma autoimagem moralmente aceitável. Essas narrativas não devem ser interpretadas como simples desculpas individuais, mas como dispositivos sociais de sentido que circulam e se reforçam em determinados contextos, contribuindo para a reprodução da violência como prática ordinária.

Apesar de sua eficácia simbólica imediata, a violência como refúgio identitário apresenta limites estruturais evidentes. Os efeitos de reafirmação e controle produzidos pelo ato violento são temporários e tendem a reforçar dinâmicas de isolamento, deterioração relacional e estigmatização social. Longe de resolver a crise do reconhecimento, a violência contribui para reproduzir a precariedade identitária que pretende mitigar, fechando outras possíveis vias de recomposição não violenta.

Essa ambivalência — a violência como solução imediata e problema de longo prazo — é reconhecida parcialmente pelos próprios sujeitos, o que evidencia a existência de uma tensão não resolvida entre consciência moral e necessidade identitária. Compreender essa

tensão é fundamental para evitar tanto a romantização quanto a demonização simplista das masculinidades precarizadas.

Do ponto de vista analítico, os resultados deste capítulo ressaltam a necessidade de deslocar a análise da violência masculina para suas condições sociais de possibilidade, integrando precariedade estrutural, afetos políticos e processos de reconhecimento. Esse deslocamento permite superar abordagens centradas exclusivamente no castigo ou na correção individual, que tendem a intervir sobre os efeitos sem enfrentar as causas profundas do fenômeno.

Em termos de intervenção social e políticas de gênero, a conceitualização da violência como refúgio identitário convida a repensar as estratégias existentes. Intervir apenas sobre a conduta violenta, sem oferecer alternativas reais de reconhecimento e recomposição identitária, arrisca reforçar os mesmos bloqueios que alimentam a violência. Isso não implica relativizar sua gravidade, mas reconhecer que sua erradicação exige transformações estruturais e simbólicas mais amplas.

Por fim, embora a análise empírica se situe em um contexto específico, as dinâmicas identificadas apresentam clara transferibilidade analítica para outros cenários de desigualdade avançada, especialmente na América Latina. Processos de precarização, desclassamento juvenil e fragilização do reconhecimento masculino atravessam múltiplos contextos urbanos do Sul global, o que reforça a pertinência do enfoque proposto para o debate internacional sobre masculinidades e violência.

Conceber a violência masculina como refúgio identitário não significa justificá-la nem minimizar seus efeitos devastadores, mas compreendê-la em sua complexidade social. Somente a partir dessa compreensão é possível imaginar formas de intervenção que não se limitem a administrar a violência, mas que visem desativar as condições que a tornam necessária para determinados sujeitos. Nesse sentido, a análise sociológica aqui desenvolvida busca contribuir não apenas para o conhecimento acadêmico, mas também para uma reflexão crítica mais ampla sobre as formas contemporâneas de masculinidade, poder e sofrimento social.

Referências

AHMED, S. **The cultural politics of emotion**. Edinburgh University Press, 2004.

ANDERSON, E. **Inclusive masculinity: The changing nature of masculinities**. Routledge, 2009.

CALDEIRA, T. P. R.. **City of walls: Crime, segregation, and citizenship in São Paulo**. University of California Press, 2000.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. University of California Press, 1995.

CONNELL, R. W., Messerschmidt, J. W. Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. **Gender & Society**, 19(6), 829–859.2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>. Acesso em: 02 abril 2026.

JEWKES, R., FLOOD, M., Lang, J. From work with men and boys to changes of social norms and reduction of inequities in gender relations: A conceptual shift. **The Lancet**, 385(9977), 1580–1589, 2015. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61683-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61683-4).

KIMMEL, M. **Guyland: The perilous world where boys become men**. Harper, 2008.

KIMMEL, M. **Angry white men: American masculinity at the end of an era**. Nation Books, 2013.

MESSNER, M. A. Forks in the road of men's gender politics: Men's rights vs feminist allies. **International Journal for Crime, Justice and Social Democracy**, 5(2), 6–20., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5204/ijcjsd.v5i2.301>.

PAGÉS, J. C. **Macho. Varón, Masculino. Estudios de las masculinidades en Cuba**. Editorial de Ciencias Sociales, 2010.

PÉREZ GALLO, Victor Hugo Las masculinidades: una visión desde el enfoque dramaturgico de Goffman. **Espacio Abierto**, 24(1), 29–44, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12236226002>.

PÉREZ GALLO, Victor Hugo La masculinidad “herida” y el voto a VOX entre jóvenes en situación de exclusión social en Zaragoza. **Studia Humanitatis Journal**, 5(2), 1–44. 2015a Disponível: Disponível em: <https://doi.org/10.33732/shj.v5i2.161>.

PÉREZ GALLO, Victor Hugo. Masculinidad hegemónica y violencia de pareja en Zaragoza: prácticas sociales y narrativas legitimadoras. **Tendencias Sociales**, (14), 121–141, 2025b. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/ts.2025.45942>.

PÉREZ GALLO, Victor Hugo. VIEIRA, Zoraide Santos. Masculinidad hegemónica, prácticas sociales de violencia de género y educación: estudio de casos múltiples en Zaragoza. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, 3(9), 1–27, 2022 Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v3i9.11409>.

RAMÍREZ GUERRERO, F. A. **Lenguaje violento: del burdel a la vida cotidiana**. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Ecuador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/items/3f602cc8-aa5f-4788-96f2-ea67b44cc4fe>.

REGUILLO, R. Culturas juveniles: formas políticas del desencanto. Siglo XXI Editores. Valenzuela Arce, J. M. (2015). **Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina**. NED Ediciones, 2012.

ZALUAR, A. **Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas**. FGV Editora, 2004.

Capítulo 12

Interseções entre raça, racismo, patriarcado e desigualdades no contexto escolar

Juciara Perminio de Queiroz

Cláudia Vieira Silva Santos

Stella da Silva Lima

Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Introdução

A sociedade brasileira, construída a partir de profundas desigualdades sociais e raciais, permanece atravessada tanto por diferentes formas de violência quanto por lutas de resistência étnica e cultural. No período colonial, instaurou-se um modelo de organização social pautado na exploração dos povos indígenas e na escravização de africanos, estabelecendo hierarquias rígidas e naturalizando a subordinação de seus corpos e identidades. A economia escravista não apenas estruturou as bases materiais do Estado brasileiro, mas também consolidou valores e práticas que instituíram a ideia de superioridade branca como norma social.

Nesse sentido, Schwarcz (2019, p. 27-28) argumenta que a escravidão no Brasil “foi bem mais que um sistema econômico: ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez da raça e da cor marcadores de diferença fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência, e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia muito estrita”. Esse processo foi reforçado, no século XIX, pela ideologia do branqueamento, que defendia a assimilação cultural e biológica dos grupos não brancos como caminho para o “progresso” nacional, perpetuando uma lógica de embranquecimento físico, epistêmico e simbólico.

Ao estabelecer hierarquias entre corpos, saberes e culturas, esse sistema de dominação engendrou desigualdades que atravessam a vida social brasileira e persistem na contemporaneidade. Nesse sentido, Schwarcz (2019, p. 126) observa que,

O fenômeno da desigualdade é tão enraizado entre nós que se apresenta a partir de várias faces: a desigualdade econômica e de renda, a desigualdade de oportunidades, a desigualdade racial, a desigualdade regional, a desigualdade de gênero, a desigualdade de geração e a desigualdade social, presente nos diferentes acessos à saúde, à educação, à moradia, ao transporte e ao lazer (2019, p.126).

É possível compreender que a desigualdade no Brasil não se manifesta de forma isolada ou pontual, mas se configura como um fenômeno estrutural, histórico e multidimensional, que atravessa distintas esferas da vida social. Nesse sentido, Gadioli e Muller (2017) destacam que “é fundamental desconstruir a ideia de uma pura e simples oposição entre brancos e negros, marcada apenas pela linha de cor”, uma vez que a

desigualdade envolve múltiplos marcadores, como as dimensões econômicas, raciais, regionais, de gênero, geracionais e de acesso a direitos básicos. Conforme evidencia Schwarcz (2019), tais dimensões não operam de maneira separada, mas se articulam e se reforçam mutuamente, produzindo um cenário persistente de exclusões e hierarquizações sociais.

Nessa perspectiva, a desigualdade econômica e de renda constitui um eixo central, na medida em que condiciona as possibilidades de acesso a bens materiais e simbólicos, como saúde, educação, moradia, transporte e lazer. Contudo, Schwarcz (2019) chama a atenção para o fato de que a desigualdade não se restringe à renda, manifestando-se também nas oportunidades desiguais, profundamente atravessadas por fatores raciais, de gênero e territoriais. A desigualdade racial, em particular, evidencia como o passado escravocrata e o projeto de nação assentado na ideologia do branqueamento seguem produzindo efeitos no presente ao naturalizar privilégios para determinados grupos e restringir o acesso da população negra a direitos e a espaços de poder. Como observa Bento (2014, p. 27), “mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa”. Tal privilégio, embora frequentemente invisibilizado, manifesta-se de forma concreta no cotidiano social, especialmente nos diferentes acessos aos serviços públicos, revelando que a cidadania no Brasil é vivenciada de maneira fragmentada e seletiva.

Assim, ao afirmar que a desigualdade apresenta “várias faces”, Schwarcz (2019) a reconhece como um fenômeno estrutural e historicamente articulado, cujos efeitos atravessam as relações sociais e institucionais. A persistência dessas assimetrias evidencia como a sociedade brasileira foi historicamente condicionada a naturalizar a exclusão, atribuindo-lhe um caráter aparentemente espontâneo, quando, na realidade, ela decorre do entrelaçamento entre o racismo, a ideia de raça que funda as sociedades modernas e o patriarcado, estruturas que se retroalimentam e interferem nas escolhas políticas, ideológicas e institucionais.

Embora o projeto de nação brasileira tenha sido marcado por hierarquizações raciais e sociais profundas, a história do país não se constrói apenas pela lógica da dominação. Ela é igualmente constituída por intensas formas de resistência, expressas em movimentos negros, indígenas, práticas culturais afro-brasileiras, lutas por reconhecimento e cidadania. Esses movimentos desafiam continuamente as estruturas de poder, desestabilizando discursos hegemônicos e propondo novos paradigmas de identidade, pertencimento, relações raciais e justiça social.

O enfrentamento das estruturas desiguais de poder exige uma compreensão crítica de suas bases históricas, de suas expressões contemporâneas e dos mecanismos institucionais que os sustentam. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir as interseções entre raça, racismo e patriarcado, bem como a permanência das desigualdades sociais e raciais no contexto escolar, analisando de que modo os privilégios da branquitude operam no silenciamento e na invisibilização de saberes, histórias e culturas de grupos historicamente subalternizados, como negros, indígenas e mulheres. A partir dessa perspectiva, o estudo analisa, à luz da Lei n. 10.639/03 e da Lei n. 11.645/08, as possibilidades de construção de uma educação antirracista. Para isso, partimos de uma abordagem interseccional, fundamentada nos Estudos Culturais, Pós-Coloniais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), dialogando com autores como Silva (2024), Guimarães (2009), Gomes (2012, 2017), Ferreira (2020a, 2020b), Schwarcz (1993, 2019), dentre outros.

O presente estudo fundamenta-se em uma abordagem bibliográfica desenvolvida a partir da análise de textos, livros e artigos acadêmicos que discutem o tema em questão, com o objetivo de reunir, comparar e interpretar diferentes perspectivas teóricas sobre o assunto, permitindo uma compreensão aprofundada dos conceitos e debates já estabelecidos na literatura. A análise dos textos seguiu um enfoque crítico, buscando contextualizar as ideias dentro do panorama histórico e social.

De acordo com Gil (2002, p. 45) “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Sendo assim, ela permite ampliar o conhecimento do fenômeno pesquisado, a partir de análises realizadas por diversos autores em perspectivas variadas. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não se limita à revisão do conhecimento existente, mas contribui também para o aprofundamento das reflexões sobre o tema.

Considerando a natureza bibliográfica deste trabalho, reconhece-se como limite a ausência de investigação empírica diretamente situada em contextos escolares específicos. Nesse sentido, pesquisas futuras podem aprofundar a discussão sobre como as interseções entre raça, racismo e patriarcado se materializam no cotidiano escolar, mediante observação do cotidiano escolar, análise de documentos institucionais, entrevistas com docentes e estudantes, bem como exame de práticas avaliativas e disciplinares, a fim de compreender de que maneira hierarquias raciais e de gênero são atualizadas, negociadas ou tensionadas na experiência escolar concreta.

Assim, a partir dos referenciais estudados, argumenta-se que o currículo escolar, construído a partir de uma perspectiva eurocêntrica, implica na reprodução das desigualdades ao invisibilizar saberes e culturas afro-brasileiras e indígenas. A superação desse cenário exige formação docente continuada orientada por uma perspectiva antirracista e decolonial.

Raça, racismo e patriarcado nas relações sociais no Brasil

A análise das relações sociais no Brasil demanda a compreensão de raça, racismo e patriarcado como estruturas históricas que organizam o acesso a direitos, o poder e a representatividade. Desde o período colonial, tais estruturas de dominação consolidaram um sistema hierárquico fundado na exploração econômica, na escravização de africanos e afrodescendentes e na subordinação das mulheres, especialmente das mulheres negras, que ocuparam e ainda ocupam o lugar mais precarizado na divisão social do trabalho (Schwarcz, 2019). Esses sistemas não operam de forma isolada, mas constituem um arranjo interseccional que orienta práticas institucionais, discursos e subjetividades.

O conceito de raça, embora biologicamente inconsistente, permanece como um organizador simbólico e político das desigualdades (Fanon, 2020). Para Guimarães (2009, p. 11), a raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social.

A partir desse entendimento, Guimarães (2009) ressalta que a raça é uma construção social, ou seja, ela é fruto de teorias que buscaram justificar a dominação e, para isso, foram

criadas estratégias a depender do contexto social. No Brasil, a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial foram construções sociais que funcionaram como dispositivos de apagamento das violências raciais, produzindo a falsa percepção de harmonia entre grupos étnico-raciais (Bento, 2014; Schwarcz, 1993). Os estudos sociológicos demonstram que atualmente a população negra ainda enfrenta maiores índices de mortalidade, desemprego, sub-representação política e escolarização precária, configurando um padrão estrutural de exclusão (IPEA, 2023).

O patriarcado, por sua vez, estrutura relações de gênero que subordinam e desvalorizam o trabalho, a presença pública e os corpos das mulheres. No contexto brasileiro, esse sistema se enlaça às hierarquias raciais, produzindo um regime de vulnerabilização mais intenso sobre mulheres negras, que acumulam experiências de exploração econômica, sexual, violência e redução de oportunidades. Nesse sentido, a raça, o gênero e a classe operam simultaneamente, criando formas específicas de opressão e desigualdade.

Saffioti (2015), na sua obra *Gênero, Patriarcado e Violência*, nos traz importantes contribuições para o entendimento do patriarcado e sua relação com as diferentes formas de violência contra as mulheres. A autora analisa o sistema patriarcal como modelo social de dominação masculina e histórico que estrutura as desigualdades de gênero e legitima a violência contra as mulheres como um mecanismo de controle social.

Para a autora, o patriarcado é compreendido como um “regime de dominação-exploração das mulheres pelos homens” (Saffioti, 2015, p. 47), o que permite entendê-lo como uma estrutura histórica que organiza as relações sociais a partir de hierarquias de gênero. Nessa perspectiva, Saffioti (2015) ressalta que o patriarcado “não se resume a um sistema de dominação, modelado pela ideologia machista. Mais do que isto, ele é também um sistema de exploração” (p. 50), evidenciando que suas bases ultrapassam o plano simbólico e se materializam em práticas econômicas, sociais e institucionais que sustentam as desigualdades que ainda persistem na sociedade contemporânea.

A articulação entre racismo e patriarcado opera também nos processos de produção de subjetividades. Fanon (2020) demonstra como o racismo internalizado no colonizado legitima inferioridades impostas, enquanto Saffioti (2015) evidencia que a dominação patriarcal molda afetos, comportamentos e expectativas sociais. Nas escolas, no mercado de trabalho, nas instituições de justiça e nas políticas de segurança pública, esses sistemas se traduzem em práticas discriminatórias naturalizadas, que vão desde a desqualificação do conhecimento produzido por mulheres negras, da inferiorização e invisibilização de corpos e culturas afrodescendentes, até a suspeição permanente direcionada aos corpos negros.

Portanto, compreender as relações sociais brasileiras implica reconhecer que as desigualdades raciais não são naturais, nem fruto de desvios individuais, mas de estruturas históricas que se reproduzem e se retroalimentam institucionalmente. De acordo com Guimarães (2009, p. 15), “o combate ao racismo, portanto, começa pelo combate à institucionalização das desigualdades de direitos individuais”. A análise de raça, racismo e patriarcado permite evidenciar que a democracia brasileira permanece atravessada por mecanismos de exclusão que demandam políticas reparatórias, educação antirracista, feminismo negro e fortalecimento de práticas emancipatórias constantes. Só assim será possível questionar as bases coloniais que sustentam a sociedade ainda na atualidade e construir horizontes de justiça social e dignidade humana.

Branquitude, privilégios e silenciamentos no contexto escolar brasileiro

As desigualdades raciais no espaço escolar demandam o deslocamento do olhar para além das experiências de discriminação direta vivenciadas por sujeitos racializados, incorporando a branquitude como categoria analítica fundamental para a compreensão das hierarquias que estruturam a escola, isso porque “o cotidiano escolar é um ambiente que ainda reproduz discursos de poder, sua estrutura ainda é marcada pelos ideais eurocêntricos e ainda impera certo silenciamento” (Gadioli; Muller, 2017, p.277).

Enquanto estrutura histórica de poder, a branquitude sustenta-se não apenas pela exclusão explícita, mas sobretudo pela produção e naturalização de privilégios associados ao pertencimento branco, que se afirmam como universais. Ao ocupar o lugar de norma social, a branquitude se apresenta como referência de humanidade, racionalidade e competência, ocultando seu caráter racializado e os mecanismos históricos que garantem sua centralidade. Nesse sentido, analisar a branquitude implica deslocar o foco exclusivo da marginalização dos “outros” para a investigação das condições estruturais que produzem e mantêm a desigualdade, evidenciando como o racismo opera de forma relacional, institucional e cotidiana no contexto escolar.

Schucman (2020), em sua obra *Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo*, aprofunda essa discussão ao evidenciar que a branquitude se constrói como norma de poder e se caracteriza, sobretudo, por sua invisibilidade social. Segundo a autora, sujeitos brancos raramente se reconhecem como racializados, o que contribui para a manutenção do racismo estrutural, uma vez que os privilégios decorrentes da branquitude são naturalizados e dissociados de qualquer responsabilização histórica ou política. Para Schucman (2020), a ideia de branquitude pode ser compreendida para além de uma característica fenotípica, configurando-se como: uma construção **sócio-histórica** produzida no interior da cultura ocidental. Nesse sentido, Schucman (2020, p. 198) diz,

Sobre as características demarcadoras entre brancos e não brancos, compreendi que os indivíduos, querendo ou não, são classificados racialmente logo ao nascerem: sobre aqueles classificados socialmente como brancos recaem atributos e significados positivos ligados à identidade racial a que pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, progresso, moralidade etc.

À luz das reflexões de Schucman (2020), a branquitude, ao ocupar o lugar da norma, opera de maneira paradoxal: ao mesmo tempo em que se universaliza, tende a invisibilizar-se enquanto posição racial específica. Esse processo de naturalização produz e sustenta hierarquizações simbólicas que legitimam privilégios raciais e mecanismos de exclusão, apresentando-os como neutros, universais e meritocráticos. Trata-se de uma construção histórica que associa a condição branca a ideais de superioridade cultural, racionalidade e progresso, enquanto outras experiências raciais são sistematicamente situadas no campo do desvio, da falta ou da inferiorização.

Essa dinâmica dialoga diretamente com as análises de Fanon (2020), especialmente quando o autor evidencia que os padrões de beleza “jamais foram negros” (2020, p. 60). Com essa afirmação, Fanon (2020) denuncia a violência simbólica que atravessa os corpos

racializados, impondo-lhes um ideal inalcançável de branquitude como condição de reconhecimento social. Nesse sentido, a branquitude não apenas se impõe como norma estética, mas também como parâmetro de humanidade, operando uma exclusão que é simultaneamente material e simbólica.

Assim, as contribuições de Schucman (2020) e Fanon (2020) permitem compreender que a branquitude não se sustenta apenas por meio de práticas explícitas de discriminação, mas sobretudo por mecanismos sutis de naturalização e silenciamento, que produzem desigualdades raciais duráveis. Ao transformar a experiência branca em referência universal e invisível, o sistema racializa o “outro”, ao mesmo tempo em que oculta os privilégios que estruturam a própria norma, reafirmando relações históricas de poder herdadas do colonialismo.

Essa lógica de privilégios também se sustenta por meio de acordos implícitos e explícitos entre sujeitos brancos, conforme analisa Bento (2014) em *Branqueamento e Branquitude no Brasil*. Ela aborda como a branquitude se organiza a partir de um pacto silencioso de autoproteção, no qual os privilégios raciais são mantidos e reproduzidos. Para Bento (2014, p. 30),

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana (Bento, 2014, p. 30).

O pacto narcísico, conforme analisado por Bento (2014), opera na manutenção da branquitude como grupo de referência da condição humana, conferindo-lhe um estatuto de neutralidade, universalidade e legitimidade social. Ao ocupar esse lugar normativo, a branquitude tende a se isentar enquanto posição racial específica, deslocando o debate racial para os sujeitos negros, frequentemente tratados como os únicos marcadores da racialidade.

Nesse contexto, o investimento narcísico mencionado pela autora manifesta-se na resistência ao reconhecimento dos privilégios raciais e na recusa em problematizar a posição branca como lugar de poder. Dessa forma, o pacto narcísico da branquitude atua como um mecanismo de coesão grupal que assegura a preservação de vantagens materiais e simbólicas, ao mesmo tempo em que dificulta a implementação de políticas e práticas efetivamente comprometidas com a equidade racial.

Percebemos que o silêncio e a omissão não configuram ausência de posicionamento, mas constituem estratégias ativas de reprodução das hierarquias raciais. A centralidade atribuída à branquitude como parâmetro de humanidade reforça a lógica segundo a qual os privilégios raciais são percebidos como resultados naturais do mérito individual, dissociando-os das condições históricas e institucionais que os sustentam.

Por fim, ao evidenciar esses processos, Bento contribui para o deslocamento do foco analítico do racismo, tradicionalmente centrado nas populações racializadas, para a problematização da branquitude enquanto estrutura de poder. Tal perspectiva é fundamental para a desnaturalização das desigualdades raciais no Brasil e para a construção de estratégias de enfrentamento do racismo que incluam o reconhecimento crítico dos privilégios e responsabilidades historicamente associados à condição branca.

No âmbito educacional, esse pacto se expressa na resistência à implementação efetiva de uma educação antirracista, na minimização das desigualdades raciais e na defesa de um currículo que privilegia narrativas eurocêntricas, apresentadas como universais e desprovidas de marcadores raciais. Nesse sentido, a branquitude opera por meio da seleção e organização de conteúdos, autores, narrativas históricas e referências culturais que privilegiam matrizes eurocentradas, frequentemente apresentadas como universais e desprovidas de marcação racial. Tal dinâmica contribui para a consolidação de determinados referenciais como parâmetros normativos do conhecimento escolar, reforçando assimetrias históricas e limitando a visibilidade de outras epistemologias no espaço educativo.

Conforme destacam Gomes (2012, 2023) e Silva (2024), o currículo não se restringe a um conjunto neutro de conteúdos, mas configura-se como um campo de disputas simbólicas e políticas, no qual se estabelecem critérios de reconhecimento e valorização de determinadas histórias, culturas e identidades.

De modo mais explícito, essa dinâmica pode ser observada na centralidade atribuída a certos sujeitos históricos, na valorização de padrões estéticos, linguísticos e culturais associados à brancura e na limitada visibilidade conferida às contribuições de povos negros e indígenas. Nesse sentido, o currículo escolar, distante de uma concepção de neutralidade, configura-se como um espaço no qual se produzem e se reproduzem hierarquias raciais historicamente constituídas.

Sob essa perspectiva, o currículo atua como um dispositivo que reafirma posições normativas e contribui para a naturalização de assimetrias raciais no cotidiano educativo. As contribuições dos Estudos Culturais e das Teorias Pós-Coloniais oferecem subsídios analíticos para a problematização da suposta universalidade de discursos situados histórica e geopoliticamente, possibilitando a análise crítica de estruturas simbólicas que limitam a visibilidade de determinados grupos sociais e reforçam mecanismos de exclusão de natureza racial, cultural e geopolítica. Nesse sentido, Gomes (2023) aponta ser necessário um olhar atento aos currículos escolares, sua preocupação vai além de conteúdos dados, mas dos valores embutidos e das identidades que querem que sejam valorizadas e as que são de certa forma silenciadas. Para Gomes (2023, p. 228),

Essas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades. Elas têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras. Por isso, é preciso descolonizar o currículo (Gomes, 2023, p. 228).

Dessa forma, problematizar a branquitude no contexto escolar constitui condição indispensável para o enfrentamento das desigualdades raciais e para a efetivação de uma educação antirracista. Não se trata apenas da incorporação de novos conteúdos ou da celebração pontual da diversidade, mas da desnaturalização de privilégios, do questionamento dos pactos de silêncio e da revisão crítica das práticas institucionais que sustentam hierarquias raciais. Nesse sentido, a educação antirracista exige o reconhecimento da branquitude como estrutura de poder e a construção de práticas pedagógicas comprometidas que levem em consideração a legitimação de saberes historicamente

subalternizados, afirmando a escola como espaço de produção democrática do conhecimento e de ampliação de participação e pertencimento.

Educação antirracista: caminho para o combate às desigualdades raciais no contexto escolar

A educação formal no Brasil constituiu-se historicamente como um espaço de privilégios da elite branca e masculina, refletindo e reproduzindo as hierarquias sociais vigentes. Essas marcas não se restringem ao passado. A abolição da escravatura, em 1888, marcou o final formal da escravidão, mas não trouxe consigo a igualdade de direitos nem cidadania para os africanos e afrodescendentes. Sem políticas de reparação ou inclusão, os negros recém-libertos foram lançados à margem da sociedade, enfrentando discriminação e pobreza estrutural. No século XIX, teorias raciais de cunho pseudocientífico, amplamente difundidas na Europa e adaptadas ao contexto brasileiro, reforçaram a ideia de uma hierarquia entre as raças, relegando os negros a uma posição de inferioridade presumida (SCHWARCZ, 2019).

Nesse sentido, Bento (2014, p. 30) observa que “alguns estudos das primeiras décadas do século XX focalizaram o branco, não para compreender seu papel nas relações entre negros e brancos, mas para garantir sua isenção no processo de escravização da parcela negra da população brasileira”. Esse pensamento influenciou a educação, que passou a privilegiar uma narrativa eurocêntrica, invisibilizando as contribuições culturais e históricas dos povos africanos e indígenas.

Os efeitos desse legado histórico podem ser observados nos indicadores educacionais contemporâneos. Dados do Observatório da Educação (2023) assinalam que a cada 10 estudantes negros, apenas quatro apresentam nível adequado de aprendizagem em matemática ao concluir o ensino médio. De modo semelhante, informações do INEP (2022) apontam que 67% das interrupções escolares envolvem estudantes negros, mostrando padrões de disciplina racializados. A seletividade mostra que a escola não somente transmite conteúdos, mas é também guardiã de um modelo social que exclui e marginaliza.

Esse legado histórico não é apenas um pano de fundo, ele é ativo e operante. As violências que se manifestam no espaço escolar, sejam elas físicas, verbais ou simbólicas, carregam marcas dessa dominação passada que se reatualiza na atualidade. Da mesma forma, o racismo e o patriarcado, que se expressam na desigualdade de oportunidades e na discriminação cotidiana, refletem a continuidade de um sistema que nunca foi plenamente desmantelado. Assim, as escolas brasileiras, longe de se configurarem como espaços neutros, tornam-se arenas onde essas heranças históricas são reiteradas, mas também podem ser questionadas e transformadas.

Nessa direção, Cavalleiro (2001, p. 158) sistematiza oito características fundamentais de uma educação antirracista, destacando que o combate ao racismo no ambiente escolar exige, inicialmente, o reconhecimento explícito de sua existência na sociedade brasileira.

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.

3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa em meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.

As características de uma educação antirracista sistematizadas por Cavalleiro (2001) evidenciam que o enfrentamento do racismo no espaço escolar exige o reconhecimento explícito de sua existência como fenômeno estrutural da sociedade brasileira. Ao afirmar a centralidade desse reconhecimento, a autora desloca a escola de uma postura de neutralidade aparente para uma posição ética e política comprometida com a problematização das desigualdades raciais presentes no cotidiano educativo. Nesse sentido, a reflexão permanente sobre o racismo, aliada à recusa de práticas discriminatórias e preconceituosas, torna-se condição indispensável para a construção de relações interpessoais pautadas no respeito entre adultos e crianças, bem como entre sujeitos negros e brancos.

Além disso, a autora enfatiza a centralidade de uma abordagem curricular que compreenda a diversidade racial não como exceção, mas como elemento constitutivo da experiência escolar. A valorização de narrativas plurais e a incorporação de referenciais historicamente marginalizados ampliam os horizontes de conhecimento e contribuem para a legitimação de epistemologias silenciadas.

Ao promover ações voltadas ao reconhecimento positivo da diversidade racial e ao fortalecimento das identidades de estudantes pertencentes a grupos discriminados, a educação antirracista assume um papel formativo essencial, atuando simultaneamente na desconstrução de estigmas e na afirmação de subjetividades. Trata-se, portanto, de um projeto político-pedagógico orientado à transformação das práticas curriculares, avaliativas, formativas e relacionais no interior da escola.

Nesse sentido, a educação antirracista configura-se como um projeto político-pedagógico orientado para a transformação das práticas curriculares, avaliativas, formativas e relacionais no interior da escola, partindo do reconhecimento de que o racismo constitui um problema estrutural da sociedade brasileira e se manifesta de forma concreta no cotidiano escolar, conforme destaca Cavalleiro (2001). Para a autora, a superação do racismo no espaço educativo exige uma postura pedagógica intencional, sustentada pela reflexão permanente sobre as desigualdades raciais, pelo repúdio a práticas discriminatórias e pela valorização da diversidade como princípio formativo.

O marco legal instituído pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como pelas Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (CNE/CP nº 01/2004), estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e

indígena, além da institucionalização de políticas voltadas à promoção da equidade racial. Contudo, conforme ressalta Gomes (2017), tais dispositivos, embora fundamentais, não garantem, por si só, a efetivação de uma educação antirracista, caso não sejam acompanhados de mudanças estruturais na formação docente, na organização curricular e nas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, a educação antirracista, conforme Cavalleiro (2001), Gomes (2012, 2017), implica reconhecer o racismo como elemento central da organização social e desafiar práticas escolares que o naturalizam. Na esfera curricular, isso significa romper com um modelo eurocêntrico que hierarquiza saberes, deslegitima epistemologias africanas e afro-diaspóricas e invisibiliza sujeitos negros como produtores de conhecimento. A ressignificação curricular deve, portanto, incorporar narrativas, estéticas e experiências que valorizem identidades negras, fortaleçam o pertencimento racial e combatam as violências. Práticas como o uso de literatura afro-brasileira, análise crítica de estereótipos, projetos sobre protagonismos negros, rodas de conversa e ensino interdisciplinar contribuem para tensionar desigualdades naturalizadas e fomentar relações de respeito e equidade dentro da escola (Cavalleiro, 2001; Gomes, 2012, 2017). Além disso, a formação continuada docente centrada na compreensão do racismo, abordagens interseccionais e estratégias pedagógicas inclusivas representa eixo fundamental para a valorização da diversidade.

Dessa forma, a educação antirracista se afirma como caminho imprescindível para o enfrentamento das desigualdades raciais e para a consolidação de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Considerações finais

A análise das relações entre raça, racismo e patriarcado no contexto social e escolar brasileiro evidencia que tais estruturas não constituem resquícios de um passado já superado, mas sim sistemas historicamente consolidados, que continuam a produzir hierarquias, desigualdades e formas de violência simbólica e material. Compreendidas de forma interseccional, essas estruturas articulam-se e se retroalimentam, produzindo efeitos específicos sobre diferentes sujeitos e grupos sociais. O percurso traçado neste artigo demonstra que a construção da sociedade brasileira, sustentada por práticas de dominação e por ideologias que naturalizaram a desigualdade racial e de gênero, legitima privilégios da branquitude e subordina corpos negros, indígenas e femininos a posições sociais subalternizadas. Essas marcas não apenas estruturam as relações sociais mais amplas, mas também atravessam os cotidianos escolares, influenciando processos de ensino, avaliação, convivência e produção de saberes.

Os estudos revisados, ancorados em autores como Fanon (2020), Guimarães (2009), Schwarcz (1993, 2019) e Gomes (2012, 2017), Ferreira (2020a, 2020b), permitem compreender que o racismo e o patriarcado operam de maneira interseccional, produzindo desigualdades que se expressam simultaneamente nos marcadores raciais e de gênero, orientando experiências subjetivas e institucionais. No âmbito educacional, essas estruturas se manifestam na reprodução de currículos eurocentrados, na invisibilização de conhecimentos afro-brasileiros e indígenas e na desvalorização de trajetórias escolares de sujeitos historicamente racializados e feminilizados, resultando na produção de desigualdades persistentes no acesso, na permanência e no sucesso escolar. Desse modo, a escola não pode

ser entendida como um espaço neutro, mas como um território no qual se disputam narrativas, representações e projetos de sociedade.

Diante desse cenário, entende-se que a educação antirracista não é uma ação pontual, nem uma prática restrita ao calendário escolar. Trata-se de uma resposta pedagógica e política às interseções entre raça, racismo e patriarcado que estruturam as desigualdades no contexto escolar, exigindo a formação continuada de professores, a revisão crítica dos materiais didáticos, a resignificação curricular e a construção de relações escolares pautadas no respeito, na pluralidade e na justiça social. O cumprimento das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, bem como das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), representa apenas o ponto de partida para uma transformação mais profunda, que deve envolver toda a comunidade escolar.

Ao incorporar a branquitude como categoria analítica, este estudo evidencia ainda que a reprodução das desigualdades no espaço escolar não se sustenta apenas por manifestações explícitas de discriminação, mas também pela naturalização de privilégios e pela produção de silenciamentos, frequentemente legitimados sob a aparência de universalidade do conhecimento e de neutralidade institucional. Nessa direção, as contribuições de Bento (2014) e Schucman (2020) permitem compreender que pactos de autopreservação da branquitude se expressam no campo educacional por meio de resistências à resignificação curricular, da minimização do racismo, da recusa em reconhecer a articulação entre raça e gênero na produção das desigualdades escolares e da manutenção de referenciais eurocentrados como padrões de legitimidade cultural. Assim, a efetivação de uma educação antirracista demanda, igualmente, a problematização das estruturas simbólicas e institucionais que sustentam a norma branca como parâmetro de humanidade e competência.

Além disso, as proposições de Cavalleiro (2001) reforçam que a educação antirracista requer intencionalidade pedagógica contínua, com ações que incidam simultaneamente nas dimensões curriculares, formativas e relacionais da escola. Essas ações tornam-se ainda mais relevantes quando consideradas as interseções entre racismo e patriarcado, uma vez que tais estruturas afetam de maneira diferenciada estudantes negros, indígenas e meninas, especialmente negras.

Por fim, a educação antirracista, para além de um conjunto de prescrições normativas, configura-se como uma agenda de transformação institucional e cultural que exige a corresponsabilização de toda a comunidade escolar. Ao enfrentar de forma articulada as dimensões raciais e de gênero que estruturam as desigualdades no contexto educacional, a escola pode deslocar-se de um espaço de reprodução de hierarquias para um lugar de disputa, construção de sentidos e produção de outras possibilidades de conhecimento, participação e justiça social. Desse modo, a educação antirracista afirma-se como um caminho necessário para a superação das desigualdades estruturais e para a consolidação de uma escola comprometida com a democracia e a justiça social.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iracy. (orgs.). **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 25-57.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira**. MEC/SECAD, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: https://www.pla-nalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2022**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dados sobre violências nas escolas**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/BOLETTMdadosobreviolenciasnasescolas.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Ministério do Trabalho e a luta por direitos das trabalhadoras domésticas**. Agência Gov, 27 abr. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202404/mte-desenvolve-acoes-para-garantir-os-direitos-trabalhistas-das-trabalhadoras-domesticas>. Acesso em: 27 jul. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Educação, diversidade e igualdade de direitos na Escola. *In*: SANTANA, José Valdir Jesus; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (Orgs). **Diversidades, igualdade de direitos e cidadania na escola e na sociedade brasileira**. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2020a. p. 17-68.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Racismo, desigualdades e violência no espaço urbano e a escola brasileira. *In*: EUGÊNIO, Benedito; SANTANA, JOSÉ Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. **Relações étnico-raciais, diversidades e educação**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2020b. p. 67-98.

GADIOLI, Monique Ferreira. MULLER, Tânia Mara Pedroso. Branquitude e cotidiano escolar. In: MULLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (Org.) **Branquitude**. Estudos sobre a identidade branca no Brasil, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Belo Horizonte: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: MALDONADO TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze (Orgs.) **Decolonialidade e o pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 223-246

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr. 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. **Desigualdade Racial na Educação**. Instituto Unibanco, 2023. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco”, e o “branquíssimo”**: branquitude e hierarquia na cidade de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: 3. ed. Autêntica, 2024.

Capítulo 13

Formação da identidade de crianças negras dentro das instituições de educação infantil

*Gabriela Araújo de Santana Lisboa
Edmacy Quirina de Souza*

Introdução

As pautas sobre relações étnico-raciais, diversidade, diferença, entre outros temas como sexualidade, gênero passaram a fazer parte do cenário educacional, mas ainda de forma incipiente em muitas instituições educativas, apesar de todo aparato legal presente na legislação educacional, fruto de lutas de vários Movimentos, tais como: Movimento Negro Unificado, Movimento de Mulheres Negras, Teatro Experimental Negro, Movimento Feminista, ainda há muitas outras lutas contra o racismo, e, a sonhada igualdade racial, preconizada no Art. 1º do Estatuto da Igualdade Racial sobre o combate a “discriminação racial e as desigualdades raciais que atingem os afro-brasileiros, incluindo a dimensão racial nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado” (Brasil, 2003, p. 4), ainda não chegou de forma mais efetiva em muitas escolas, pois, convivemos com situações de preconceito racial no ambiente escolar. Mas também vivenciamos as resistências, os enfrentamentos de muitos profissionais em não se calarem diante de atos discriminatórios, quer sejam em falas cotidianas ou no currículo escolar. As denúncias e as lutas continuam.

O apagamento das discussões sobre as relações étnico-raciais na educação infantil é um reflexo de um histórico de marginalização dessa etapa educacional, muitas vezes entendida como um espaço apenas de cuidado e assistência, e não como uma fase fundamental para o desenvolvimento integral da criança, incluindo sua formação crítica e cidadã. Porém, não podemos nos eximir da responsabilidade de que discutir o marcador racial desde a educação infantil exige uma reflexão teórica que escape de uma mera denúncia ao racismo sistêmico e evidencie, por meio da pesquisa, os silenciamentos no espaço escolar. Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010) preveem a organização de propostas pedagógicas para que nessas instituições “garantam a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, à democracia e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Brasil, 2010, p. 19). Dessa forma, a educação infantil assume um espaço-tempo ímpar para a troca de experiência, de sociabilidade, de vivência com o outro, de aprendizagem e de sensibilidade ao respeito às diferenças.

Neste estudo, abordamos os conceitos de raça e racismo no Brasil, enfatizando as questões relativas à formação da identidade. Para tanto, os estudos de Munanga (1994), Fanon (2008), Quijano (2005) e Gomes (2005) fundamentam a discussão. Discutimos a criança negra como o outro dentro das instituições de educação infantil e as propostas pedagógicas pensadas para compreender os conhecimentos sobre a história da África, dos

africanos e dos seus descendentes. Autores como Silva (2014), Gallo (2013) e Cavalleiro (2003) serão bases para este debate.

Raça, racismo e identidade étnico-racial no Brasil

A diferença é um campo de demarcação no qual as identidades são fabricadas. Assim sendo, nas relações sociais, as “diferenças – a simbólica e a social, são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios” (Woodward, 2014, p. 40), que diferenciam um grupo racial em relação a outro por meio de estruturas biológicas, ocorrendo a racialização dos corpos. Dito de outra forma, racializar os corpos consiste em diferenciá-los e classificá-los a partir da cor da pele, cabelo, dentre outros fenótipos, dividindo a população em grupos raciais, estabelecendo hierarquias que subalternizam um grupo racial dentro de um sistema de relações de poder. Dessa forma, “produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços[...], desde então, adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial” (Quijano, 2005, p. 117).

O conceito segregador a partir da ideia de raça surge embasado por uma fundamentação teórica primordial para a sua validação, vejamos segundo as palavras de Quijano como a ideia de raça é criada com a colonização:

[...] a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziu à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e, com ela, à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então, demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118).

Em hipótese, o conceito de raça legitima muitas das formas de dominação sobre os povos colonizados. Nessa perspectiva, Fanon (2008) aborda a naturalização dessa inferioridade criada através do conceito de raça pelos povos colonizados. Para esse autor, a vivência dos colonizados levou-o a querer se assemelhar ao branco europeu, em vários aspectos como no modo de ser, de pensar, de agir e de se relacionar, na busca do embranquecimento. Em sua obra, Fanon (2008) mostra a realidade do negro antilhano na França, na busca de se tornar um branco francês. Esta tentativa se concretiza de diversas maneiras e uma delas é o embranquecimento da população negra por meio do relacionamento com brancos. No trecho a seguir, o autor destaca:

Antes de mais nada, temos a negra e a mulata. A primeira só tem uma perspectiva e uma preocupação: embranquecer. A segunda não somente quer embranquecer, mas evitar a regressão. Na verdade, há algo mais ilógico do que uma mulata que se casa com um negro? Pois é preciso compreender, de uma vez por todas, que está se tentando salvar a raça (Fanon, 2008, p. 62).

À medida que o negro é inferiorizado, o branco é conseqüentemente colocado como superior. A pessoa negra passa a desvalorizar suas raízes, costumes, cultura, realizando o que o branco deseja sem questionar, colaborando para uma naturalização dos preconceitos e violências promovidas pelo branco e causando um domínio psicológico em que não nos reconhecemos mais, como aponta Quijano (2005):

Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira, seguimos sendo o que não somos. E, como resultado, não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (p. 130).

A ideia de raça ainda permanece e é a base para que sejamos expostos aos vários tipos de preconceitos da sociedade brasileira ao longo do tempo, assim como a naturalização desses padrões fixados por colonizadores. Atualmente, o uso do conceito de raça para identificar pessoas negras que o movimento negro e sociólogos defendem é aquele historicamente construído com o sentido social, político e cultural, ou seja, este conceito passou a ser um posicionamento político, e continua a ser utilizado porque são os aspectos da cultura africana e afro-brasileira e as características fenotípicas dos negros que sofrem discriminação racial. Sobre isso, Gomes (2005, p. 47) afirma que.

Os militantes e intelectuais que adotam o termo raça não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade, eles trabalham o termo raça, atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete.

Nessa perspectiva, chegamos ao conceito de racismo que, por um lado, é

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (Gomes, 2005, p. 52).

No Brasil existe uma ideologia de democracia racial, segundo a qual brancos e negros viveriam harmoniosamente, uma ideia equivocada de que o país é uma sociedade sem preconceitos raciais, na qual a convivência entre diferentes etnias e raças seria pacífica e harmoniosa. Uma ideia que não corresponde à realidade, já que o país enfrentava e ainda enfrenta problemas graves de desigualdade e discriminação racial (Pereira, 2011).

Tanto o racismo quanto o preconceito e a discriminação podem ser interiorizados no decorrer da formação e no processo de socialização de todos os indivíduos, pois a construção da identidade (Woodward, 2014), como fenômeno histórico, se dá no jogo das relações sociais e de poder, na relação com o outro, em que práticas e/ou percepções de cunho racista são criadas, recriadas, reprimidas, novamente produzidas, desconstruídas e reproduzidas.

A formação da identidade, por não se dar no isolamento, é acompanhada de uma constante negociação entre conflitos, situações e influências, internas e externas, fazendo com que se aprenda a ver o outro e a si mesmo de uma maneira, que não é fixa. Desta forma, são construídas identidades – e não apenas uma identidade, única e imutável. Essa construção, por meio da marcação da diferença, é perpassada por formas de exclusão social (Woodward, 2014). No caso do Brasil, o processo de construção de identidades é extremamente complexo, sobretudo no que se refere às identidades étnico-raciais, uma vez que o racismo se processa de forma múltipla e ambígua.

Segundo Osório (2003), existem basicamente três métodos de identificação racial, que podem ser aplicados com variações: a autoatribuição, a heteroatribuição e a identificação de grandes grupos por ascendentes próximos por intermédio de técnicas biológicas (seria o mais próximo de identificação por mapeamento genético). No primeiro destes métodos, denominado de autoatribuição, o próprio indivíduo informa sua pertença racial. Enquanto o segundo consiste em heteroatribuição, onde outro indivíduo define o grupo racial ao qual pertence o sujeito. O terceiro e último método, é o da identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ascendentes genéticos do indivíduo, enquadrado na categoria que obtiver maior uniformidade e aproximação genética, tomando por base os genomas comuns.

Antes de conceituarmos identidade, falaremos o que a identidade não é: “a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental” (Silva, 2014, p. 96). A reflexão sobre identidade se dá pelo debate, mais amplo e mais complexo, que se constrói na vida social, logo, reconhecer-se numa identidade supõe responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Como afirma Silva (2014), a complexidade das diferentes identidades (gênero, raça, sexo, etc.) é construída dentro e fora do discurso, onde precisamos entender conforme produzidas em locais históricos e institucionais, no interior de formações e práticas discursivas a partir de estratégias e iniciativas específicas. Ao conceituar o que é identidade, argumenta que,

[...] é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. Está ligada a estruturas discursivas e narrativas,

a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (Silva, 2014, p. 96-97).

Embora a identidade aproxime-se da fixação, este processo oscila entre a tentativa de fixá-la e estabilizá-la e o artifício que tende a subvertê-la e desestabilizá-la, tornando-a cada vez mais complexa. Por isso, a identidade e a diferença têm que ser representadas, pois somente a partir da representação estas adquirem sentido:

É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam ao sistema de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre a identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade (Silva, 2014, p. 91).

A construção da identidade se desenvolve de forma contínua, com total importância na infância, fazendo parte do processo de construção de cada um, possibilitando a integração do ser humano no meio cultural e histórico pelo qual é representado. Sendo assim, entende-se que não existe uma conclusão para a construção da identidade, principalmente na infância, pois ela vem se transformando constantemente, através do meio histórico e das relações pessoais, valorizando as crenças e valores de uma determinada cultura, sendo influenciada pelo meio social.

Nesse sentido, o que o sujeito é, em cada momento, depende mais das interações que ele estabelece com os outros sujeitos, dos papéis que assume em relação aos outros e que os outros assumem para com ele, que são definidos segundo ideias e valores de um determinado grupo social no confronto com outros grupos com diferentes ideais e valores (Oliveira, 2016, p. 32).

Para Woodward (2014), a identidade é marcada pela diferença. A formação de cada um se dá através do meio cultural, passando pela compreensão histórica de cada um. Dessa forma, a identidade não deve ser pensada como algo com um ponto final, pois ela está em constante desenvolvimento, formando a personalidade e o caráter da criança, diferenciando uma pessoa da outra e, conseqüentemente, possibilitando vivências de diferentes infâncias. “A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio” (Munanga, 1994, p. 177-178).

A identidade negra se constrói num processo que envolve inúmeras incógnitas, desde as primeiras relações, frutos dos grupos sociais mais íntimos, nos quais os contatos pessoais se estabelecem cheios de afetividades, onde se organiza um pequeno ensaio sobre a leitura e a visão do mundo, até as relações estabelecidas com outros grupos sociais exteriores à família (Gomes, 2005).

A Lei 10.639/03 vem reforçar a necessidade de trabalhar nas escolas culturas que fazem parte da construção identitária da nossa terra. Segundo Munanga (2004, p. 9),

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receberem envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

A formação da identidade recebe influências de fatores interpessoais e culturais, implicando saber quem você é a partir dos seus valores e crenças. Como afirma Hall (2014), as identidades são construídas dentro de discursos específicos e em locais históricos, além de estarem relacionadas em um jogo de modalidades de poder, sendo um produto relacionado com a diferença.

Criança negra como a outra dentro das instituições de educação infantil

O interesse sobre pesquisas com crianças e/ou sobre as crianças tem aumentado, porém, as desigualdades vividas pelas crianças também têm crescido em nosso país. As diferenças de gênero e de raça possuem suas especificidades, mas são maximizadas ao se somar a um terceiro aspecto: a pobreza, gerando maior vulnerabilidade. As crianças se tornam as maiores vítimas das condições de exclusão.

Segundo Oliveira (2016, p. 139),

A criança negra é triplamente excluída, pela sua condição infantil (enquanto ‘menor’), social (enquanto pobre) e pela sua raça (enquanto negra). A socialização da criança negra é perpassada por dois fatores que incidem historicamente e reverberam até os dias de hoje na educação da criança negra: o trabalho e o pertencimento étnico-racial.

Para a mesma autora, as crianças compõem um grupo tratado de forma subalternizada, ocupando uma posição marginal por conta da geração que ocupa e que se define por sua idade. “É por esse fator que acontece a separação entre adultos e crianças na sociedade e que também caracteriza esse período da vida denominado infância e que constitui relações de dominação dos adultos em relação às crianças” (Oliveira, 2016, p. 139). Neste sentido, têm crescido no Brasil as possibilidades de debate das questões relacionadas à raça, ocasionando mudanças consideráveis no debate contemporâneo sobre a questão racial no cenário político com impactos no espaço educacional. No entanto, a discriminação relacionada a essa questão ainda é constante na nossa realidade, o que dificulta a concretização de uma sociedade mais igualitária, justa e não discriminatória, reverberando na educação, a qual também se mostra desigual quando pensamos na situação das crianças pequenas, principalmente as negras.

As pesquisas que articulam as discussões sobre a questão racial e a criança revelam que o entendimento e a construção da identidade são um desafio na educação infantil. Para Bujes (2002), a perspectiva adultocêntrica tem orientado os discursos sobre as identidades infantis

descritas nas práticas circunscritas na sociedade. Nesse sentido, as definições de criança e infâncias estão relacionadas ao outro, o adulto. Isso ilustra que a criança se constitui como sujeito pelo olhar do outro, é a qualidade desse olhar que contribui para o grau de sua autoestima e autoaceitação, trazendo consequências para a formação de sua identidade. Por isso, o adulto não pode supervalorizar algumas crianças em detrimento de outras.

As professoras (falamos professoras porque na educação infantil é predominante a atuação destas) e os adultos participam deste processo elaborando e reelaborando significados sobre a infância negra. Nesse ínterim, necessita-se de aprofundamento nas relações raciais nos espaços escolares e educativos, uma vez que “[...] o silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior” (Cavalleiro, 2003, p. 20). Como afirma Trindade (2011), o sujeito singulariza informações em relação a outras, que as dissocia do contexto original para ser integrante de um novo contexto imagético individual ou grupal.

Segundo Fazzi (2004), as crianças brasileiras, sobretudo, as negras, sofrem um drama racial, visto que no cotidiano escolar são manifestadas atitudes e comportamentos discriminatórios por meio de falas que expressam apreensões negativas em relação ao negro, entendido pelas crianças ouvidas por Fazzi como “feio”, parecido com o “diabo”, “ladrão”, e também por xingamentos e gozações com apelidos como “macaco”, “carvão”, “urubu”, “Xuxa preta”, “macaca Chita”, além da circulação de piadas racistas.

No entanto, as professoras e a escola, em muitos casos, mostram-se omissas a esse tipo de vivência, seja quando ignoram ou não reconhecem estes casos como racismo, seja por abafar ou levarem como brincadeira ou como coisa de criança. Somada ao silêncio escolar (Cavalleiro, 2003) e à falta de preparo das docentes em lidar com os preconceitos e discriminações raciais (Munanga, 2005), está a percepção negativa das possibilidades intelectuais dos/as alunos/as negros/as, ou seja, a baixa expectativa em relação à cognição da criança negra, percebida no processo de diferenciação e preferências do professor em sala de aula. Para Cavaleiro (2003), “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (Cavaleiro, 2003, p. 98).

O racismo opera por meio do discurso que paira no cotidiano escolar, no qual não haveria diferenças entre as crianças, supostamente, todas seriam iguais. Nessa lógica, as questões raciais são invisibilizadas e negadas desde a materialidade dos livros de literatura, murais e painéis que as crianças acessam no ambiente escolar, até as relações interpessoais. A mesma autora percebeu em seu estudo que, em sua maioria, os artefatos traduzem uma única cultura, não havendo uma proporcionalidade capaz de contemplar uma representação significativa da diversidade de corpos e culturas, podendo dificultar que as crianças negras se reconheçam a partir dos materiais simbólicos e físicos trabalhados na instituição de Educação Infantil (Cavalleiro, 2003).

Cavalleiro (2003) aponta que,

Para tornar a educação infantil um espaço positivo ao entendimento das diferenças étnicas, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar, que, conforme demonstrado por diversos estudos e pesquisas, parece ignorar essa questão (p. 26).

A Lei 10.639/03 encontra as escolas e seus profissionais em uma situação de insegurança e desconhecimento diante do trato pedagógico da diversidade, mas não se pode aceitar o imaginário escolar de que a questão racial é uma tarefa restrita aos/as docentes que assumem publicamente uma postura política diante desse tema ou um assunto de interesse somente de professores/as negros/as (Gomes, 2005).

Quando a criança negra é inserida em outro grupo que se diferencia da família, ela se depara com a diversidade social. O ingresso na instituição de educação infantil alarga o seu universo social, possibilitando a convivência com crianças e adultos de culturas diferentes. Ao entrar em contato com outras crianças, a criança negra perceberá traços particulares de cada uma e o modo como estes traços são recebidos pela professora. No cotidiano escolar, a criança constrói seu autoconceito a partir da maneira como é vista por sua professora, seus colegas e demais funcionários da instituição. A maneira como cada criança se vê depende também do modo como é interpretada pelos outros que convivem com ela. Os julgamentos e comparações têm um grande impacto no início da construção de sua identidade.

A identidade, de acordo com Gomes (1995, p. 39): “[...] só pode ser usada no plano do discurso e aparece como um recurso para a criação de um nós coletivo – nós índios, nós mulheres, nós negros, nós homossexuais, nós professores”. De acordo com a autora, esse “nós” se refere a uma identidade (igualdade) que, na realidade, não pode ser verificada de maneira efetiva, mas torna-se um recurso indispensável ao nosso sistema de representações. Indispensável porque é a partir da descoberta, reafirmação ou criação cultural de suas semelhanças que um grupo social qualquer terá condições de reivindicar para si um espaço social e político de atuação em uma situação de confronto. Esse ‘nós’ se refere à junção de coletivos que constituem grupos sociais, embrincando o eu e o outro, “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (Silva, 2014, p. 97).

Nesse sentido, o grupo cultural infantil se enquadra em um coletivo que se diferencia dos outros, inclusive do coletivo adulto. A criança, por muito tempo, foi vista como uma reprodução da imagem adulta, a hierarquia do sujeito adulto coloca a criança como um sujeito outro, através do domínio de seus corpos. Vale aqui ressaltar que as crianças são agentes atuantes no mundo, uma vez que realizam ações, transformando-se e transformando o próprio mundo. No entanto, o adulto é uma referência dominante para a criança, influenciando na tomada de consciência desse pequeno sujeito. Como afirma Gallo (2013), “a consciência descobre-se a si mesma olhando o outro; descobre-se presa do outro, descobre-se objetivada pelo outro. Que resta, então, de mim e de minha liberdade, se o outro me captura, se é o outro quem, mais do que eu, sabe quem sou?” (Gallo, 2013, p. 3).

Neste sentido, Sartre *apud* Gallo (2013), afirma que o outro sempre leva vantagem sobre o eu: “[...] o outro me olha e, como tal, detém o segredo de meu ser e sabe o que sou; assim, o sentido profundo de meu ser acha-se fora de mim, aprisionado em uma ausência; o outro leva vantagem sobre mim /.../ Sou experiência do outro: eis o fato originário” (Sartre, 1999, p. 453, *apud* Gallo, 2013, p. 3). A criança é um sujeito outro e inferiorizado em relação à pessoa adulta, sofrendo grandes influências no processo de construção identitária.

Para Fazzi (2004), as relações de cor nos discursos e interações das crianças demonstram a composição racial do grupo, de modo a identificar os consensos sociais em torno de categorias consideradas adequadas ao indivíduo. Benice (2004) acredita que: “a criança negra precisa se ver como negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si e do

outro e ter modelos que confirmem essa expectativa” (p. 51). Nesse processo, o adulto precisa ser referência positiva para as crianças negras, reforçando as constituições históricas, culturais e sociais em que elas fazem parte, permitindo uma construção amistosa em relação à hierarquia imposta pelo ser adulto e/ou branco.

Nessa linha de pensamento, Abramowicz e Oliveira (2011), advertem que o construto sobre as questões raciais ocorre na dimensão relacional, “a identidade da criança é construída por meio do corpo e na convivência com o outro [...]” (Abramowicz; Oliveira, 2011, p. 112), em um movimento em que estas crianças vão se perceber a partir de um escrutínio olhar do outro, como este outro as percebe. Nesta relação, a criança vai construindo a sua subjetividade, o grupo étnico-racial ao qual pertence de forma negativa.

Devido às possibilidades de as crianças interagirem com o outro que é diferente de si, o ambiente da educação infantil se configura como um espaço propício às formulações sobre as questões raciais e identitárias. Sob esse mesmo ponto de vista, Fazzi (2004) acredita que as crianças começam a construir desde muito cedo a ideia de raça e já são capazes de identificar as pessoas a partir de suas características físicas.

É por meio de estereótipos e xingamentos em relação às suas características físicas que as crianças negras podem ser afetadas. A criança negra pode reagir a tais situações reprimindo-se, isolando-se, ora revidando as agressões atribuídas a ela. A partir de tais comportamentos, os conflitos étnicos podem se reverberar nas relações que as crianças estabelecem com seus pares e adultos. Diante disso, compreende-se que o silenciamento das questões raciais no cotidiano escolar se constitui como dificultador da construção identitária e de relações saudáveis entre as crianças, por conseguinte, de um ambiente propício ao desenvolvimento holístico de todas. As professoras dessa faixa etária poderão refletir sobre uma prática antirracista com todas as crianças “à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, [...]” (Gomes; Silva, 2015, p. 16).

Para Abramowicz e Oliveira (2011), é preciso pensar de quais formas e de quais aspectos as crianças negras se apropriam do contexto no qual elas vivem. No caso do cenário brasileiro, marcado pelo processo de escravização, exclusão, criminalização e discriminação dos sujeitos negros, defendem que é preciso:

[...] pensar outras e novas formas de socialização para a produção de novas crianças e outras infâncias, no sentido de pensar outra forma de educação com crianças pequenas que podem ser informadas a partir de uma sociologia da infância que aborde aspectos de nossa realidade social, cultural, econômica e, sobretudo, racial (Abramowicz; Oliveira, 2011, p. 62).

A possibilidade de que as crianças negras construam positivamente suas identidades tem estreita relação com o rompimento no campo teórico-prático da desigualdade de distribuição de posicionamento, de espaços e de valorização entre crianças de classes e de grupos étnico-raciais distintos. Ouvir a voz da criança negra significa que ela se veja representada na rotina escolar, oportuniza vivências que não as façam se sentir menosprezadas por sua cor de pele ou pela textura do cabelo. Pois, “promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma

possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações” (Cavalleiro, 2003, p. 38).

A criança negra precisa se ver como negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si e do outro e ter modelos que confirmem essa expectativa. Os professores/as participam deste processo elaborando e reelaborando significados sobre a infância negra. E nesse sentido, a descolonização do currículo é colocada como um desafio para a educação escolar. Como afirma Gomes (2012, p. 102)

Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Nesses termos, entendemos que desconstruir a percepção de unanimidade presente no padrão socialmente estabelecido como normal, possibilita um olhar para além de um sistema de representação que nos coloniza e nos orienta a assumir determinados papéis na sociedade. Passamos a pensar sobre o lugar das questões raciais no currículo escolar, o qual possui uma presença forte e marcante das culturas hegemônicas. “As vozes que não dispõem de poder são silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular as possibilidades de reação” (Santomé, 1995 *apud* Gomes, 2012, p. 104).

Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. “Muitas professoras reconhecem a existência do preconceito racial na sociedade, contudo, negam enfaticamente que esteja presente dentro da escola” (Cavalleiro, 2007, p. 49). Isso revela que existe preponderância do silêncio e da invisibilidade da população negra nas práticas pedagógicas e nos materiais utilizados nas instituições escolares.

Ao negar a existência do racismo na instituição de ensino, as professoras também negam que as práticas discriminatórias possam afetar as crianças e, por isso, silenciam e admitem como naturais as situações de racismo vividas no ambiente da Educação Infantil, haja vista que “não é só comum, mas constante uma criança se referir a outra por meio de rótulos, tais como: negrinho feio, negrinho nojento, pretinha suja. Diante desses estereótipos, as crianças negras são recusadas para formar par nas filas, brincadeiras, festas, etc.” (Cavalleiro, 2007, p. 52).

Ao analisar as relações étnico-raciais no tripé da Educação Infantil, criança-instituição-família, Cavalleiro (2007) denuncia que

[...] o silêncio se torna a arma mais poderosa e eloquente de manutenção das desigualdades, é este mesmo silêncio que promove nas crianças negras uma impossibilidade de construir uma identidade negra positiva e ainda nas crianças brancas constrói um sentimento de superioridade (Cavalleiro, 2007, p. 54).

Em tempos de implementação da Lei 10.639/03, cabe perguntar: o que terá mudado? Estão as professoras mais comprometidas em reconhecer e combater comportamentos

racistas? De que forma as professoras vêm atendendo à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996) alterada pela Lei n.º. 10.639/03? Como as professoras percebem as crianças negras que estão sob suas responsabilidades? Como afirma Dias (2015), “é preciso questionar as práticas institucionais realizadas na educação infantil” (Dias, 2015, p. 588).

Em outra obra, Dias (2012) assegura que,

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige, sim, que o professor assuma um compromisso ético e político. Apesar de haver nas propostas oficiais recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional (p. 665).

O trato da questão racial e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com novos conteúdos escolares a serem inseridos ou como mais uma disciplina. É difícil falar do que não se (re)conhece e daquilo que foi silenciado na própria formação. Trata-se de uma (re) construção histórica alternativa e emancipatória, que procura construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar (Gomes, 2012).

Nesses termos, ao se tratar da formação inicial docente, é necessário que as Instituições de Ensino Superior implementem e ampliem a descolonização de seus currículos, considerando as questões étnico-raciais, de modo que esses profissionais consigam perceber que o modelo de aprendizagem da educação básica brasileira se embasa numa perspectiva racista, fundamentada por ideais ainda colonizadores, oriundos dos países norte-americanos e europeus. Considerando esta lógica,

A descolonização dos currículos escolares e das práticas requer que transgridamos a racionalidade moderna, para instituir um pensamento “pós-abissal”, tendo em vista a gestação da perspectiva de educação intercultural crítica, baseada na ecologia de saberes (Candau, 2016, *apud* Macedo; Macêdo, 2018, p. 309).

Em se tratando das crianças negras e no contexto escolar, o papel do adulto é assumido por professoras, as quais passaram por formação inicial nos cursos de licenciatura e aprenderam uma visão única de conhecimento e de mundo, baseada na perspectiva eurocêntrica, a mesma que exclui e marginaliza as populações negras e indígenas. No entanto, as discussões sobre a criança negra nos espaços escolares têm ganhado força e rompido com essa visão. Mas ainda é preciso potencializar essa questão por meio da formação de professores/as. Fala-se muito que a Educação Básica deve tratar das questões étnico-raciais, mas isso só é possível se os profissionais que atuam nessa etapa da educação estiverem preparados para isso.

Dias (2015, p. 581) afirma:

Cada área da diversidade requer instrumentos e ações distintas e só quando tratamos de suas especificidades é possível instrumentalizar os professores e professoras a produzirem um currículo que trabalhe em prol da educação e conduza a mudanças concretas no cotidiano das escolas e centros de educação infantil, no que tange às práticas que promovam a inclusão sem discriminação.

Do ponto de vista legal, a alteração da LDBEN (Lei 9.394/96) através da sanção da Lei nº 10.639/03 trouxe a necessidade de mudanças substantivas na política de formação inicial e continuada para profissionais de educação e gestores que deverá, de acordo com as prescrições e orientações normativas, contemplar o estudo da diversidade étnico-racial. Como afirma Cavalleiro (2007, p. 38),

Promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas discriminatórias requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil.

Destacando a Educação Infantil, o processo de contemplação das normativas previstas na lei 10.639/03 apresenta desafios em sua constituição em termos de formação, devido a fatores de toda ordem tais como: as crianças são muito pequenas para entender sobre a questão étnico-racial; há poucos materiais didáticos produzidos especialmente para elas, principalmente para os bebês; há dificuldades de apresentar contos de origem africana e indígena, basta tratar de questões mais gerais como movimento, linguagens, artes, matemática, ciências da natureza, enfim. Essas pontuações denunciam a desconsideração de que os conhecimentos são produzidos a partir de experiências sociais e perpassados pelas clivagens culturais, de gênero, étnico-racial e classe social, por exemplo. Dado esse contexto, perguntamo-nos qual é o lugar da questão racial na educação infantil?

Nesse sentido, uma reflexão inicial é perceber que o trabalho com as questões étnico-raciais na formação de educadores(as) implica tomar conhecimento, entender e deixar-se indagar quanto ao tipo de formação que temos desenvolvido até o momento e, sobretudo, questionar o conteúdo dessa formação antes do trabalho com as crianças, podendo começar com essa questão. Se as crianças chegam de suas famílias com suas identidades étnico-raciais em construção, é preciso que a escola pense em como trabalhar esses aspectos. Nesse sentido, “gestores, professoras e professores responsáveis pela operacionalização da educação infantil precisam investir esforços para que esses valores estejam nas práticas educativas da primeira infância” (Dias, 2015, p. 586).

A discussão de descolonização do saber e do currículo nos leva a pensar nas práticas efetivas para uma educação antirracista. E neste panorama macro, onde a escola está inserida, podemos perceber que essa discussão tem ganhado espaço, tentando legitimar a inclusão da criança negra. E a formação, ou seja, a preparação das professoras para a inclusão dessas crianças, é um caminho para essa descolonização. “Numa nação formada por negros, não se pode mais admitir a adoção de conteúdos, projetos pedagógicos e comportamentos que

simplesmente ignorem a diversidade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira” (Bento, 2011, p. 64).

A Lei 10.639/03 pautou o que muitos livros didáticos deixavam de fora nas escolas: a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura e o papel do negro na formação da sociedade nacional. Apesar de a lei estar focada no Ensino Fundamental e Médio, é necessário trabalhar uma educação antirracista desde a Educação Infantil e ao longo de todo o ano letivo. A escola é um dos lugares mais difíceis para a criança negra, pois é o lugar onde ela começa a aprender sobre história, descobre que os negros chegaram ao Brasil como seres infelizes, cativos, que vieram para servir aos brancos.

Próximo a isto, a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais de 2004 apontam para a escola, o currículo e a formação de professores/as a necessidade de uma construção alternativa da história do mundo, e não só da África. A formação de professores/as para a efetivação dessa lei e para o trabalho com questões étnico-raciais é essencial. “A educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos” (Cavalleiro, 2003, p. 26).

Apesar dos grandes avanços que a Lei 10.639/03 anuncia, mesmo 20 anos depois da sua promulgação, enfrentamos dificuldades em colocá-la em prática com efetividade.

Considerações Finais

Ao definirmos o conceito de raça, podemos perceber que a problemática deste conceito é a consolidação de práticas discriminatórias e do racismo contra grupos que fogem do padrão eurocêntrico, principalmente direcionadas à indígenas e negros. Portanto, o conceito de racismo é consequência do conceito de raça e da ideologia de superioridade de uma raça sobre a outra. Elaborar uma identidade negra positiva, num país que ensina os negros desde cedo que, para ser aceito, é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio constante.

Dessa forma, a responsabilidade da escola é compreender a formação da identidade na sua complexidade, respeitá-la, valorizando seus aportes culturais e simbólicos, e lidar positivamente com as mesmas. O ambiente escolar, em especial na educação infantil, possui um papel importante na construção da identidade negra, sobretudo de maneira positiva, proporcionando sua afirmação e valorização da cultura africana.

O silenciamento e negação da diversidade racial são mecanismos que emergem nas instituições de Educação Infantil. Devido às diferentes formas que o racismo pode operar nas instituições de Educação Infantil, faz-se necessário reconhecer a diversidade de corpos que adentram esses ambientes, romper com o silenciamento que se instaurou no cotidiano escolar sobre as questões raciais e reconhecer a multiplicidade racial e cultural.

Pensar em propostas pedagógicas que fomentem de forma positiva o entendimento e conhecimento sobre a história da África, dos africanos e dos seus descendentes que permaneceram no Brasil pós-diáspora, é proporcionar um ambiente de relação ponderada no respeito à diversidade étnica das crianças. Para tanto, é necessária militância, postura política, professores/as cientes e conscientes do seu papel na promoção de uma educação antirracista e de mudanças efetivas na sua prática pedagógica.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. As relações étnicas - raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*/ Maria Aparecida Bento, organizadora. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade – CEERT, 2011.

BENTO, M. A. S. **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil** / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. - São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília: Senado, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquiagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

DIAS, L. R. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico- racial das crianças nas creches e pré-escolas. ISSN 1982-7199 | DOI: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991139>. v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015. Acesso em: 15 jan. 2023.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51 set.- dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/?format=pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

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

FAZZI, R. de C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GALLO, S. **Eu, o outro e tantos outros**: educação, alteridade e filosofia da diferença. 2013. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Educação anti-racista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39 – 62.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In: SILVA, T. T. (Org.) Identidade e diferença*: as perspectivas dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACEDO, J. C. C.; MACÊDO, D. de J. S. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 27, p. 301-312, out./dez., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i27.9387>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os recursos antirracistas no Brasil. *In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) A cidadania em construção*: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p.177-187.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, F. A infância, as crianças e a educação infantil: reflexões acerca da questão étnico-racial. **Crítica Educativa**. Sorocaba – SP, v. 2, n. 2, p. 136-149, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/102/228>. Acesso em: 20 jan. 2023.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília, novembro de 2003. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4212. Acesso em: 20 maio 2022.

PEREIRA, A. A. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de Histórias**, Belo Horizonte, v12, n17, 2º sem. 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (Org). *In*: LANDER, Edgardo (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: Bibliotecas virtuales de CLACSO, 2005, p. 117-142. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4109238/mod_resource/content/1/12_Quijano.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, F. J. da C. e; CARVALHO, M. E. P. de. **O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil**: uma introdução. 18 REDOR, Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Capítulo 14

Letramento racial na perspectiva da educação antirracista para a educação infantil no sudoeste da Bahia

Ronildo Lucas Souza Mendonça
Wermerson Meira Silva
José Lúcio Santos Muniz
Fabiana Soares de Araújo da Hora

Introdução

As implicações para esta pesquisa surgiram em virtude da necessidade de realizar uma discussão importante acerca do ensino das relações étnico-raciais na Educação Infantil, na perspectiva de uma educação antirracista, uma vez que o racismo é uma questão social muito forte na sociedade brasileira, em pleno século XXI, decorrente da formação do povo brasileiro pela miscigenação entre várias etnias. Ensino este que venha promover a desconstrução da imagem estereotipada dos afrodescendentes, no combate a práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas em relação às diferenças raciais presentes no espaço escolar, desde a Educação Infantil.

Considerando a creche um espaço formativo que, além do cuidar, também promove ensino e aprendizagem, é necessário que a mesma busque implementar ações pedagógicas na promoção de uma educação antirracista, contribuindo, assim, para a construção de ambientes livres do racismo na sociedade brasileira. Dessa forma, (Dias et al., 2021, p. 302) consideram “(...) como educação antirracista as ações cujo objetivo é atuar enfaticamente na organização das relações sociais, rompendo com o racismo que opera na sociedade brasileira”. Assim sendo, essa temática deve ser discutida e trabalhada na Educação Infantil, no âmbito da formação dos sujeitos, pois as crianças começam a construir a sua identidade a partir do contato com a diversidade racial.

Schucman (2014) e Bento (2002) demonstram como o racismo à brasileira caracteriza-se pela invisibilização das hierarquias raciais por meio de um discurso de mestiçagem que, ao celebrar a mistura, silencia sobre as desigualdades estruturais que marcam negros e brancos diferentemente. O que Gonzalez (1984) nomeia como "neurose cultural brasileira" opera justamente nessa denegação: "sabe, mas não quer saber", reconhece o racismo nos outros, mas jamais em si mesmo. É nesse contexto que o letramento racial adquire contornos específicos no Brasil, demandando não apenas a leitura de códigos raciais, mas fundamentalmente a ruptura com o pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002) e com a ilusão da harmonia racial.

Diante do exposto, a presente pesquisa buscou responder a seguinte questão: Qual o desafio de trabalhar uma educação antirracista na Educação Infantil em uma creche de um município baiano? Para responder a tal questionamento, o objetivo geral deste estudo centrou-se em compreender qual o desafio de trabalhar uma educação antirracista na Educação Infantil em uma creche de um município baiano. Como objetivos específicos, buscou-se analisar como a temática do antirracismo é inserida no planejamento pedagógico

da escola, verificar as dificuldades enfrentadas pelas professoras na implementação de uma educação antirracista e identificar como é promovida a inclusão da diversidade humana nas ações de combate ao racismo na creche.

Sabe-se que o acesso à educação em nosso país é um direito de todos, garantido por lei e dever do Estado, independentemente de condições socioeconômicas, raciais, étnicas, culturais, entre outras. Portanto, “com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos de idade torna-se dever do Estado” (Brasil, 2018, p. 35).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. (Brasil, 2010, p. 7).

Ao buscarmos na história sobre as origens das instituições de atendimento a Educação Infantil, estas se deram na Idade Média, onde essas instituições tinham o papel apenas de assistencialismo. Assim sendo, Sommerhalder (2015), citando (Merisse, 1997), afirma que:

A origem das instituições de atendimento educacional e coletivo da primeira infância, atualmente entendidas como instituições de Educação Infantil, remonta à Idade Média, período em que na Europa a Sala de Asilo exercia um trabalho de assistencialismo, proporcionando à criança pobre as condições que compreendiam o que faltava na família. Oferecendo um atendimento a partir de instalações inadequadas e mantidas por entidades religiosas e filantrópicas, a Sala de Asilo ou Casa de Custódia estava fundamentada em ideais que valorizavam o controle e a disciplina dos pobres. A Sala de Asilo representa o início do atendimento à infância institucionalizada no mundo, cujo objetivo foi o combate à mortalidade e abandono infantil, e, a partir do século XVIII, fez-se presente também no Brasil (Sommerhalder, 2015, p. 12 apud Merisse, 1997).

Dessa forma, ficou claro que, até a década de 1990, as creches tinham funções puramente assistencialistas, centradas exclusivamente no cuidado e proteção às crianças pequenas, assim como lugar onde os pais deixavam seus filhos para poderem trabalhar, mas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1966:

A Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (Brasil, 2018, p. 35):

Ao integrar a Educação Infantil à educação básica, as creches deixaram de ser instituições puramente assistencialistas e passaram a ser instituições educacionais, passando assim a ofertar o ensino às crianças de 0 a 5 anos, em prol do desenvolvimento integral das mesmas, ficando perceptível uma grande diversidade racial neste ambiente educativo. Nesse sentido, Freitas ressalta que:

A educação infantil constitui-se como a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, considerando-se as dimensões física, afetiva, intelectual e social. É durante a infância que se inicia o processo de formação da identidade e o descobrimento do “eu”, onde a criança se vê permeada por referências. (Freitas, 2016, p. 4).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil, no Brasil, passou a constituir a primeira etapa da Educação Básica com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN 9394/96), a qual reafirma o disposto na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei nº 8.069/1990), no seu Art. 53. Estabelecendo que “A criança e adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990). Em função desse reconhecimento, um importante passo foi dado na educação do nosso país, o que revela uma grande conquista social.

Outra estratégia a se destacar ao organizar a proposta pedagógica da Educação Infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais. No referido documento consta que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Assim sendo, ao ingressar na Educação Infantil, a criança tem a oportunidade de conviver, socializar e interagir com outras crianças de raças distintas e começa a construir a sua identidade, visto que inicialmente essa relação afetiva e vivência ocorrem na maior parte do tempo com a família, sobretudo com a mãe. Dessa forma, a criança experimenta novas rotinas e situações que caracterizam o espaço escolar, ou seja, é um mundo de novas descobertas. Nesse contexto, (Dias et al., 2021, p. 309) ressaltam que:

São nas unidades educacionais, Centros Municipais de Educação Infantil, escolas e nos espaços da família que ocorrem os principais momentos de socialização das crianças. Neles, a criança se encontra com o outro e, em meio à diversidade, constrói sua identidade. Daí a importância de abordar a cultura afro-brasileira e africana, como preconizam as leis, para construir relações étnico-raciais respeitadas, não somente coibindo falas e ações preconceituosas, e sim assumindo um projeto político com a premissa da

valorização da identidade negra africana e afro-brasileira. Sendo essa uma demanda urgente.

Nessa perspectiva, é perceptível a importância de trabalhar uma educação antirracista na primeira infância, onde possa despertar nas crianças pequenas o sentimento de valorização dos povos afrodescendentes e afro-brasileiros, visto que, no espaço escolar da Educação Infantil, ocorrem manifestações e práticas de racismo, preconceito e discriminação racial em razão da nova realidade a qual a criança se depara em vista das diferenças identitárias e do fenótipo dos seus colegas. Nesse sentido, Pereira salienta que:

As mudanças nestes aspectos estruturais do ensino precisam ser incorporadas desde a Educação Infantil, pois, considerando que muitas vezes é o primeiro contato da criança com o ambiente escolar, as diferenças entre negros e brancos começam a ser introjetadas muito cedo, aos 2, 3, 4 anos de idade. (Pereira, 2010, p. 320).

É nessa fase, dos dois aos quatro anos de idade, que as crianças constroem a sua identidade, percebem o seu corpo e o do outro, pois, “A formação da identidade e o desenvolvimento das crianças ocorrem na interação com o/a outro/a por meio de gestos, palavras, toques, olhares, entre outras possibilidades de convivência (...)” (Da Silva, 2020, p.72).

Diante disso, fica evidente a necessidade de a creche elaborar propostas pedagógicas, promovendo a inclusão da diversidade humana nas ações de combate ao racismo na Educação Infantil, conscientizando as crianças desde cedo, que não devemos ter preconceito, ser racista e discriminar o outro que é diferente de nós em relação ao fenótipo. Dessa forma, (Brasil, 2010, p. 21) evidencia a necessidade do “(...) reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”.

A creche, enquanto local que promove educação, é responsável pela formação integral da criança e precisa inserir no seu planejamento didático-pedagógico conteúdos que abordem o ensino das relações étnico-raciais como forma de desmistificar o racismo que, infelizmente, ainda está enraizado na sociedade brasileira. Assim sendo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei nº 8.069/1990) dispõe no Art. 58, que “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.” (Brasil, 1990).

Nesse contexto, as ações pedagógicas sobre a diversidade racial se fazem relevantes na Educação Infantil, promovendo a reflexão dos alunos, bem como conscientizando sobre a importância de respeitar as diferenças identitárias de cada grupo racial na construção da identidade plural, bem como despertar no aluno o sentimento de pertencimento, onde a criança possa se aceitar como é, se valorizar e respeitar o outro que é diferente. Nessa perspectiva, Gomes afirma que:

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores (as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de

educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal, é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (Gomes, 2005, p. 60).

Enfim, enquanto educadores e educadoras, é necessário que adotemos uma postura antirracista diariamente nas creches, agindo assim na luta por equidade, bem como abrir espaço para discussão e dar visibilidade ao assunto, promover reflexões capazes de transformar a postura dos alunos contra as práticas discriminatórias, racistas e preconceituosas em relação à diversidade racial, uma vez que somos responsáveis pela formação integral da criança.

Relações étnico-raciais na formação do povo brasileiro

É de conhecimento geral que o Brasil não possui uma única cultura pelo fato de que a formação do povo brasileiro se deu a partir da miscigenação de diversas etnias. Assim sendo, o Brasil é considerado um país multirracial e multicultural devido às contribuições de diversos grupos identitários para essa formação. Diante disso, Ribeiro afirma que:

O Brasil de hoje é um dos países mais miscigenados do mundo graças a sua formação recente e diversa, vários povos contribuíram para a formação do Brasil, a saber, os nativos (os índios), os colonizadores principais (os portugueses), os “demais colonizadores” em forma de imigrantes como (franceses, Holandeses, posteriormente Italianos, Japoneses, alemães entre outros), e na história mais recente com maior intensidade temos coreanos, nigerianos, bolivianos e peruanos, além daqueles aqui não mencionados, e ainda os que são objeto de nossa discussão (os negros) que vieram para o Brasil de forma compulsória a datar do início da colonização até final do século XIX. (Ribeiro, 2012, p. 5).

Embora diversas etnias tenham contribuído para a formação da nossa nação, a brasileira, a raça que sofre racismo é a dos povos afrodescendentes, pois, sabemos que os africanos foram trazidos da África para o Brasil na década de 1550, nos navios negreiros, pelos colonizadores portugueses, para trabalharem como mão de obra escrava nos engenhos, nas lavouras de café e nos garimpos de pedras preciosas. Em virtude disso, muitas lutas, resistências e rebeliões foram travadas pelos negros durante muito tempo em prol da liberdade pelo fato de serem escravizados, bem como pelos maus-tratos sofridos ao longo do processo escravocrata. Assim sendo, Loriani e Taquette afirmam que:

A história do negro no Brasil sempre foi marcada pela escravidão, ao se referir a um ancestral negro, o referencial era “ele é descendente de escravo”. A cultura e a história do povo negro foram depreciadas ao longo dos anos e suas lutas e ideais foram por muitas vezes omitidos, gerando

assim uma anulação da história de um povo que tanto contribuiu para a formação do povo brasileiro. (Loriano e Taquette, 2018, p. 2/3).

Em virtude do período de colonização, os afrodescendentes sentiram na pele o sofrimento em prol do interesse dos portugueses durante séculos. Porém, este cenário muda com a promulgação da Lei Áurea, Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, em seu Art. 1º, que declara extinta a escravidão no Brasil, assinada pela então princesa Isabel, marcando o fim da escravidão em nosso país.

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembleia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte: Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. (Brasil, 1988, Art. 1º).

Mesmo com a abolição da escravatura, oriunda da campanha abolicionista ocorrida no Brasil desde a década de 1870, hoje em dia, os negros ainda têm uma imagem muito estereotipada e marginalizada na sociedade por causa do fenótipo em relação à cor e tipo do cabelo e da pele, pois esses são os fatores que têm causado ações de racismo e discriminação contra os negros, pois os mesmos são tratados com hostilidades, termos pejorativos e como seres inferiores ao branco.

Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. (Gomes, 2002, p. 42).

É na fase da Educação Infantil que as crianças já começam a comparar e perceber as diferenças dos traços físicos dos seus colegas, visto que a escola recebe alunos advindos de grupos étnicos raciais distintos, pois o acesso à Educação é um direito de todos, amparado por lei, o que está em consonância com o que determina a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205º).

Em vista disso, faz-se necessário o ensino e a discussão sobre essa temática nas nossas creches com mais profundidade: a educação das relações étnico-raciais, onde esse ensino venha promover a quebra desse estereótipo de inferioridade do negro em relação ao branco, assim como combater o racismo, o preconceito e a discriminação, visto que a educação,

enquanto direito de todos, torna a escola um ambiente racialmente diverso “ Por isso, é preciso falar sobre a questão racial, desmistificar o racismo, superar a discriminação racial [...]” (Gomes, 2005, p. 51-52).

É fato que o racismo está enraizado em nossa sociedade em pelo século XXI, onde muitas pessoas ainda manifestam e demonstram atitudes racistas, preconceituosas e discriminatórias contra o povo negro, práticas essas que são corriqueiras e ocorrem muitas das vezes pelo fato dos alunos não conhecerem a história da formação do povo brasileiro, bem como os principais grupos étnico-raciais que contribuíram para essa formação, uma vez que a creche não trabalha a temática, como preconiza a lei 10.639/03, sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a qual altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que:

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” em seu Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A 79-B (Brasil, 2003, Art.1º).

Diante disso, a creche precisa rever e alterar seu currículo e incluir o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como é necessário que nós, enquanto docentes, adotemos uma postura antirracista, visto que a escola é um lugar propício para isso. Ou seja, ela deve promover o ensino das relações étnico-raciais como forma de desmistificar o racismo e o preconceito, e superar a discriminação racial. Posto isso, Dos Santos afirma que:

A escola é responsável por trabalhar no sentido de promover a inclusão e a cidadania de todos os alunos, visando a eliminar todo tipo de injustiça e discriminação, enxergando os seres humanos dotados de capacidades e valorizando-os como pessoas, principalmente os afrodescendentes, marcados por um histórico triste na educação e na sociedade brasileira de discriminação, racismo e preconceito. (Dos Santos, 2008, p. 30).

É preciso proporcionar aos alunos, desde cedo, ainda na Educação Infantil, esse contato e experiência social com o conhecimento da cultura afro-brasileira e africana, levando-os a perceber as diferenças étnico-raciais que possuem na cultura brasileira, sobretudo a da cultura dos afrodescendentes na construção da identidade plural, onde as crianças possam reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade racial presente na sociedade. Nesse sentido, Santos e Meira salientam que:

[...] a criança, ao vivenciar suas experiências sociais, se apropria e reestrutura seu pensamento, para constituir, dessa forma, suas estruturas cognitivas, sociais, afetivas e físicas. O contato com as culturas africanas e afro-brasileiras contribui para o desenvolvimento de sua identidade, bem como para a valorização e o respeito à diversidade. (Santos e Meira, 2019. p. 18)

Nessa perspectiva, Pereira evidencia o quanto é importante e necessário:

Estudar a História e Cultura Afro-Brasileira, conforme a Lei nº 10.639/03 preconiza, incluindo a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil, é uma forma de desconstruir preconceitos sobre este povo. É superar os “conhecimentos” do senso comum e adquirir conhecimentos científicos, que a maioria da população só tem acesso através da escola. Para tanto, se faz necessário, a inclusão do tema da diversidade étnico-racial em todos os planejamentos de todas as áreas, etapas e séries. (Pereira, 2010, p. 312).

Dessa forma, é importante que a creche cumpra com afinco o seu papel e assume o compromisso de trabalhar constantemente com os seus alunos a temática da diversidade étnico-racial e não somente em datas comemorativas, promovendo assim ações significativas que de fato venham combater o racismo e práticas discriminatórias em relação à diferença identitária e do fenótipo dos alunos, fazendo um trabalho formativo e consciente de que não somos melhores que ninguém, que cada um de nós tem as nossas características físicas próprias, que devemos nos aceitar como somos, nos valorizar e respeitar o outro que é diferente da gente, visto que é na creche onde há uma grande presença da diversidade racial e, conseqüentemente, é o lugar ideal para essa discussão. Diante disso, (Barros et al., 2022, p. 3) afirmam que:

É nessa fase que as crianças iniciam o processo de construção da sua identidade e se relacionam com outros sujeitos para além de sua família e de sua comunidade. Esse é o momento em que as crianças vão elaborando suas impressões e seus saberes sobre o mundo; por isso, é crucial que nele haja representações diversas para que as crianças possam ver a si e aos outros como sujeitos/protagonistas.

A creche, enquanto espaço formativo, não pode omitir na promoção da educação para a diversidade étnico-racial, visto que existem leis que obrigam esse ensino, como a lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares das redes públicas e particulares, e o Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Esse ensino deve ser trabalhado de forma contínua na Educação Infantil, conscientizando nossas crianças sobre a importância de respeitar as diferenças raciais, na tentativa de mudar pensamentos e atitudes racistas, preconceituosas e discriminatórias, e contribuir assim na construção de relações respeitadas. De acordo com o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As

crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (Brasil. MEC, 2003, p. 49).

Portanto, o ambiente escolar é o local propício para se discutir a questão do respeito à diversidade étnico-racial. Nessa perspectiva, faz-se necessário que não só as professoras adotem uma postura antirracista nas suas práticas pedagógicas nesse processo formativo, mas que envolvam todas as pessoas que fazem parte da equipe gestora da creche, pois, é “No espaço de educação infantil, o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas, voltadas para o respeito à diversidade étnico-racial que caracteriza as crianças, deve ser compromisso de todos os envolvidos com a educação” (Trinidad, 2011, p.129).

Metodologia

Esse estudo trata-se de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa e objetivo de natureza descritiva realizada em uma creche de um município baiano. Segundo Gil (2002. p. 53):

[...] o estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem de pesquisa que tem como característica a busca por:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (Triviños, 1987, p.132).

Quanto aos objetivos da pesquisa, esta se deu por ser descritiva. De acordo com Gil (2002. p. 42):

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

O lócus da pesquisa foi em uma creche de um município baiano. O instrumento utilizado para a construção de dados foi um questionário misto, que, de acordo com Gil (1999, p.128), pode ser definido “Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Assim, o questionário foi disponibilizado para quinze professoras; no entanto, o questionário foi respondido por apenas cinco docentes. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de um formulário no Google Forms. Os dados obtidos serão apresentados na tabela a seguir.

Quadro 1: Colaboradores da pesquisa:

Colaboradoras da Pesquisa	Sala De Aula	Formação em Nível Superior (Pedagogia)	Tempo de Serviço na Creche.
Professora 1.	Maternal III	Sim	37 anos
Professora 2.	Maternal II	Não	5 anos
Professora 3.	Maternal III	Sim	7 anos
Professora 4.	Maternal II	Não	4 anos
Professora 5.	Maternal III	Sim	5 anos

Elaborado pelos autores, 2024.

Análise dos dados e discussões

Os dados revelaram que, das cinco professoras participantes da pesquisa, somente três delas possuem formação em nível superior (Pedagogia), formação exigida pelo Ministério da Educação para atuar em turmas de Educação Infantil e Fundamental I – Anos iniciais, o que está em conformidade com o artigo 62 da LDB, regulamentado pelo decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que determina que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far- -se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Ao questionar se elas já participaram de alguma formação continuada sobre a educação antirracista na Educação Infantil, quatro professoras disseram que não, apenas uma respondeu que sim, o que revela a falta de um conhecimento mais profundo sobre a temática em questão para ser trabalhado em sala de aula. Nesse sentido, Da Silva afirma que:

[...] para que os/as profissionais de educação infantil estejam preparados para realizar o cuidar e educar permeados pela perspectiva da EREER é necessário que tais aspectos sejam abordados nos cursos de formação continuada de docentes, para poderem realizar um planejamento

pedagógico antirracista, bem como para intervir adequadamente em conflitos racistas ocasionados no cotidiano educacional. (Da Silva, 2020, p. 78).

É notória a importância da formação continuada sobre a educação antirracista, pois ela dá subsídio teórico para as professoras trabalharem de forma mais significativa, uma vez que este profissional é responsável por mediar essa discussão de forma interativa, dialógica e reflexiva. Assim, a docente deve proporcionar situações didáticas pedagógicas sobre a educação antirracista. Porém, muitas delas omitem discutir essa temática por não ter conhecimento o suficiente para essa abordagem.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que a creche busque alternativas para ofertar formações continuadas, a fim de capacitar melhor essas professoras para essa discussão e trabalho em sala de aula, visto que elas têm o papel de ensinar não só o pedagógico, mas também a formação cidadã do aluno. Nesse sentido, esse pensamento vai ao encontro do que Nascimento ressalta ao afirmar sobre a:

[...] necessidade de as instituições formarem e qualificarem seus profissionais para que práticas racistas não sejam parte do cotidiano da instituição. Todo o conjunto escolar deve trabalhar em prol de uma educação que seja inclusiva em todos os seus ambientes e espaços onde, geralmente, pessoas negras são negligenciadas na forma como são tratadas e representadas. Quando se fala sobre educação antirracista, é possível remeter à Lei 10.639/2003, conforme mencionado, que deu origem às mudanças nos currículos nacionais, prevendo assim o ensino da história afro-brasileira em toda a Educação Básica e propondo modificações também para a formação de professores em torno da temática. Ressalta-se que não basta apenas incluir nos currículos, os professores necessitam se preparar para ocupar um lugar na sala de aula de agente transformador, que irá colocar em prática o que o currículo propõe (Nascimento, 2022, p. 28).

Ao questionar as docentes, o que seria para elas uma Educação Antirracista? Somente quatro sabem do que se trata, como veremos nos relatos abaixo das professoras:

Professora 1: “De grande importância, na vida real das crianças de um modo em geral”;
Professora 2: “Ensinar as crianças a importância de respeitar o próximo”;
Professora 3: “Promover a igualdade social. Eliminando a discriminação”;
Professora 4: “Uma educação que venha promover a igualdade racial na luta contra a discriminação e preconceito”;
Professora 5: “Seria uma educação para proteger as crianças e adolescentes do racismo e garantir direitos iguais a todos”.

Embora as professoras saibam do que se trata a educação antirracista, elas não se sentem totalmente preparadas para essa discussão em sala de aula, visto que não tiveram formação continuada sobre essa temática. Ao perguntar sobre os desafios que elas encontram para trabalhar uma educação antirracista na creche, as respostas foram:

Professora 1: “Preconceito por parte das próprias crianças.”;
Professora 2: “Falta de projetos por parte da coordenação pedagógica.”;
Professora 3: “Falta de formação continuada de professores.”;
Professora 4: “Falta de formação continuada para os professores sobre a temática em questão.”;
Professora 5: “A falta de formação para trabalhar o tema.”

Diante disso, a falta de preparo por meio da formação continuada sobre a educação antirracista para as professoras da creche representa um desafio para as docentes trabalharem o ensino das relações étnico-raciais, uma vez que:

O despreparo dos profissionais da educação em relação à educação étnico-racial na escola causa grande deficiência na formação da sua identidade, onde o sentimento de inferioridade é arrastado no decorrer da sua vida adulta, prejudicando seu desenvolvimento social. Por esse e outros diversos motivos, é necessária a implementação da Lei 10.639. A falta de educadores qualificados nessa temática racial na escola só semeia as manifestações racistas e quem sofre com tal despreparo são os alunos negros. (Cantanhêde, 2018, p. 51)

Nesse contexto, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana preconiza que cabem às instituições de ensino:

- b) Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores(as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- c) Colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores(as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; (Brasil, 2013, p.19).

Nesse sentido, com base no que determina o Plano Nacional, sobretudo em relação à formação de professores na perspectiva de capacitá-lo melhor sobre a educação das relações étnico-raciais para ser trabalhado e discutido na sala de aula, evidenciamos nas falas das professoras que a creche ainda não oferece a formação exigida pelo plano. Com isso, Pereira ressalta que:

[...] é importante propor inclusive grupos de estudos multidisciplinares como uma das estratégias para a formação continuada nas escolas, oportunizando a leitura, discussão e estudo de materiais sobre a temática, para a promoção, reflexão e conscientização de educadores sobre a inclusão étnico-racial na escola. (Pereira, 2010, p. 315).

Ao indagar como é promovida a inclusão da diversidade humana no planejamento pedagógico da escola, as docentes responderam que é promovida:

Professora 1: “Reunião com os objetivos de planejar o conteúdo em sala de aula, com a importância da luta contra a discriminação racial.”

Professora 2: “Por meio de aulas que falam da importância de se respeitarem.”

Professora 3: “Por meio de diálogo, leituras e atividades.”

Professora 4: “Em datas comemorativas, por meio de leituras, rodas de conversas e atividades relacionadas ao tema.”

Professora 5: “Incentivando-os por meio de brincadeiras em grupo, para que as crianças aprendam a valorizar e respeitar as diferenças desde cedo.”

Em vista das respostas dadas pelas professoras, o ensino das relações étnico-raciais na perspectiva de uma educação antirracista na Educação Infantil ocorre somente em datas comemorativas, o que revela um trabalho fragmentado, que deveria ser abordado e trabalhado com mais frequência, levando as crianças a conhecerem a história da formação do povo brasileiro, sobretudo a história dos afrodescendentes, na tentativa de despertar o sentimento de pertencimento e valorização da diversidade racial que há na sociedade brasileira.

Considerações Finais

A creche é um dos ambientes onde as crianças têm seu primeiro contato com a diversidade racial, aprendem a se socializar e a conviver com crianças oriundas de raças distintas e internalizam conceitos como empatia e respeito. É nesse ambiente que se deve proporcionar acolhimento e trabalho para que as crianças negras se enxerguem, sintam-se representadas e fortaleçam sua identidade. No entanto, a escola também é um dos lugares onde mais se relatam casos de racismo na infância e, muitas vezes, sem a devida intervenção dos agentes educacionais. A legislação conquistada pelo Movimento Negro, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, tem vinte e um anos, mas, ainda, é pouco conhecida e subdesenvolvida nos currículos, programas e projetos político-pedagógicos da creche.

Na prática pedagógica, a formação continuada para as professoras na perspectiva de uma educação antirracista é fundamental para que as docentes saibam agir e intervir no cotidiano escolar diante de práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias com as crianças negras e possam integrar assim a educação antirracista no seu fazer pedagógico dia a dia, sem restringi-la a casos isolados de racismo ou somente em datas comemorativas.

Sendo assim, diante de dados casos recorrentes de racismo que ocorrem em todas as esferas da sociedade, uma educação antirracista iniciada na fase da Educação Infantil é imprescindível, pois é uma temática que deve ser trabalhada e discutida de forma contínua, visto que a criança é sujeito histórico e de direitos. Assim, elas devem ser ensinadas e incentivadas a se amar e se aceitar como são, a valorizar e respeitar o outro que é diferente, por meio de um trabalho formativo que desperte na criança o sentimento de respeito e valorização dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da identidade plural.

Assim sendo, concluímos este estudo considerando que essa pesquisa cumpre um papel social e servirá de farol norteador para outros estudos acerca do ensino das relações étnico-raciais na Educação Infantil, na perspectiva de uma educação antirracista, e como, discussões sobre a necessidade de promover formações continuadas que discutem essa

temática, a fim de preparar as professoras para trabalharem uma educação antirracista de forma significativa e transformadora.

Referências

BARROS, T. B.; SOUZA, R. de C. de; EUCLIDES, M. S. O estado da arte das pesquisas sobre antirracismo na Educação Infantil (2013-2021). **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–18, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19403.047. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19403>. Acesso em: 21 jun. 2024.

BENTO, M. A. DA S. **Pactos Narcísicos no Racismo: Branquitude e Poder nas Organizações Empresariais e no Poder Público**. Tese de doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002.

BRASIL. **Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

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 União**. Brasília, DF, 14 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03 de 09 de janeiro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática, “História e Cultura AfroBrasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Parecer n. 003/2004**, CNE. Brasília - DF, 2005

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2013.

CATANHÊDE, Francitânia. **O trabalho do assistente social e suas competências para o enfrentamento do racismo no espaço escolar**. 2018. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

DA SILVA, F. C. (2020). Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: Caminhos Necessários para uma Educação Antirracista. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 12(33), 66–84. Recuperado de: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1003>. Acesso em: 21 jun. 2024.

DIAS, L. R., Silva, V. P. da, Silva, S. A. da, & Almeida, R. E. de. (2021). Educação Antirracista uma Prática para Todos/A, Um Compromisso Ainda De Poucos/As. Kwanissa: **Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, 4(11). Recuperado de: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/17602>. Acesso em: 12 de jun. de 2024.

DOS SANTOS, Ivone Aparecida. **Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica**. Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus de Cornélio Procópio. 2008.

FREITAS, L. T. M. Qual o lugar da criança negra na sociedade brasileira? *Scientia Tec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 39-52, jun./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.35819/scientiatec.v3i2.1494>.

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

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n. 21 [Acessado 12 junho 2024], pp. 40-51. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>. Epub 12 Dez 2007. ISSN 1809-449X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>. Acesso em: 12 de jun. de 2024.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 a. (Coleção Educação para Todos).
HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, Relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres. v. 4. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2014/03/19/por-que-ensinar-relacoes-etnico-raciais-e-historia-da-africa-nas-salas-de-aula>. Acesso em: 12 jun. 2023.

LORIANO, Pereira Luana; TAQUETTE Amaral Natália. **A atuação do pedagogo na promoção da igualdade racial e diversidade étnica na Educação Infantil**. Monografia da Graduação de Pedagogia, Faculdade Multivix, Cariacica, 2018.

NASCIMENTO, Samantha dos Santos. **Educação antirracista na Educação Infantil** [manuscrito]: embates e possibilidades de enfrentamento. Samantha dos Santos Nascimento. - 2022.

PEREIRA, Paula de A. **Educação das relações étnico-raciais na escola**. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/681>. Acesso em: 12 jun. 2023.

RIBEIRO, Josuel Stenio da Paixão. A formação do povo brasileiro e suas conseqüências no âmbito antropológico. **Saber Acadêmico**, v. 1, p. 4-15, 2012.

SANTOS, Marzo Vargas dos; NETO, Vicente Molina Neto. Aprendendo a ser negro: A perspectiva dos estudantes. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200010. Acesso em: 12 jun. 2023.

SANTOS, E. P. dos; MEIRA, L. C. Os desafios da educação das relações étnico-raciais e a formação de professores para a educação infantil. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 13–20, 2019. DOI: 10.31639/rbfp.v11i22.256. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/256>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo**: Branquitude, Hierarquia, e Poder na Cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SPINK, P. **Pesquisa de Campo em Psicologia Social**, 2003.

SOMMERHALDER, A. (Org.) **A Educação Infantil em perspectiva** : fundamentos e práticas docentes. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2015. v. 1, p. 157.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na Educação Infantil. In: Maria Aparecida Silva Bento. (org). **Educação Infantil**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011.

PARTE V

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁXIS EDUCATIVA

A educação é um fenômeno social profundamente determinado pelas condições históricas e pelas relações de poder vigentes em cada sociedade. Por isso, não pode ser compreendida como uma prática neutra ou meramente técnica. Ao contrário, ela expressa interesses, projetos e disputas que atravessam o tecido social, assumindo papel decisivo na conservação ou na transformação das estruturas sociais. Assim, pensar a educação implica situá-la no interior das contradições sociais e dos conflitos ideológicos que marcam a história. (Saviani, 2007, p. 31–32).

Capítulo 15

A formação docente e a articulação de saberes prático-poiéticos na constituição da práxis pedagógica

Elson de Souza Lemos

Introdução

A experiência como formador tem me permitido observar que historicamente, a formação docente é atravessada por tensões estruturais que põem em disputa distintas concepções de ensino, aprendizagem e profissionalidade. Entre essas tensões, tenho dado especial atenção aos embates entre teoria e prática, a racionalidade técnica e compromisso político, as prescrições curriculares e a autonomia pedagógica. Tenho observado também que tais polarizações não são apenas de natureza conceitual, mas expressam opções políticas de projetos formativos e educacionais em disputa, cujos efeitos incidem diretamente sobre o modo como os professores são formados e sobre a qualidade da prática pedagógica que desenvolvem no cotidiano escolar.

É no meio desse cenário de disputa que observo a permanência de modelos de formação inicial que buscam reduzir a prática pedagógica a um espaço de aplicação de teorias previamente sistematizadas, produzidas em instâncias externas ao contexto da ação docente. Esse entendimento de instrumentalização da prática contribui para a fragmentação dos processos formativos e fragiliza a constituição de uma profissionalidade docente crítica, reflexiva e socialmente comprometida. Ao dissociar o que me parece deve ser indissociável, teoria e prática, tais modelos reforçam a ideia do professor como executor de prescrições curriculares, esvaziando sua condição de sujeito produtor de saberes.

Diante desse contexto, o presente estudo parte da seguinte problemática: de que modo a formação docente, no curso de pedagogia, tem contribuído para a constituição de uma prática pedagógica crítica, sensível e transformadora? E, correlativamente, quais saberes sustentam essa prática no cotidiano escolar? A hipótese que orienta o estudo é a de que persiste uma cisão estrutural entre formação inicial e prática pedagógica, intensificada por políticas educacionais de caráter normativo e por concepções tecnicistas de ensino que hierarquizam os saberes acadêmicos em detrimento daqueles reinventados na experiência.

Ao problematizar essa cisão, propomos compreender a formação docente a partir da articulação dos saberes prático-*poiéticos*, entendidos como saberes construídos na experiência, na reflexão sobre a ação e na dimensão criadora da prática pedagógica. Essa perspectiva reconhece que a docência se constitui como *práxis*, na qual teoria e prática não se opõem, mas se articulam dialógica e dialeticamente na produção de sentidos, conhecimentos e decisões pedagógicas situadas. Essa é uma perspectiva que resgata o protagonismo docente, uma vez que o professor, nesse processo, não é apenas aquele que aplica metodologias, mas um sujeito que ensina, aprende, interpreta contextos e cria respostas pedagógicas diante das contradições da realidade educativa.

Dito isso, podemos afirmar que tal entendimento dialoga com abordagens que compreendem a docência como prática social historicamente situada, aproximando-se das

contribuições de Paulo Freire, ao afirmar o caráter ético-político do ato educativo, e de Maurice Tardif, ao reconhecer a pluralidade dos saberes docentes. No entanto, o estudo avança ao incorporar a dimensão *poiética* da prática pedagógica, entendida como potência criadora e sensível do fazer docente, ampliando o debate sobre os processos de constituição dos saberes profissionais na formação inicial.

Do ponto de vista metodológico, o estudo possui natureza qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, e resulta de reflexões oriundas de pesquisas desenvolvidas por mim, quando da elaboração da Dissertação do Mestrado e da Tese do Doutorado, estudos estes que se circunscrevem no âmbito da formação inicial, do estágio supervisionado e de investigações sobre saberes docentes. As reflexões aqui apresentadas articulam-se à minha trajetória acadêmica, particularmente à dissertação que versou sobre Formação Docente, Prática Pedagógica e Articulação de Saberes, e aos desdobramentos teóricos consolidados na tese, que versou sobre: Os Saberes Prático-Poiético e Estágio Supervisionado, assegurando unidade conceitual e coerência epistemológica ao texto.

Ao situar a prática pedagógica como espaço legítimo de produção de saberes e a formação docente como processo ético, histórico e criador, o estudo visa contribuir para o fortalecimento de perspectivas formativas que superem a fragmentação entre teoria e prática e reconheçam o professor como sujeito autor de sua *práxis*.

Formação docente e saberes prático-poiéticos

A formação docente não pode ser entendida como ingênuo amontoado de saberes/conhecimentos disciplinares ou mero domínio de técnicas didáticas. Ela se constitui um processo complexo, histórico e relacional, no qual o professor constrói sua identidade profissional a partir da articulação entre diferentes tipos de saberes, construídos em contextos institucionais, sociais e pedagógicos específicos. Nessa perspectiva, a docência configura-se como uma prática social situada, eivada por condicionantes históricos e por escolhas ético-políticas que calham espontaneamente sobre o jeito de ensinar e aprender.

Ao tratar da constituição dos saberes docentes, Maurice Tardif reconhece que esses saberes são diversos, constituídos por díspares matrizes e derivados de diferentes fontes — formação acadêmica, currículo, experiência profissional e contexto de trabalho. Para ele, os saberes docentes não são homogêneos nem neutros, mas resultado de processos históricos e sociais que conformaram a profissão docente. Nestes termos, Tardif (2014, p. 36) afirma que: **“os saberes dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, pois provêm de diferentes fontes e se integram no trabalho docente”**.

Essa compreensão rompe com o olhar tecnicista de formação, ao reconhecer que o professor não atua somente com os saberes formais das ciências, mas mobiliza saberes construídos no exercício cotidiano da profissão. No entanto, embora a pluralidade dos saberes docentes seja amplamente reconhecida, este estudo sustenta que tal pluralidade adquire densidade formativa quando atravessada pela dimensão **prático-poiética**, isto é, quando a experiência vivida é elaborada reflexivamente e transformada em conhecimento local, próprio, crítico e intercítico.

Compreendida assim, a prática pedagógica deixa de ser como mero *lôcus* de uso mecânico e instrumental de conhecimentos previamente elaborados e passa a ser entendida como campo do processo de criação, validação e ressignificação de conhecimentos, no qual

sujeitos e práticas participam ativamente da construção do saber, isto é, produção epistemológica. A experiência docente, quando analisada numa perspectiva reflexiva crítica, isto é, quando analisada de modo consciente e questionador, buscando compreender seus fundamentos, limites e possibilidades de transformação, torna-se fonte legítima de saberes, permitindo ao professor interpretar, ressignificar e recriar conhecimentos à luz das demandas concretas do contexto escolar. Essa perspectiva aproxima-se de uma compreensão de formação ancorada na *práxis*, na qual teoria e prática se constituem mutuamente.

Assim, ao incorporarmos a noção de **Poiesis** ao debate formativo, ampliamos também essa concepção, ao ressaltar a dimensão criadora da prática pedagógica. Partimos do entendimento de que a *poiesis* não se restringe à produção material ou artística, mas refere-se à capacidade humana de criar, inventar e tecer sentidos no mundo. No âmbito da docência, essa dimensão manifesta-se na elaboração de modos singulares de ensinar, na leitura sensível dos contextos educativos e na construção de respostas pedagógicas diante das contradições do cotidiano escolar, especialmente quando da emergência do acontecimento.

Este prisma encontra ressonância em perspectivas críticas da educação, especialmente na obra de Paulo Freire, para quem o ato de ensinar envolve criação, diálogo e compromisso com a transformação social. Freire afirma:

[...] que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 2002, p. 21).

Essa afirmação reforça a ideia de que a prática pedagógica é, essencialmente, um espaço de criação e não de mera reprodução. A dimensão prático-poiética da docência, portanto, articula reflexão crítica, sensibilidade pedagógica e autoria docente, constituindo-se como elemento central da profissionalidade do professor.

Entretanto, nos cursos de licenciatura, essa dimensão vem sendo frequentemente negligenciada. A prevalência de currículos fragmentados, organizados a partir de uma lógica disciplinar rígida e de modelos normativos de ensino, tende a desvalorizar a experiência, a narrativa docente e a reflexão sobre a prática. Resultam daí práticas formativas centradas no repasse ou transmissão de conteúdos e na capacitação técnica instrumental, em detrimento da constituição de professores críticos, criadores e comprometidos com a transformação da realidade educativa.

Dessa forma, ao articular os saberes docentes à dimensão prático-*poiética*, o presente estudo defende uma concepção de formação docente que reconhece a prática pedagógica como espaço legítimo de produção de saberes e a docência como *práxis* viva, histórica e socialmente situada. Acreditamos que tal entendimento contribua para o fortalecimento de processos formativos que superem a dicotomia entre teoria e prática e reafirmem a docência como *lócus* de sujeitos que tecem, elaboram e ressignificam conhecimentos. Sujeitos históricos e sociais, que nela atuam.

O docente como sujeito criador da práxis pedagógica

A docência constitui uma atividade complexa, atravessada por dimensões técnicas, éticas, políticas, estéticas e sensíveis, que se articulam no cotidiano escolar e conferem sentido ao ato educativo. Nessa perspectiva, ensinar não se reduz à execução de procedimentos previamente definidos, mas configura-se como ação intencional, situada e historicamente implicada. Ao deslocar o foco da docência do domínio técnico para a *práxis*, reconhece-se o docente como sujeito que interpreta, elabora e ressignifica a experiência educativa, produzindo sentidos no próprio exercício do ensinar.

Essa compreensão encontra ressonância na obra de Paulo Freire, ao afirmar que o ato de ensinar exige a consciência do inacabamento humano e o respeito à autonomia do ser do educando. Para o autor, reconhecer-se inconcluso é condição fundante de uma prática educativa comprometida com a formação crítica, pois “outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso –, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando” (Freire, 2002, p. 24). Tal perspectiva desloca o ensino de uma lógica transmissiva e verticalizada para uma relação pedagógica fundada no diálogo, na ética e na responsabilidade política, na qual a docência se configura como ação crítica orientada à constituição de sujeitos autônomos.

Nessa direção, a *práxis* pedagógica não pode ser compreendida como simplória aplicação de teorias, mas como unidade indissociável entre ação e reflexão. Ao discutir o cerne da atividade docente, Pimenta (2001) compreende a docência como prática social e histórica, caracterizada pela intencionalidade e pela potencialidade transformadora, ao passo, em que articula teoria e prática em um movimento dialético de compreensão e intervenção sobre a realidade educacional.

Essa concepção é também evidenciada em estudos desenvolvidos no âmbito da formação inicial, ao indicar que:

Teoria e prática são elementos articulados em um mesmo processo. Assim, na formação de professores [...] estes dois polos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel. Neste caso, é preciso compreender esta relação segundo o princípio ação-reflexão-ação. A teoria e a prática representam duas faces da mesma moeda, portanto uma não pode ser compreendida sem a outra, pois é entre a teoria e a prática que se estabelece o interjogo dialético e que o dialógico se consubstancia numa práxis [...] (Lemos, 2008, p. 20 e 21).

Compreender a docência como *práxis* implica reconhecê-la como prática social reflexiva, atravessada por escolhas éticas e políticas que se constroem no próprio exercício do ensinar. Tal formulação reforça a ideia de que a *práxis* pedagógica não é instância subordinada à teoria, mas constitui *locus* privilegiado de elaboração crítica de sentidos, onde a formação docente se realiza como processo contínuo e historicamente situado.

Ao reconhecer o docente como sujeito criador da *práxis* pedagógica, desloca-se sua posição de executor de prescrições curriculares para a de autor do trabalho pedagógico. Nesse movimento, os saberes prático-*poiéticos* assumem centralidade, pois dizem respeito à

capacidade de interpretar contextos, elaborar respostas pedagógicas singulares e tecer conhecimentos a partir da experiência vivida e refletida — dimensão amplamente evidenciada nas análises empíricas desenvolvidas na dissertação e na tese, ao demonstrar como a formação docente e o estágio supervisionado se configuram como espaço privilegiado de elaboração de saberes docentes.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Donald Schön (2000) ao reconhecer o valor da reflexão na e sobre a ação como elemento constitutivo da profissionalidade docente. Diante de situações complexas e imprevisíveis, o professor mobiliza saberes que não se encontram previamente sistematizados, mas que emergem no próprio ato de ensinar, orientando decisões pedagógicas situadas.

Entretanto, a lógica prescritiva que orienta grande parte das políticas curriculares dos cursos de Pedagogia e dos processos formativos tende a invisibilizar essa dimensão criadora da docência. A submissão a roteiros didáticos rígidos, currículos engessados e avaliações padronizadas restringe a autonomia profissional e esvazia o potencial autoral da prática pedagógica, reduzindo-a a um fazer técnico descolado da reflexão crítica.

Ao valorizar os saberes prático-*poiéticos*, a formação docente passa a reconhecer a pesquisa sobre a própria prática como princípio formativo basilar. A reflexão coletiva, o diálogo entre pares e a escuta sensível do cotidiano escolar, do chão da escola, tornam-se dispositivos capitais para a constituição da identidade profissional. Nesse processo, o docente aprende com a própria experiência, ressignifica saberes teóricos e sofisticada/emaranha conhecimentos situados, comprometidos com a realidade concreta da escola e dos sujeitos que a constituem.

Assim, compreender o docente como sujeito criador da *práxis* pedagógica implica assumir uma concepção de formação que articula rigor teórico, sensibilidade pedagógica e compromisso ético-político com o chão da escola. Trata-se de reconhecer a docência como trabalho intelectual e criador, capaz de resistir a processos de desumanização e de contribuir para a construção de uma educação crítica, socialmente referenciada e transformadora.

Prática pedagógica como práxis

A prática pedagógica, compreendida como *práxis*, constitui o espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, pensamento e ação, intencionalidade e transformação. Aqui, a atividade docente não se reduz a um fazer técnico ou à execução de prescrições curriculares, mas configura-se como um fazer consciente, uma ação situada e historicamente determinada, orientada pela imanente reflexão crítica sobre a realidade educativa, isto é, a prática pedagógica é a ação educativa guiada por um processo contínuo de análise crítica/reflexiva, que emerge da própria realidade escolar e retorna a ela para transformá-la.

A compreensão da docência como *práxis* encontra respaldo na concepção de Selma Garrido Pimenta, ao afirmar que a atividade do professor envolve um movimento permanente de ação e reflexão, no qual o ensino se realiza como prática social transformadora. Para Pimenta:

[...] a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico-prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar.

Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada enquanto realidade social (Pimentia, 2001, p. 83).

Essa formulação reafirma a compreensão da docência como *práxis* ao evidenciar que o ensino-aprendizagem constitui o núcleo da atividade docente, implicando intencionalidade, conhecimento do objeto, definição de finalidades e intervenção consciente sobre a realidade educativa.

Embora as expressões *prática pedagógica, compreendida como práxis, e compreensão da docência como práxis* enfatizem dimensões distintas do fenômeno educativo, ambas se inscrevem em um mesmo horizonte epistemológico e não se apresentam de forma contraditória. A primeira destaca o fazer pedagógico em sua materialidade cotidiana, enquanto a segunda remete à leitura teórico-crítica da docência como atividade social, histórica e intencional. Assim, longe de configurarem ambiguidade conceitual, tais formulações se complementam ao explicitar que a *práxis* docente se manifesta tanto no exercício concreto da prática pedagógica quanto na compreensão reflexiva que orienta e ressignifica esse fazer.

Nessa perspectiva, teoria e prática não se apresentam como momentos dissociados, mas como dimensões constitutivas de um mesmo movimento formativo, no qual a ação pedagógica, orientada pela reflexão crítica, assume potencial transformador sobre as condições concretas do ensinar e do aprender, compreendidas como realidade social historicamente situada.

Entretanto, observamos que, quando submetida a modelos formativos e organizacionais burocratizados, a prática pedagógica tende a perder seu caráter criador e reflexivo. A centralidade de currículos prescritivos, avaliações padronizadas (em especial as externas) e materiais didáticos rigidamente estruturados produz um esvaziamento da *práxis* docente, reduzindo-a à repetição de rotinas e à reprodução de conteúdos previamente definidos. Nesse cenário, o docente passa a ocupar um papel secundário no processo educativo, perdendo sua condição de sujeito construtor de conhecimento.

Esse sistema fragmentador reforça a separação artificial entre quem elabora e valida os saberes e quem os executa, negando à docência o direito à autoria pedagógica. Como consequência, a prática pedagógica deixa de ser espaço de elaboração epistemológica e passa a operar como instância de aplicação, contrariando sua natureza formativa e transformadora. Tal processo compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a constituição da identidade profissional docente.

Ao valorizar os saberes *prático-poiéticos*, resgata-se a prática pedagógica como espaço de criação, interpretação e produção de sentidos. Nesse aspecto, o docente não apenas executa o currículo, mas o interpreta à luz das demandas concretas de seus estudantes, do contexto sociocultural da escola e de sua própria trajetória formativa. A prática torna-se, assim, um campo de invenção pedagógica, no qual metodologias são recriadas, estratégias são ressignificadas e saberes são construídos na interação com os sujeitos do processo educativo.

Essa concepção aproxima-se da compreensão de que a prática pedagógica é uma prática social situada, atravessada por contradições e disputas de sentido. Ao atuar nesse espaço, o docente mobiliza saberes que não se encontram totalmente sistematizados nos

referenciais teóricos, mas que emergem da experiência, da reflexão sobre a ação e da escuta sensível do cotidiano escolar (Lemos, 2023). Como afirma Maurice Tardif, os saberes profissionais “são saberes do trabalho, construídos e utilizados no contexto das situações concretas de ensino” (Tardif, 2014, p. 19), o que reforça o caráter epistemológico da prática docente.

Essa dimensão é aprofundada quando se reconhece que a *práxis* pedagógica não apenas transforma a realidade, mas também transforma o próprio sujeito que a realiza. Ao refletir sobre sua ação, o docente reelabora seus saberes, redefine suas concepções e práticas e reconstrói continuamente sua identidade profissional. Tal movimento dialético evidencia que a prática pedagógica é simultaneamente formadora e formativa, constituindo-se como eixo central dos processos de desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, compreender a prática pedagógica como *práxis* implica assumir que o cotidiano escolar é um espaço legítimo de produção de saber/conhecimento. A sala de aula, o planejamento, a avaliação e as interações pedagógicas tornam-se territórios epistemológicos nos quais o docente tece saberes situados, críticos/reflexivos e comprometidos com a formação humana. Essa concepção rompe com compreensões tecnicistas de ensino e reafirma a docência como trabalho intelectual, criador e socialmente comprometido.

Assim, ao articular a prática pedagógica à noção de *práxis* e aos saberes *prático-poéticos*, o presente estudo sustenta uma concepção de formação docente que reconhece o docente como sujeito histórico, autor de sua prática e agente de transformação da realidade educativa. Trata-se de reafirmar a centralidade da prática como espaço de reflexão, criação e produção de sentidos, condição indispensável para a construção de uma educação crítica, sensível, humanizadora e transformadora.

Desafios contemporâneos e formação docente

Os desafios contemporâneos da formação docente não se expressam apenas na ampliação das demandas pedagógicas impostas aos profissionais da educação, mas, sobretudo, na complexificação do cotidiano escolar, marcado por imprevisibilidades, tensões socioculturais, desigualdades estruturais e exigências institucionais frequentemente prescritivas. Nesse contexto, a docência é convocada a responder a situações que escapam aos modelos técnicos e normativos de formação, exigindo do educador a capacidade de interpretar criticamente a realidade, mobilizar saberes construídos na experiência e elaborar respostas pedagógicas éticas, sensíveis e contextualizadas. Assim, os desafios contemporâneos evidenciam os limites de uma formação centrada na aplicação de métodos e conteúdos e recolocam a necessidade de compreender a prática pedagógica como *práxis*, espaço de reflexão, criação e elaboração de sentidos no interior do trabalho docente.

Nesse cenário, a formação inicial centrada em modelos prescritivos e normativos mostra-se insuficiente para preparar o docente para lidar com a complexidade do cotidiano escolar. As investigações desenvolvidas no âmbito da dissertação evidenciaram que docentes em formação relatam dificuldades recorrentes para articular os conteúdos acadêmicos às situações concretas vivenciadas na escola, sobretudo quando confrontados com contextos marcados por desigualdades sociais, precarização institucional e demandas pedagógicas imprevisíveis. Esses achados reforçam a compreensão de que a prática pedagógica, quando

dissociada da reflexão crítica e da experiência vivida, tende a fragilizar a constituição da profissionalidade docente.

Os dados empíricos aprofundados posteriormente na pesquisa de doutorado ampliam essa compreensão ao demonstrar que os saberes docentes se constituem, de forma significativa, nos espaços de tensão entre o prescrito e o vivido. Ao acompanhar processos formativos no contexto do estágio supervisionado e da imersão profissional inicial, a investigação evidenciou que os docentes constroem saberes prático-*poiéticos* na medida em que interpretam criticamente as situações educativas, mobilizam a sensibilidade pedagógica e elaboram respostas criativas diante das contradições do cotidiano escolar. Tais saberes não emergem como aplicação direta de teorias, mas como laboração reflexiva situada, atravessada por escolhas éticas e políticas.

Essa compreensão articula-se diretamente com a concepção de formação defendida por Francisco Imbernón, para quem a formação docente precisa constituir-se como processo contínuo, contextualizado e profundamente vinculado à realidade profissional. Para o autor, a formação só adquire sentido quando se articula às experiências concretas dos sujeitos e às problemáticas reais da escola, pois “aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende” (Imbernón, 2000, p. 17).

Evidencia-se, assim, que os desafios contemporâneos não podem ser enfrentados por meio de receituários prescritivos, respostas pedagógicas padronizadas ou soluções técnicas descontextualizadas. Ao contrário, exigem processos formativos que reconheçam o docente como sujeito reflexivo, capaz de analisar criticamente as condições de ensino, ressignificar práticas e construir alternativas pedagógicas transformadoras e em permanente transformação, comprometidas com a formação humana. Nesse sentido, os saberes prático-*poiéticos* assumem centralidade, pois articulam experiência, reflexão e criação no interior da *práxis* docente.

As reflexões desenvolvidas no âmbito da pesquisa de mestrado já apontavam que os desafios enfrentados pela docência contemporânea não podem ser compreendidos a partir de leituras simplificadoras ou unireferenciais. A formação docente revelou-se atravessada por múltiplas influências históricas, políticas e culturais, marcadas por tensões entre exigências quantitativas e a necessidade de qualidade formativa, entre políticas prescritivas e a complexidade do cotidiano escolar. Nesse cenário, a multireferencialidade e a complexidade emergiram como chaves interpretativas fundamentais para compreender a docência como fenômeno humano, situado e contraditório, no qual teoria e prática se articulam de forma indissociável. Os desafios postos à formação docente, portanto, não se restringem à aquisição de competências técnicas, mas dizem respeito à capacidade de compreender, interpretar e intervir criticamente em realidades educativas marcadas pela incerteza, pela diversidade e pela opacidade dos fenômenos sociais (Lemos, 2008).

Essas problematizações foram retomadas e aprofundadas na pesquisa de doutorado, na medida em que os desafios contemporâneos da docência passaram a ser analisados a partir do cotidiano escolar como *locus* privilegiado do acontecer educativo. A investigação evidenciou que as demandas atuais — intensificadas por transformações sociais, tecnológicas e, mais recentemente, por contextos de crise como a pandemia — convocam o docente a responder a situações inéditas, instáveis e imprevisíveis, para as quais não há prescrições prévias suficientes. É nesse contexto que o saber prático-*poiético* ganha centralidade, ao

expressar a capacidade criadora do sujeito de reinventar sua *práxis* diante das contingências históricas e materiais do trabalho pedagógico. Assim, os desafios contemporâneos deixam de ser compreendidos apenas como obstáculos e passam a ser reconhecidos como experiências formativas, nas quais a docência se afirma como prática reflexiva, inventiva e eticamente comprometida com a transformação da realidade educativa (Lemos, 2023).

Nesse contexto, a centralidade dos saberes *prático-poiéticos* não se apresenta como adendo ou complemento à formação docente, mas como eixo estruturante capaz de articular racionalidade crítica, sensibilidade pedagógica e compromisso ético-político. Ao transformar desafios em possibilidades pedagógicas, o educador amplia sua capacidade de intervenção consciente na realidade educativa, reafirmando a docência como prática social transformadora.

Assim, enfrentar os desafios contemporâneos da educação implica repensar os modelos de formação docente, deslocando-os de uma lógica de adaptação técnica para uma perspectiva de *práxis* crítica e criadora. A articulação entre saberes práticos e *poiéticos*, sustentada por evidências empíricas e por referenciais teóricos consistentes, contribui para a construção de uma formação docente comprometida com a justiça social, a educação pública e a humanização dos processos educativos.

A tecitura de saberes *prático-poiéticos* entre mediações formativas, institucionais e políticas

A compreensão da prática pedagógica como *práxis* e da docência como atividade criadora, conforme desenvolvido ao longo deste capítulo, exige avançar na análise das mediações concretas que atravessam os processos de formação docente e condicionam, potencializam ou limitam a emergência dos saberes *prático-poiéticos*. Tal aprofundamento torna-se necessário para evitar leituras idealizadas da prática e para situar a construção desses saberes no interior de condições históricas, institucionais e políticas específicas, marcadas por contradições e disputas de projetos formativos.

Se, por um lado, o reconhecimento da prática como espaço legítimo de produção epistemológica reafirma o professor como sujeito autor de sua *práxis*, por outro, é preciso considerar que essa autoria não se constitui em um vazio social. Ela se dá no interior de instituições educativas atravessadas por normativas curriculares, políticas de avaliação, dispositivos de controle e racionalidades administrativas que, frequentemente, tensionam a autonomia pedagógica e reduzem as possibilidades de criação docente. Nesse sentido, os saberes *prático-poiéticos* não emergem de forma espontânea ou linear, mas são produzidos em contextos de tensão entre o prescrito e o vivido, entre o instituído e o instituinte.

As evidências empíricas oriundas das investigações que fundamentam este estudo indicam que os processos formativos que favorecem a emergência desses saberes são aqueles que criam espaços de mediação reflexiva, nos quais a experiência docente pode ser narrada, problematizada e reinterpretada coletivamente. O estágio supervisionado, quando concebido não como cumprimento burocrático de carga horária, mas como espaço de investigação da prática, revelou-se um terreno fecundo para a constituição de saberes *prático-poiéticos*, na medida em que possibilita ao futuro professor confrontar os referenciais teóricos com as contradições concretas do cotidiano escolar.

Nessa direção, a prática pedagógica deixa de ser compreendida como instância de verificação da teoria e passa a assumir o estatuto de campo analítico, no qual a teoria é permanentemente interrogada, ressignificada e, por vezes, tensionada. Tal movimento não implica a negação do conhecimento científico, mas sua reinscrição crítica no interior da experiência vivida, reconhecendo que o saber acadêmico adquire sentido formativo quando dialoga com os problemas reais da escola e com os sujeitos que a constituem.

Contudo, essa perspectiva encontra limites objetivos nos modelos formativos hegemônicos, ainda fortemente marcados por currículos fragmentados, por uma organização disciplinar rígida e por políticas educacionais de caráter normativo e prescritivo. Esses dispositivos tendem a reforçar uma concepção instrumental de docência, na qual o professor é concebido como executor de programas e metas previamente definidos, esvaziando o potencial autoral da prática pedagógica. Nesses contextos, a experiência docente é frequentemente silenciada ou reduzida a relato anecdótico, destituída de seu valor epistemológico.

A tecitura de saberes prático-poiéticos, portanto, deve ser compreendida como um processo contra-hegemônico, que se constrói na resistência cotidiana às formas de desumanização do trabalho docente. Trata-se de saberes que emergem quando o professor, diante de situações imprevisíveis, mobiliza não apenas conhecimentos técnicos, mas também sensibilidade pedagógica, julgamento ético e criatividade intelectual para elaborar respostas situadas. Esses saberes não se apresentam como fórmulas generalizáveis, mas como conhecimentos contextualizados, historicamente produzidos e profundamente implicados com a realidade social da escola.

Nesse sentido, reconhecer a centralidade dos saberes prático-poiéticos implica também reconhecer a dimensão política da formação docente. Ao produzir saberes a partir da prática, o professor afirma sua condição de trabalhador intelectual e reivindica o direito à autoria pedagógica, tensionando relações hierárquicas que historicamente separaram aqueles que pensam a educação daqueles que a realizam. Tal movimento redefine a formação docente como espaço de disputa de sentidos, no qual se confrontam projetos educativos orientados pela adaptação técnica e projetos comprometidos com a emancipação humana.

Assim, a densidade teórica da noção de saberes prático-poiéticos se fortalece quando situada no cruzamento entre experiência, reflexão crítica e condições institucionais de produção da docência. Não se trata apenas de valorizar a prática, mas de interrogar as condições que permitem ou impedem que essa prática se constitua como práxis, isto é, como ação consciente, criadora e transformadora. Essa análise reforça a necessidade de projetos formativos que instituem tempos, espaços e dispositivos pedagógicos voltados à pesquisa sobre a própria prática, à reflexão coletiva e ao diálogo entre diferentes saberes, reconhecendo a formação docente como processo inacabado, histórico e profundamente humano.

Considerações Finais

O presente estudo defendeu que a formação docente precisa ser compreendida como um processo integral, histórico e relacional, no qual os saberes prático-poiéticos ocupam lugar estruturante na constituição da práxis pedagógica. Ao longo da discussão, argumentou-se que a docência não pode ser reduzida à aplicação técnica de conteúdos ou ao cumprimento

de prescrições curriculares, mas deve ser reconhecida como prática social criadora, ética e politicamente situada.

Os resultados analíticos, ancorados em referenciais teóricos consistentes e sustentados por evidências empíricas oriundas da dissertação e aprofundadas na tese, indicam que a prática pedagógica constitui um espaço legítimo de produção epistemológica. Os professores em formação e em exercício constroem saberes a partir da experiência vivida, da reflexão crítica sobre a ação e da leitura sensível do cotidiano escolar, especialmente quando encontram condições institucionais que favorecem a autoria docente e a reflexão coletiva.

Ao incorporar a noção de saberes prático-*poiéticos*, o estudo amplia o debate sobre formação docente ao evidenciar a dimensão criadora, sensível e política da prática pedagógica. Essa perspectiva permite superar dicotomias historicamente consolidadas entre teoria e prática, razão e sensibilidade, conhecimento científico e experiência, reafirmando a docência como *práxis* viva e socialmente comprometida. Trata-se de uma contribuição que tensiona modelos formativos tecnicistas e instrumentalizados, ainda predominantes em muitos cursos de pedagogia.

É necessário reconhecer, contudo, que o estudo apresenta limites. A natureza teórico-bibliográfica do estudo, embora ancorada em dados empíricos previamente construídos na Dissertação e na Tese, não esgota a complexidade dos processos formativos nem contempla a diversidade de contextos institucionais e regionais que atravessam a formação docente no país. Além disso, as evidências empíricas mobilizadas dizem respeito a recortes específicos da formação inicial e do estágio supervisionado, o que exige cautela na generalização dos achados.

Ainda assim, os resultados apontam potencialidades relevantes. Ao evidenciar que a formação docente se fortalece quando a prática é vivida como espaço reflexivo, criador e produtor de sentidos, o estudo contribui para a construção de perspectivas formativas mais coerentes com os desafios contemporâneos da educação. A centralidade dos saberes prático-*poiéticos* mostra-se fundamental para a constituição de práticas pedagógicas críticas, sensíveis, humanizadoras e comprometidas com a educação pública e com a justiça social.

Do ponto de vista propositivo, o estudo aponta para a possibilidade de que os cursos de Pedagogia venham reconfigurar seus projetos formativos, criando tempos, espaços e dispositivos pedagógicos que valorizem a experiência, a narrativa docente, a pesquisa sobre a própria prática e a reflexão coletiva. Isso implica repensar currículos fragmentados, superar a hierarquização dos saberes e reconhecer o professor como sujeito produtor de conhecimento, e não como singelo executor de políticas e programas educacionais.

Como desdobramentos para futuras investigações, aponta-se a relevância de estudos empíricos que acompanhem longitudinalmente processos de formação docente ancorados na articulação entre saberes práticos-*poiéticos* e o processo de formação docente, bem como pesquisas que analisem os impactos dessas abordagens na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional docente. Investigações comparativas entre diferentes contextos institucionais também podem contribuir para aprofundar a compreensão sobre as condições que favorecem ou limitam a emergência de uma *práxis* pedagógica criadora.

Por fim, reafirma-se que pensar a formação docente a partir dos saberes prático-*poiéticos* não significa apenas introduzir novos conceitos ao campo, mas ressignificar o próprio sentido da formação de professores. Trata-se de assumir a docência como prática intelectual, ética e estética, capaz de tecer conhecimento, resistir a processos de desumanização e

contribuir para a construção de uma educação crítica, democrática e socialmente referenciada.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

LEMOS, E. S. **Currículo e Formação Docente, uma análise da articulação dos saberes na práxis pedagógica do professor da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10258>.

LEMOS, E. S. **Os saberes prático-poiéticos no contexto do estágio supervisionado: construções e relações**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39219>.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

ADRIANO ALVES DE REZENDE

Professor do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DCHEL/UESB). Professor do Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PGMAD/UESB). Coordenador do Laboratório de Estudos em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LECHSA/UESB) e do Grupo de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CNPq). Doutor em Educação pela Universidade SEK (USEK, Santiago, Chile). Mestre em Economia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Economista pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

ANDRESSA LUCAS SALLES

Andressa Lucas Salles é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, possuindo experiência na área educacional. Atualmente, é pós-graduanda em Alfabetização, Letramento e Psicopedagogia e em Docência no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ambas pela Faculdade Líbano.

AUGUSTO CORRÊA DE LIMA

Augusto Corrêa de Lima, formado em licenciatura plena em educação física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestre em Ensino da Educação Física pelo ProeEF/UESB, professor da rede estadual da Bahia e da rede municipal de Xique-Xique/BA

CÂNDIDA MARIA SANTOS DALTRO ALVES

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Plena do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).foi membro do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGE/DCIE/UESC); pesquisadora na área de educação infantil, crianças e infâncias, violência na escola, educação infantil indígena, creches/bebês, gestão dos espaços, formação de professores educar/cuidar/brincar;coordenadora do Projeto de extensão Brincando e Aprendendo na Educação Infantil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3727-7623>. E-mail: cmsdalves@uesc.br

CHRISTIANE FREITAS LUNA

Solteropolitana, Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Estudo Científico Avançado em Nível de doutoramento pela Universidade do Minho. (Portugal). Atualmente, é professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Coordenadora do grupo de pesquisa GEPEFID e de Extensão NAFEI. Professora e coordenadora da pós graduação em Rede do mestrado profissional em Educação Física da UNESP, campus da UESB. Estuda currículo, lutas e educação inclusiva e diversidade.

CLÁUDIA VIEIRA SILVA SANTOS

Doutoranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (ingresso em 2024). Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela UESB (2022), Campus de Jequié-BA. Pesquisadora colaboradora da Rede de Pesquisa Representações, Discursos e Violência na Escola. Possui Especialização em Metodologia do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas de Jequié – FIEF (2008) e Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia – UFBA (2014). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2000). Coordenadora Pedagógica no município de Maracás-BA. E-mail: klaudia.educ@gmail.com <https://lattes.cnpq.br/1523417577689447>
<https://orcid.org/0000-0002-6118-1752>

CRISTIANO LIMA DOS SANTOS ALMEIDA

Doutor em Educação e Contemporaneidade. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Professor Assistente do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL/UESB). E-mail: cristiano.almeida@uesb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8146-8913>.

CRISTINA SILVA DOS SANTOS

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1998), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2008) e Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2017). Atualmente, é professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, coordenadora do Programa de Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Inclusiva; Gênero e Identidade de Gênero.

ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia, campus I - Salvador-Bahia-Brasil. E-mail: esclementino@uol.com.br . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4145-1460>.

ELSON DE SOUZA LEMOS

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Magistério Superior, atuando no curso de Licenciatura em Pedagogia. Desenvolve pesquisas no campo da formação docente, com ênfase em saberes docentes, *práxis* pedagógica, estágio supervisionado e saberes *prático-poéticos*, a partir de referenciais críticos da Educação.

ENNIA DÉBORA PASSOS BRAGA PIRES

Pedagoga, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), Líder do Grupo de Pesquisa em Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional (LUDIPPE); e-mail: enniadebora@uesb.edu.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3924-4996>.

FABIANA CORREIA MOURA

Fabiana Moura é Doutoranda e Mestra em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG/ECFP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciada em Pedagogia pela UESB e em História pela Universidade Estácio de Sá. É especialista em Direitos Humanos e Democracia (UESB), Psicopedagogia Institucional e Clínica (Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo) e Gestão e Educação Ambiental (UNIBAHIA). Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Educação – Bahia. Desenvolve pesquisas na linha de Formação de Professores/as, com ênfase em Mulheres Negras nas Ciências e na Docência Universitária, Relações Étnico-Raciais e Educação em Ciências. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional de Professores, Trabalho, Narrativas e Memórias Formativas – IMPRESSÕES (UESB) e o Projeto de Extensão **Contando Africanidades – valorizando as matrizes culturais e étnicas brasileiras por meio da contação de histórias**, voltado à educação antirracista e à valorização das culturas afro-brasileiras. Escritora, autora da obra *Em Estado de Poesia e de mais sete antologias poéticas*. Atuou como professora da Rede Municipal de Educação de Poções entre 2008 e 2022. Assessoria Pedagógica da Faculdade de Tecnologia e Ciências (UniFTC/UNEX – Jequiê) no período de 2016 a 2019 e Professora da Disciplina Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/UESB) em 2017. É palestrante, consultora pedagógica e colaboradora do Podcast *Travessias Literárias*, produzido pelo Grupo de Articulação, Investigação e Pesquisa em Educação Matemática (GAIPEM/UESB), além de atuar na produção de conteúdos educativos e culturais em plataformas digitais. Instagram @afabianamoura . E-mail: fabimoura.jequie@gmail.com

FABIANA SOARES DE ARAÚJO DA HORA

Professora da rede municipal de Jaguaquara desde 2011, com atuação no Ensino Fundamental I, II, EJA e Ensino Superior. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR (2011), Matemática pela UNOPAR (2017) e Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (2023). Possui pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Educação Especial pela Faculdade Integrada Euclides Fernandes (2013), além de Gestão e Supervisão Escolar pelo Instituto Superior de Educação Ocidente (2015). Cursa pós-graduação em Educação Infantil pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, com conclusão prevista para 2026. É mestre em Letras, na área de Cultura, Educação e Linguagens, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (2024). Atuou como vice-diretora, e atua na gestão escolar desde 2019 como gestora de unidade escolar de médio porte. Integra o CACS-Fundeb, o Conselho Municipal de Educação e outras comissões municipais. E-mail: fabianaeduc19@gmail.com.

GABRIELA SILVA SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Graduada em Direito pela Faculdade de Ilhéus. Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela União Brasileira de Faculdades. Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora efetiva de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Itabuna.

GERSON DOS SANTOS FARIAS

Professor do Magistério Superior, classe assistente, nível B, do Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas (DCET) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em Vitória da Conquista, atuando nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia. Doutor em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) do Instituto de Matemática (INMA) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (2022-2025). Mestre em Educação Matemática pelo PPGEduMat/INMA - UFMS (2020-2022). Especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Ensino de Matemática; Tecnologias Aplicadas a Educação Presencial, pela Faculdade UNIBF (2021 - 2022). Especialista em Ensino da Matemática; Didática do Ensino da Matemática; Docência do Ensino de Matemática pela Faculdade UNIBF (2020 - 2021). Graduado em Licenciatura em Matemática pela UFMS/ Campus de Três Lagoas (CPTL) (2016-2020). Membro do Grupo de Pesquisa - Formação e Educação Matemática (FORMEM) e do Grupo de Articulação, Investigação e Pesquisa em Educação Matemática (GAIPEM). Editor Adjunto da Revista Ensin@ UFMS e Membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação Matemática, Formação de Professores que ensinam Matemática (formação inicial, formação continuada e desenvolvimento profissional), Abordagens Narrativas em Educação e Pesquisa (Auto)biográfica. Email: gerson.farias@uesb.edu.br

HILHENO OLIVEIRAL MIRANDA

Pedagogo, Sociólogo, Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB) e membro do Grupo de Pesquisa em Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional (LUDIPPE); e-mail: hilheno@hotmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1871-1065>.

JOSÉ LÚCIO SANTOS MUNIZ

Professor do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutor em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Integrante do Conselho Municipal de Educação da cidade de Itapetinga/Bahia

JOSÉ VALDIR JESUS DE SANTANA

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Graduado em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional. Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos. Pós-doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Professor pleno, com dedicação exclusiva, do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Vitória da Conquista, onde atua como professor na Graduação e nos Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (mestrado acadêmico), Programa de Pós-Graduação em Ensino (mestrado acadêmico) e Programa de Pós-Graduação em Ensino (Doutorado em ENSINO da Rede nordeste de Ensino (RENOEN)). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e

Educação - CNPQ/UESB e Grupo de Pesquisa em Interculturalidades e Educação: experiências entre os Povos Indígenas da Bahia - CNPQ/UESB.

JUCIARA PERMINIO DE QUEIROZ

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB.Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB e-mail: juciaraperminio@gmail.com).

LEANDRO SANTOS DA SILVA

Mestrando do programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC; pós-graduado em Metodologia do Ensino em Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola pela Faculdade de Minas (Facuminas); Graduando em Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela Universidade de Uberaba (UNIUBE); Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2024). Atuou como professor voluntário de espanhol, na modalidade de ensino à distância, em curso comunitário pré-vestibular da Associação Anésia Cauaçu (2022). Atualmente, é professor efetivo, ministrando a disciplina de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação da Prefeitura de Itabuna - BA.

LETÍCIA SANTOS AZEVEDO

Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus Itapetinga, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/UESB); Mestra em Educação e Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Graduada em Pedagogia /UESB; Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Feminismos, Etnicidades e Conhecimento - Oju-Obínrin (CNPq-UESB); Coordenadora do Projeto de Extensão Contando Africanidades - valorizando as matrizes culturais e étnicas brasileiras por meio da contação de histórias; Coordenadora da Segunda Licenciatura em Educação do Campo (PARFOR-EQUIDADE/UESB); Membro da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais - RedePECC-MS; Possui experiência nas áreas de Docência no Ensino Superior, Formação de Professores, Gestão escolar, Coordenação pedagógica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo. Desenvolve pesquisa e extensão nos seguintes temas: Estudos Culturais, Relações Étnico-raciais, Feminismos, Educação do/no Campo e Formação de Professores. Email: leticia.azevedo@uesb.edu.br

MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA

Possui Pós-Doutorado em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos, pelo Centro de Estudos Afro-Orientais, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal da Bahia - UFBA (2019), Doutorado em Educação ((2003) e Mestrado em Educação pela UFBA (1999). Graduação em Pedagogia pela Fundação Educacional Nordeste Mineiro (1987), graduação

em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1995). Professora Plena na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, do curso de Pedagogia (2001 aos dias atuais). Atuou como docente permanente e orientadora no Mestrado em Ciências Ambientais, Campus de Itapetinga -BA (2011-2017). Atualmente é Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino - RENOEN, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino, PPGEN, Campus de Vitória da Conquista e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade - PPGREC, Campus de Jequié, UESB e do curso de Pós-Graduação Lato Sensu, Especialização em Relações Étnico-culturais e Diversidade (UESB). Coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGREET) e a Rede de Pesquisa Representações, Discursos e Violência na Escola - olhar, pensar e agir sobre a formação de valores, atitudes e permanência do aluno na sala de aula (UESB/FAPESB/CNPq), desde 2014 aos dias atuais. Linhas de atuação em pesquisa: Diversidade, Ética e Direitos Humanos; Responsabilidade Social, Diversidade e Meio Ambiente; Violência na Escola; Ensino, linguagens e diversidades; etnicidade, memória e representação; Estudos nas temáticas: relações étnico-raciais; Gênero e meio ambiente; responsabilidade social e violência na escola e social (urbana), Etnicidade, (Contra)mestiçagem e Relações afroindígenas.

MONNIQUE GREICE MALTA CARDOSO

Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PGMAD/UESB). É Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, na linha de pesquisa de formação humana e políticas públicas. É licenciada em Filosofia, também pela UFES e pesquisadora no Núcleo de Participação e Democracia - NUPAD/UFES, desenvolvendo pesquisas nos temas de Educação popular, Participação social, Movimentos Sociais e Políticas Públicas - nos campos ambiental e de desenvolvimento.

PALOMA SILVA DE CASTRO

Pedagoga, graduada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e pesquisadora na área de gênero e sexualidade. Desenvolve estudos voltados às interseções entre corpo, educação e identidade, com ênfase nas construções sociais e culturais que atravessam esses campos. E-mail: paloma.s.castro022@gmail.com

RAFAEL MARTINS RIBEIRO

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB e Especialista em Educação pela Universidade Federal da Bahia –UFBA, atua como professor no Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagens da UESB-Campus Itapetinga, oferecendo, entre outras, a disciplina Arte e Ludicidade na Educação.

RONILDO LUCAS SOUZA MENDONÇA

Professor da rede municipal de ensino de Érico Cardoso-BA desde 2010, tendo atuado nas turmas de Educação Infantil, Fundamental I e Eja. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB (2025). Pós-graduando em Gestão Educacional pela UESB. Email: lucasronildo.789@gmail.com

STELLA DA SILVA LIMA

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, e-mail: stellabahia1000@gmail.com.

VICTOR HUGO PÉREZ GALLO

Sociólogo, doutor pela Universidade de Santiago de Compostela, com trajetória acadêmica e de pesquisa desenvolvida entre a Espanha e a América Latina. Foi professor convidado na Universidade de Santiago de Compostela e é professor na Universidade de Zaragoza. Seus artigos foram publicados em revistas científicas indexadas na Scopus e no *Journal Citation Reports* (JCR). Seu trabalho situa-se na interseção entre a sociologia política, a sociologia dos afetos, os estudos sobre masculinidades e a teoria crítica do poder, combinando uma sólida base empírica qualitativa com o desenvolvimento de conceitos próprios e propostas metodológicas inovadoras. A partir da sociologia do conhecimento, desenvolve metodologias próprias de pesquisa, orientadas para a análise crítica dos processos sociais, políticos e culturais. Seu perfil pode ser definido como o de um sociólogo ibero-americano com base europeia, que conhece profundamente tanto os códigos institucionais do sistema universitário e científico espanhol quanto os limites reais, materiais e simbólicos dos contextos latino-americanos. Essa dupla inserção lhe permitiu construir pesquisas comparativas e reflexivas, evitando tanto o academicismo descontextualizado quanto a retórica crítica sem ancoragem empírica. Desenvolveu atividades de docência e pesquisa em universidades da Espanha, Equador, Venezuela, Cuba e Brasil, além de ter participado de projetos voltados às temáticas da democracia, desigualdade, juventudes, afetos políticos e transformação social. É criador de marcos teóricos e ferramentas metodológicas voltadas à pesquisa sociológica aplicada, entre elas o projeto SOCIOKAIROS, concebido como uma tecnologia do entendimento para a reformulação de problemas científicos nas ciências sociais. Seu trabalho caracteriza-se por uma aposta consistente na autoria conceitual, no diálogo Sul–Sul e Sul–Europa, e em uma sociologia crítica atenta tanto às estruturas de poder quanto às experiências vividas pelos sujeitos.

WERMERSON MEIRA SILVA

Professor do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutor em Memória Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutor Honoris Causa pela Faculdade de Formação Brasileira e Internacional de Capelania (FFBIC) e Ordem dos Capelães do Brasil (OCB). E-mail: vermerson@uesb.edu.br

ZORAIDE SANTOS VIEIRA

Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em parceria com a Universidade Santiago de Compostela USC, Espanha. Pós doutora em Gênero, com pesquisa em Violência de Gênero pela Universidad de Santiago de Compostela, Espanha. Professora titular da UESB, Diretora de Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) da UESB, campus Itapetinga. Desenvolve pesquisas, projetos de extensão com foco na prevenção da violência contra mulher, estudo sobre feminicídio, Direitos Humanos, Gênero, Saúde Coletiva, Saúde da Mulher. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0797-0061>. E-mail: zoraide@uesb.edu.br

Trata-se de uma coletânea que possui 5 partes e 15 capítulos centradas em educação, currículo, políticas e práticas pedagógicas no contexto histórico, político e social atual. Reúne pesquisas teóricas e de campo, pesquisadores e pós-graduandos de instituições brasileiras e espanholas. Defenda a educação enquanto espaço de luta democrática frente aos avanços neoliberais, às desigualdades e ao conservadorismo. Parte I discute políticas educacionais, gestão democrática, educação popular e a ofensiva antigênero. Parte II aborda território, multisseriação e trajetórias de mães universitárias. Parte III foca educação infantil, epistemologias decoloniais, desenho como linguagem e práticas antirracistas. A Parte IV trata de gênero, sexualidades, raça e diversidade na escola, incluindo transexualidade, LGBTfobia, masculinidades e ensino étnico-racial. Parte V retoma a formação docente e saberes prático-poiéticos. As contribuições reforçam o compromisso com a justiça social, o reconhecimento das diversidades e a defesa de uma educação inclusiva e crítica

