

Linguagem hipermídia,

Paulo Freire e decolonialidade:

confrontos e avanços
nos processos formativos

Lucila Pesce

Organizadora

Linguagem hipermídia, Paulo Freire e
decolonialidade: confrontos e avanços
nos processos formativos.

Lucila Pesce
(Organizadora)

Linguagem hipermídia, Paulo Freire e
decolonialidade: confrontos e avanços
nos processos formativos.
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2025





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

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Revisão do original: Lurdes Lucena
Arte da capa: Alberto Ponte Preta
Imagem da Capa: IA Gemini Google

Copyright © by autor, 2025.

M4686 – PESCE Lucila. (Org.). Linguagem hipermídia, Paulo Freire e decolonialidade: confrontos e avanços nos processos formativos. Uberlândia: Navegando Publicações, 2025.

ISBN: 978-65-6070-103-8

DOI -10.29388/978-65-6070-103-8-0

1. Paulo Freire 2. Decolonialidade. 3. Linguagem hipermídia. I. Luciana Pesce.
II. Navegando Publicações. Título.

CDD-370

Índice para catálogo sistemático
Educação 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 Brettas - IFITM - 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 - PUC-RJ - 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

Valeria Lucilia Forti - UERJ - Brasil

Yolanda Guerra - UFRJ - Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky - Universidad de Buenos Aires - Argentina.

Alcina 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

Antonino Vidal Ortega - Pont. Un. Cat. M. y Me - Rep. Dominicana

Armando 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 - Áustria

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 Nîmes / Univ. de la Réunion - France

Elvira Aballi Morell - Vanderbilt University - EUA

Fernando Camacho Padilla - Univ. Autónoma de Madrid - Espanha

José Javier Maza Avila - Universidad de Cartagena - Colômbia

Hernán Venegas Delgado - Univ. Autónoma de Coahuila - México

Iside Gjergji - Universidade 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

Lerber Dimas Vasquez - Universidad de La Guajira - Colômbia

Marvin 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 Gonzáles 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

Sérgio 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

Víctor-Jacinto Flecha - Univ. Cat. N. Señora de la Asunción - Paraguai

Yoel Cordoví Núñez - Instituto de Historia de Cuba y Cuba - Cuba

Sumário

Prefácio.....	8
Luanda Rejane Soares Sito	

O grupo de pesquisa “Linguagem, Educação e Comunicação - LEC” e suas recentes investigações sobre o papel da linguagem hipermídia nos processos formativos	13
Lucila Pesce	

I – Ensaios teóricos	34
----------------------------	----

Utopística e inédito-viável: diálogos teóricos para imaginar alternativas decoloniais na Educação de Jovens e Adultos	35
Bruno Joaquim	

Entre o Sagrado e o Profano: a influência do neoconservadorismo nas Políticas Educacionais no cenário político brasileiro dos últimos anos.....	62
Júnior Leandro Gonçalves	

Tecnologias digitais na educação: entre o fetiche, a colonialidade e a realidade	97
Mariana Zambon Ferreira Braga	

II - Pesquisas empíricas	128
--------------------------------	-----

Grupos ativistas indígenas: uma análise empírica sobre o ato comunicativo	129
Felipe Mattei	

Empoderamento freiriano e decolonialidade: caminhos para processos formativos no uso das redes sociais digitais por um grupo feminista.....	156
Marina Prado Gomes	

Memes antifemintas: restrição e retrocesso *on-line*.....183
Quésia Domingues

Pedagogia decolonial, empoderamento freireano e ativismo em rede:
pesquisa exploratória de podcasts de autoria negra212
Andressa Aparecida da Silva

Experiência autêntica e racionalidade crítica em práticas educomuni-
cativas do projeto Memórias em Rede: contribuições da educação não
formal à escola pública246
Andressa Luzirão

A formação docente e as tensões entre o instituído e o instituinte: um
estudo sobre as práticas transformadoras na educação básica269
Valter Pedro Batista

A educação pública em tempos de pandemia: reflexões sobre exclusão
digital e desigualdades295
Sílvia Nogueira

O colaborador pedagógico em tecnologias educacionais - formando
formadores na rede municipal de educação de Santos.....327
Márcia Regina Marques

III – Revisões de literatura353

A quantas andam os estudos acadêmicos sobre o protagonismo negro
na mídia televisiva?354
Shirlei Alexandra da Cunha

A identidade do coordenador pedagógico em pesquisas acadêmicas:
uma revisão de literatura384
Geane Carneiro

O jogo de Mancala e práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais: uma revisão de literatura.....	427
Mariana Lettieri Ferreira	

Sobre os/as autores/as.....	451
-----------------------------	-----

Prefácio

“En las investigaciones revisadas aquí, la gran diversidad de sentidos subyacentes a las literacidades de los grupos estudiados ayuda a comprender el dinamismo y la riqueza cultural de los eventos de literacidad que promueven el éxito que estos sujetos logran en su inserción en la cultura letrada [...] Estas indagaciones nos muestran la necesidad de romper con los supuestos del currículo tradicional para promover, también en la escuela, experiencias de acceso, circulación y dinamización de las prácticas de literacidad para la vida social, experiencias híbridas en cuanto a los valores locales y aquellos universalmente valorizados y legitimados por la escuela.”

(Kleiman, 2021)

“Foram me chamar, eu estou aqui...”. Fui chamada para uma conversa sobre linguagem, Freire e decolonialidade... e não pude negar-me a esse diálogo. Diz-se que o prefácio é um discurso preliminar, no qual se espera uma exposição sobre o motivo de uma obra, seus temas e discussões. É a abertura de uma obra, parte na qual se busca retomar fatos prévios que levem a reflexões com seu tema central. Com a honra de abrir esta obra, tomo a liberdade de, em primeiro lugar, situar a relação teórica e afetiva que construí com este coletivo de pesquisa, para, logo, destacar algumas das contribuições desta obra.

Muitas das pessoas autoras, aqui presentes, foram colegas de estudo, leituras, reflexões e um desejo compartilhado de buscar um mundo mais justo. Foi no espaço do Grupo de Estudo Letramento e Decolonialidade, UdeA e Unifesp - grupo iniciado durante a pandemia do Covid-19, em 2020 -, que fomos nos conhecendo pouco a pouco, identificando uma série de pontos em comuns e um campo de formação por conformar. Muitos

seguem parceiros de escrita, trabalhos acadêmicos e redes de cooperação transnacionais.

Esta obra, intitulada "Linguagem hipermídia, Paulo Freire e decolonialidade: confrontos e avanços nos processos formativos", reúne a frutífera produção do grupo de pesquisa "Linguagem, Educação e Comunicação - LEC", liderado pela professora Lucila Pesce (Unifesp). Essa reunião de capítulos teóricos, empíricos e revisões de literatura deriva de pesquisas de graduação e pós-graduação recentes, vinculadas por uma perspectiva freiriana e pelo desejo de buscar diálogos para além das fronteiras da educação.

Esta releitura de Freire segue convidando a pensar os trajetos mais justos, para que nossos e nossas estudantes alcancem uma leitura da palavra-mundo e inéditos viáveis de cara às novas linguagens do mundo atual. Depois de cinco anos da pandemia do Covid-19, a nova edição do Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf) indicou que 29% dos brasileiros de 15 a 64 anos vivem sem ter aprendido o básico de leitura e escrita. Esse indicador se mantém igual ao de 2018. Mas pela primeira vez inclui dados sobre o analfabetismo em entornos digitais, e nos mostra que "[...] 95% dos analfabetos só conseguem realizar um número limitado de tarefas, e 40% dos alfabetizados proficientes, que são aqueles que atingem o nível mais alto da escala de alfabetização, apresentaram médio ou baixo desempenho em tarefas digitais"¹. Uma pergunta que deriva desses dados é se a brecha entre alfabetizados e não alfabetizados passará a ser mais acentuada justamente nas habilidades de lidar com o mundo digital. Será? E se for o caso, como está a inclusão em temas de formação e educação digital?

¹ Analfabetismo funcional estagnou desde 2018, diz estudo. Este é um trecho original publicado em Exame.com. Leia a matéria completa em https://exame.com/brazil/analfabetismo-funcional-estagnou-desde-2018-diz-estudo/?utm_source=copiaecola&utm_medium=compartilhamento

Com este pano de fundo, me dá muita alegria saber que a comunidade acadêmica contará com uma obra tão especial, pelos tecidos inovadores que se propôs tecer entre os estudos sobre hipermídias, linguagem e educação nas fronteiras com os estudos decoloniais. As discussões deste livro nos convidam, justamente, para pensar na dimensão teórica, social e formativa implicadas na educação, inclusão e mundo digital, a partir de uma abordagem freiriana.

Um dos pontos de destaque é o diálogo com os estudos decoloniais! Certamente, este livro nos traz uma contribuição ao socializar a sólida construção do LEC em torno à produção de Paulo Freire para pensar as linguagens digitais. Esse exercício é feito com um compromisso em construir um olhar crítico, em diálogo com a noção de colonialidade. Assim, essas pesquisas têm um olhar para a linguagem hipermídia e os processos formativos, reconhecendo que a colonização foi um projeto que desumanizou grande parte da humanidade. E considerando este fato, muitos trabalhos nos interpelam a trazer abordagens críticas que nos ajudem a identificar os gargalos que persistem no caminho para uma educação com justiça social.

Como se destaca em Vovio *et al.* (2023), a busca por uma pedagogia humanizadora e decolonial alinha-se a uma aposta por uma “[...] práxis de (re)criação das condições sociais, políticas e culturais fora da esfera das formulações teóricas eurocentradas e se contrapõe às lógicas educativas hegemônicas, o que interpela diretamente pesquisadores, educadores e gestores de políticas públicas, no tocante ao reconhecimento e à certificação de saberes, à proposição de programas educativos, ao reposicionamento dos sujeitos no jogo social e à revisão das hierarquias historicamente construídas” (p. 8). Ou seja, em sintonia com esta aposta política e teórica, os trabalhos de LEC aqui publicados fazem um deslocamento para *o outro lado do rio*, buscando construir desde o âmbito epistêmico “uma prática política que

visa visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas sociais permeadas pela lógica da colonialidade" (p. 9), com um horizonte centrado em posturas educativas humanizadoras e emancipatórias.

Dos aspectos mais valiosos da obra, em minha leitura, é a profundidade com que revisitam a obra de Paulo Freire, desde contextos educativos atuais, para pensar as hipermídias e tecnologias digitais. Buscando distanciar-se de uma visão celebratória e acrítica, o grupo busca conceitos e metodologias que nos permitem encontrar outros sendeiros nessa discussão, que pode dar pistas para repensar, por exemplo, os impactos da Inteligência Artificial generativa.

Outro aspecto é a busca por ampliar as reflexões a partir de Freire, mas somando outras vozes. Os dois projetos de pesquisa citados refletem-se em cada capítulo, dando novas direções e lançando perguntas *outras* no campo educativo. Ao pesquisar "os confrontos e os avanços que se apresentam às práticas sociais veiculadas no ciberespaço" e "as consistências e as fragilidades da linguagem hipermídia, sobretudo a veiculada nas redes sociais digitais (RSD), para a formação dos/as profissionais da educação básica e seus desdobramentos junto aos/às estudantes", o LEC nos apresenta um leque de possibilidades para repensar de outros cronotopos a educação e a sociedade contemporânea, seja a partir da dimensão empírica, seja a partir da teórica. Por sua organização clara e articulada, pode se tornar uma boa referência para pesquisadores/as novatos/as que tenham interesse nesse debate.

Articular Freire, hipermídias e decolonialidade é um exercício ainda desafiador, por serem campos em constante construção e reelaboração. Mas certamente se pode ver, com este livro, as contribuições que nos podem brindar, na seara da formação inicial, da formação continuada de professores da educação básica ou na formação profissional em outros campos

preocupados com as novas tecnologias, por nos oferecer olhares críticos e um repertório de conceitos, metodologias e discussões que enriquecem a pesquisa e a formação na educação.

Profa. Dra. Luanda Rejane Soares Sito

Universidad de Antioquia (UdeA)

Medellín, 08 de maio de 2025.

Referências:

KLEIMAN, Angela B. Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar. *Enunciación*, [S. l.], v. 26, p. 68–82, 2021. DOI: 10.14483/22486798.16911. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/16911>. Acesso em: 9 may. 2025.

VÓVIO, Claudia. L.; SITO, Luanda R. S.; BETANCUR, Diela B. V.; PESCE, Lucila. (2023). Educação de pessoas jovens e adultas, letramentos e decolonialidade: Um convite para o suleamento. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(49). Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8020E>. Acesso em: 9 may. 2025.

O grupo de pesquisa “Linguagem, Educação e Comunicação - LEC” e suas recentes investigações sobre o papel da linguagem hipermídia nos processos formativos

Lucila Pesce

O presente livro apresenta os recentes estudos e investigações do grupo de pesquisa *Linguagem, Educação e Comunicação* (LEC), por mim criado e coordenado, desde outubro de 2012.

Tendo como objeto amplo de investigação o papel da linguagem hipermídia (Bairon, 2011) do ciberespaço na constituição dos sujeitos sociais contemporâneos, o LEC desenvolve seus estudos e pesquisas sobre os processos formativos, na educação formal e não formal, por meio de duas linhas de pesquisa.

A linha de pesquisa 1 – *Educação e linguagem hipermídia* – tem como região de inquérito os aspectos ontológicos e gnosiológicos inerentes à formação dos sujeitos sociais, na educação formal e não formal, levando em conta os processos de socialização mediados pelos atuais signos culturais. Em refuta à hegemônica coisificação dos processos constitutivos hodiernos, o LEC assume uma chave de leitura dialética da linguagem hipermídia, ao tensionar seus limites e possibilidades para os processos formativos humanizadores.

Em um momento histórico em que muitas práticas sociais têm se valido da linguagem hipermídia, linguagem própria do ciberespaço, a linha de pesquisa 2 – *Formação de educadores e linguagem hipermídia* – busca compreender os aspectos constitutivos da formação inicial e continuada dos/as

profissionais da educação básica (professores/as, gestores/as educacionais e supervisores/as de ensino), levando em consideração as contradições inerentes a esse fenômeno social. Nesse movimento, a linha de pesquisa investiga as implicações dessas práticas sociais nas ações pedagógicas e na constituição da identidade professoral.

Atualmente, o LEC desenvolve dois projetos de pesquisa sob minha coordenação, que operam com as duas linhas de pesquisa, de modo orgânico. Qual seja, pode haver uma prevalência do vínculo dos projetos a uma determinada linha de pesquisa, mas não uma exclusividade.

O projeto de pesquisa *“Dispositivos digitais, Paulo Freire e decolonialidade: confrontos e avanços nos processos formativos”*, desenvolvido com fomento do edital CNPq n. 9/2022, bolsa de Produtividade em Pesquisa, vincula-se mais fortemente à linha de pesquisa 1: *Educação e linguagem hipermídia*.

Na contemporaneidade, o uso intensivo dos dispositivos digitais tem provocado o recrudescimento, por parte dos setores reacionários, de narrativas que se utilizam de *fake news*, de *deep fake* e do discurso do ódio contra as minorias sociais. Mas, como todo e qualquer artefato cultural apropriado pelo capital, os dispositivos digitais abrem brechas para práticas sociais que se contrapõem às posições reacionárias e suas narrativas negacionistas. Considerando essa problemática social, o projeto de pesquisa tem como objetivo geral investigar os confrontos e os avanços que se apresentam às práticas sociais veiculadas no ciberespaço, em coletivos públicos voltados ao engajamento das minorias sociais para com suas causas (Habermas, 2002, 2003), valendo-se das premissas decoloniais e da proposta educacional freiriana.

O estudo tem como *corpus* páginas eletrônicas de coletivos públicos criados com o fim específico de promover o en-

gajamento com as causas das minorias sociais. Os eixos temáticos “Formação de Professores” e “Educação e Comunicação” são analisados a partir do seguinte quadro teórico de referência: a) Educação Popular Freiriana (Freire, 2006; 2008; 2013; 2016; Joaquim e Pesce, 2021); b) Decolonialidade (Dussel, 1995; hooks, 2013; Mignolo, 2003; Oliveira e Candau, 2010; Quijano, 2005; Walsh, 2009); c) Teoria Crítica (Adorno e Horkheimer, 1985; Benjamin, 1987; Habermas, 2002).

O projeto situa-se como estudo de casos múltiplos (Stake, 1995) sobre práticas sociais veiculadas no ciberespaço, com destaque para a defesa de importantes causas que batem às portas das escolas públicas, tais como: relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade, dentre outras. De abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), as pesquisas que integram esse projeto “guarda-chuva” são desenvolvidas como ensaio teórico, como pesquisas empíricas – pesquisas exploratórias (Gil, 2002), estudos de caso (André, 2005), pesquisa-formação (Josso, 2020; Santos, Ribeiro e Santos, 2018) e pesquisa narrativa (Clandinin e Connelly, 2011) – e como revisão de literatura (Dilmeire e Romanowski, 2014). As pesquisas empíricas valem-se da análise documental (Lima Jr., 2021), da análise temática de conteúdo (Bardin, 2011) ou da análise do discurso (Orlandi, 2015) de *posts* em coletivos públicos, com categorias definidas segundo o modelo misto (Laville e Dionne, 1999). O projeto tem como foco as contradições inerentes à esfera pública do século XXI, em especial, ao ativismo em rede, que, a despeito de algumas ações voltadas à formação humana, infelizmente tem sido cooptado com maestria pela extrema direita, para a disseminação eficaz do seu pleito.

O projeto de pesquisa *“Linguagem hipermídia e práticas sociais contemporâneas: consistências e fragilidades na formação de professores da educação básica”* vincula-se mais fortemente à segunda linha de pesquisa: *Formação de*

Educadores e Linguagem Hipermissão. Considerando o atual momento histórico, em que diversas práticas sociais são exercidas num híbrido entre cultura e cibercultura, o projeto de pesquisa busca investigar as consistências e as fragilidades da linguagem hipermissão, sobretudo a veiculada nas redes sociais digitais (RSD), para a formação dos/as profissionais da educação básica e seus desdobramentos junto aos/às estudantes. Esse segundo projeto opera com o mesmo quadro teórico de referência do primeiro, ensejando pesquisas exploratórias, pesquisas-formação ou estudos de caso sobre ações e/ou programas de formação, com vistas a problematizar este tema no campo da formação de professores da educação básica.

Urge asseverar a ideia de que desenvolver nossas práticas sociais no interstício entre o presencial e o digital insere-se como um imperativo para o pleno exercício da cidadania contemporânea. Conforme demarcado por Joaquim, Vóvio e Pesce (2020), a cultura digital tem adquirido tamanha centralidade que é possível dizer que há uma sociedade grafocêntrica digital, na medida em que um número crescente de práticas sociais e produções culturais muito valorizadas já não mais dependem unicamente da oralidade ou da escrita, mas do domínio de habilidades que envolvem a linguagem hipermissão (Bairon, 2011) e de um *ethos* que lhe é próprio.

Há vinte e oito anos, Steven Johnson (1997) esclarece que a coexistência da comunicação de massa e da inovação criativa faz com que as interfaces digitais impactem, sobremaneira, a forma como pensamos e nos comunicamos. Com isso, o estudioso sinaliza o papel fulcral que o *design* de interface exerce na sociedade contemporânea. Argumento semelhante há tempos tem sido desvelado nos estudos de Lev Manovich (2001). Tais considerações são vivenciadas até hoje, por muitos/as de nós, nas mais distintas esferas do nosso cotidiano.

Castells (1996; 2012) - amparado em pesquisas realizadas nos Estados Unidos, Ásia, América Latina e Europa - reflete sobre os desdobramentos das mídias digitais nas atuais organizações societárias. Ao fazê-lo, anuncia que, na cultura da virtualidade real, assistimos à integração da comunicação eletrônica e ao fim da hegemonia da audiência de massa, em virtude do surgimento das redes interativas. Em uma perspectiva complementar, Pierre Lévy (1997; 2014) acena que, analogamente à escrita e à imprensa, as tecnologias da informação trazem consigo um novo modo de pensar o mundo e de conceber as relações com o conhecimento.

Mobilidade, conectividade, ubiquidade e hibridismo integram as atuais práticas sociais de vários/as jovens e crianças, na contemporaneidade, inclusive os/as que não têm acesso à Internet em casa, mas a utilizam na escola e em telecentros patrocinados pelo Estado. Esse novo contexto sociotécnico (Manovich, 2001) tem demandado novos saberes dos professores. Saberes que vão além da mera fluência tecnológica e abarcam uma visão crítica sobre os limites e as possibilidades das mídias digitais nos processos formativos, como é o caso dos coletivos públicos engajados nas causas das minorias sociais.

Silva *et al.* (2005), reconhecendo a polifonia do conceito de inclusão digital - que abarca, inclusive, a discussão entre inclusão digital e letramento digital (Buzato, 2003) - sinalizam a tríade existente entre inclusão digital, inclusão social e sociedade igualitária. Ao fazê-lo, os/as autores/as destacam que a inclusão digital deve ter como ponto de partida o acesso à informação nos meios digitais e, como ponto de chegada, a assimilação da informação e reelaboração, em novo conhecimento. Ao destacar que a cidadania deve buscar um movimento que parte da esfera da informação à interpretação da realidade e construção de sentido, Silva *et al.* (2005) salientam a importância de as mídias digitais estarem sempre

em favor dos interesses individuais e, sobretudo, comunitários. Nesse movimento, trazem à discussão o termo *Information literacy education*, para resgatar a ideia de que *information literacy* é uma questão de educação e, como tal, deve estar no cerne da sociedade incluída.

Os/As teóricos/as aqui mencionados apontam importantes aspectos. Um deles refere-se aos desdobramentos da linguagem hipermídia na constituição das subjetividades contemporâneas e nas novas práticas sociais que delineiam um novo cenário para a educação. Outro aspecto diz respeito à importância de o/a professor/a perceber a linguagem hipermídia como instrumento de intervenção na sociedade democrática, situando-se como 'professores autores em rede', na expressão de Bonilla e Pretto (2011).

Em um momento histórico de restrição do uso de celulares e de outros dispositivos móveis na escola, exceto com finalidade pedagógica (Brasil, 2025), os/as professores/as precisam estar atentos às contradições inerentes às tecnologias, como todo e qualquer aparato simbólico apropriado pelo capital (Pesce, 2007). Para tanto, devem ser devidamente formados para o uso pedagógico da linguagem hipermídia, em uma perspectiva que não fetichize a técnica, na acepção frankfurtiana (Adorno e Horkheimer, 1985).

No tocante à *Educação Popular Freiriana* e aos estudos da *Decolonialidade*, vale destacar que ambos os campos estão intimamente imbricados, considerando que as premissas educacionais freirianas integram a genealogia dos estudos decoloniais, tal como sinalizado em publicação anterior (Joaquim e Pesce, 2021).

Concordamos com Quijano (2005), para quem a colonialidade tece relações de poder entre povos e países, de modo a penetrar várias esferas nas quais os sujeitos contemporâneos exercem suas práticas sociais. No mundo do

trabalho, o eurocentrismo está cada vez mais presente no capitalismo mundial; com isso, aos países centrais cabe o desenvolvimento da ciência e tecnologia (mais bem remunerado) e aos periféricos do Sul Global, o trabalho menos intelectual (com remuneração mais baixa). Esta relação assimétrica coaduna-se com a colonialidade presente na esfera do conhecimento eurocêntrico, que legitima os saberes produzidos pelas culturas dos países centrais, em detrimento dos saberes produzidos por outras culturas, como as indígenas e as de matrizes africanas, para citar alguns exemplos. Nesse movimento, as relações intersubjetivas erguem-se em meio a uma estratificação, com base nas questões de raça, gênero, orientação sexual etc.

Atento à colonialidade do poder, do saber e do ser, Quijano adverte:

Não é, pois, um acidente que tenhamos sido, por enquanto, derrotados em ambos os projetos revolucionários, na América e em todo o mundo. O que pudemos avançar e conquistar em termos de direitos políticos e civis, numa necessária redistribuição do poder, da qual a descolonização da sociedade é a pressuposição e ponto de partida, está agora sendo arrasado no processo de reconcentração do controle do poder no capitalismo mundial e com a gestão dos mesmos responsáveis pela colonialidade do poder. Consequentemente, é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos. (2005, p. 138-139).

Ao trazer as questões da decolonialidade para a educação, Walsh (2009), que estudou com Paulo Freire e reconhece a íntima relação entre educação popular freiriana e

pedagogia decolonial, advoga em favor desta perspectiva educacional. Ao fazê-lo, releva a importância de os educadores romperem com a lógica da colonialidade, se o que se pretende é que a educação seja uma instância favorecedora da transformação social. Nesse movimento, Walsh assevera a necessidade de as práticas sociais contemporâneas guiarem-se por uma perspectiva diversa da hegemônica (eurocêntrica). Daí sua percepção de que a educação se erga em meio à interculturalidade e à insurgência às premissas educacionais dominantes, com vistas a estabelecer fortes vínculos com a educação popular e com os movimentos sociais, bem como a valorizar os saberes não escolares.

Outra referência da pedagogia decolonial é bell hooks (2013). As duas importantes estudiosas da pedagogia decolonial - Walsh e hooks - estabeleceram um diálogo intenso e profícuo com Paulo Freire. Daí o argumento de que as premissas educacionais freirianas inserem-se na genealogia decolonial, como já mencionado em publicação anterior (Joaquim e Pesce, 2021).

Dentre as muitas contribuições de hooks, em estreita relação com as premissas freirianas, trago a ideia de que a língua pode tanto ser utilizada como instrumento de opressão, como de libertação. Na perspectiva libertadora, a língua consubstancia-se como elemento primordial para que o oprimido, em uma primeira etapa, consiga apropriar-se do conhecimento socialmente legitimado e, na etapa seguinte, por meio do pensamento crítico, seja capaz de promover práticas culturais transgressoras do *status quo*. Como expressão de identidade e pertencimento (hooks, 2013), cabe a nós, educadores/as, operar com a língua com vistas a que os/as estudantes compreendam essas relações.

No livro "Pedagogia da Esperança" (2013), Freire aborda a questão da colonialidade, na medida em que situa sua pro-

posta educacional como uma utopia política a ser buscada, mediante proposição de práticas pedagógicas que valorizem as memórias dos movimentos de resistência. Para Freire, a tematização do conhecimento deve partir dos saberes contextuais dos/as estudantes e estar a serviço da problematização deste conhecimento, tal como dito por nós, em publicações anteriores (Pesce, 2010; Pesca e Bruno, 2015, 2022; Joaquim e Pesca, 2021).

Na obra "Extensão ou Comunicação?" (2006), Freire adverte para a inadequação de os agrônomos-educadores do Chile acreditarem na possibilidade de capacitar os camponeses com enfoque tão somente nas questões técnicas, ignorando que "[...] a técnica e a ciência estão histórica e socialmente condicionadas, assim como o conhecimento experiencial do camponês". (p. 924). Com isso, Freire põe às claras a noção de que a educação deve se dar em outras bases, respeitadas para com os saberes populares. Nesse sentido, vale recuperar a ideia por nós anunciada (Joaquim e Pesca, 2021) sobre a necessidade de que a pedagogia, ao assumir uma perspectiva decolonial, assuma uma postura insurgente, ao identificar e denunciar a colonialidade inerente ao pensamento educacional hegemônico e às políticas educacionais a ele subservientes.

Essas breves considerações teóricas buscam melhor contextualizar o quadro teórico de referência das investigações do LEC, as quais têm fornecido subsídios para delinear uma ação formativa voltada às licenciaturas da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Unifesp, por meio da disciplina eletiva "Paulo Freire, cultura digital e empoderamento - questões para a educação básica".

A despeito do recrudescimento dos discursos reacionários, o movimento contra hegemônico engajado com as causas das minorias sociais vem ganhando força nos coletivos públicos veiculados no ciberespaço. Nesse contexto, as pesquisas ora apresentadas buscam compreender os confrontos e os avanços

das práticas sociais veiculadas no ciberespaço, nos coletivos públicos engajados com as causas das minorias sociais. A partir das premissas da decolonialidade e da educação popular freiriana, as investigações do LEC - vinculadas aos dois aludidos projetos de pesquisa “guarda-chuva” sob minha coordenação - contribuíram para o desenho das ações formativas ofertadas pelo LEC a profissionais da educação básica (professores/as, gestores/as escolares, supervisores/as de ensino...), por meio do curso de extensão universitária “Cultura digital, ativismo em rede e empoderamento de grupos sociais subalternizados: a contribuição de Paulo Freire para as questões contemporâneas”. A partir das premissas da decolonialidade e da educação popular freiriana, o curso extensionista volta-se à reflexão sobre as práticas sociais veiculadas no ciberespaço, engajadas com as causas das minorias sociais. Cumpre esclarecer que, em virtude da oferta remota, as duas primeiras edições do curso abarcaram profissionais da educação básica do estado de São Paulo e de outros estados da federação.

As pesquisas do LEC têm procurado contribuir para os estudos do campo educacional, por meio da disseminação dos seus achados em artigos publicados em periódicos científicos e em anais de eventos acadêmicos, como os da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação – ANPEd, do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, do Encontro Brasileiro de Educomunicação – EDUCOM, da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura – ABCiber, do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA, o Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, entre outros. Para além dessas formas de divulgação, o LEC apresenta, por meio da presente obra, o conjunto das suas recentes investigações acadêmicas, desenvolvidas em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação

(PPGE) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), acrescidas de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida com fomento do CNPq - PIBIC.

Esta obra é composta por quatorze capítulos, dispostos em três seções, a saber: ensaios teóricos, pesquisas empíricas, revisões de literatura.

Com o título de “Utopística e inédito-viável: diálogos teóricos para imaginar alternativas decoloniais na Educação de Jovens e Adultos”, *Bruno dos Santos Joaquim* apresenta o primeiro capítulo da primeira seção (ensaios teóricos). O texto é um desdobramento da sua pesquisa de doutoramento em educação já defendida, acrescida dos seus estudos de pós-doutorado. Valendo-se de Immanuel Wallerstein e de Paulo Freire, o autor propõe “[...] um repensar da utopia, com base nos conceitos de utopística e inédito-viável, para imaginar alternativas decoloniais na EJA”.

O doutorando *Júnior Leandro Gonçalves* responde pela autoria do segundo capítulo da primeira seção (ensaios teóricos): “Entre o Sagrado e o Profano: a influência do neoconservadorismo nas Políticas Educacionais no cenário político brasileiro dos últimos anos”. Ao considerar que a sociedade brasileira tem vivenciado, nos últimos anos, ataques ofensivos de uma ala conservadora, da ultradireita e de grupos sectaristas direcionados, principalmente, a “minorias” que se desviam do caráter heteronormativo e aos feminismos, o capítulo apresenta aspectos teóricos no âmbito das políticas de educação brasileira, com vistas a revelar elementos simbólicos, materiais e institucionais que marcam e influenciam diretamente a realidade educacional.

Mariana Zambon Ferreira Braga assina o terceiro capítulo desta seção de ensaios teóricos: “Tecnologias digitais na educação: entre o fetiche, a colonialidade e a realidade”. O texto integra a sua pesquisa de mestrado acadêmico em educação, já

concluída. Nele, a autora examina “[...] a relação entre tecnologias digitais na educação e a colonialidade do saber e do poder, discutindo a fetichização da tecnologia como uma fórmula mágica para resolver os problemas educacionais e explorando as tensões e contradições inerentes ao seu uso”.

A segunda seção (pesquisas empíricas) inicia-se com quatro capítulos que analisam práticas sociais veiculadas em coletivos públicos do ciberespaço. O quinto capítulo dessa seção relata uma ação formadora junto a adolescentes em condição de vulnerabilidade social, desenvolvida no campo da educação não formal, com forte apoio da linguagem hipermídia. A seção das pesquisas empíricas encerra-se com três capítulos sobre a formação continuada de profissionais da educação básica.

A pesquisa de pós-doutoramento em educação de *Felipe Mattei* segue relatada no primeiro capítulo da segunda seção, sob o título “Grupos ativistas indígenas: uma análise empírica sobre o ato comunicativo”. O capítulo relata como “[...] a intersubjetividade e a educação não-formal presente nas redes digitais ativistas podem contribuir para o processo de construção de conhecimento e a formação do sujeito indígena brasileiro”. Nesse movimento, o texto põe às claras “[...] o processo de reconhecimento dos grupos indígenas brasileiros conectados nas redes digitais por meio da plataforma online Facebook, por ser uma das principais redes sociais digitais do Brasil”.

Sob o título de “Empoderamento freiriano e decolonialidade: caminhos para processos formativos no uso das redes sociais digitais por um grupo feminista”, *Marina Prado Gomes* relata sua pesquisa de mestrado acadêmico já concluída. A pesquisa tem como *corpus* o “Coletivo Público Feminista Helen Keller de Mulheres com Deficiência”. O texto “[...] destaca a importância das redes sociais digitais para grupos marginalizados,

como o das mulheres com deficiência, proporcionando um espaço de luta e transformações social [...]”.

Quesia Domingues assina o capítulo “Memes antifeministas: restrição e retrocesso *on-line*”, oriundo da sua pesquisa de mestrado acadêmico já concluída. O texto apresenta “[...] quatro análises ilustrativas de memes antifeministas compartilhados no último ano de mandato do então ex-presidente Jair Bolsonaro (Domingues, 2022) [...]”. Ao fazê-lo, a autora sinaliza “[...] que os memes políticos configuram-se como ferramentas didáticas importantes para engendrar práticas educativas [...] que problematizem enunciações opressivas, cujo objetivo é silenciar as vozes minoritárias”.

O capítulo “Pedagogia decolonial, empoderamento freireano e ativismo em rede: pesquisa exploratória de *podcasts* de autoria negra”, de *Andressa Aparecida da Silva*, emana da sua pesquisa de iniciação científica desenvolvida com fomento do CNPq - PIBIC. O estudo buscou compreender de que modo os *podcasts* de autoria negra “História Preta” e “Afetos”, imbricados às premissas da pedagogia decolonial, podem contribuir para o empoderamento freireano em espaços de formação não escolar, corroborando os conceitos do net-ativismo (ou ativismo em rede). A autora sinaliza o potencial destes artefatos culturais para o fortalecimento de práticas sociais libertadoras e transgressoras.

A discussão prossegue com o capítulo de *Andressa Luzirãõ*: “Experiência autêntica e racionalidade crítica em práticas educomunicativas do projeto Memórias em Rede: contribuições da educação não formal à escola pública”. O texto emana da sua pesquisa-formação em desenvolvimento, em nível de doutorado. A autora apresenta práticas educomunicativas do projeto “Memórias em Rede”, desenvolvido pelo Instituto Devir Educom, em escolas públicas do município de Santos-SP, desenvolvido sob perspectiva freireana e com forte apoio d alin-

guagem hipermídia. As ações analisadas pela pesquisadora situam-se como proposições que contrapõem a temporalidade disciplinada pelo capital, buscando processos de aprendizagem ocorrentes em um tempo kairológico/vivencial e amparados na racionalidade crítica contribuinte da formação ética e humana de adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

O primeiro capítulo sobre processos formativos dos profissionais da educação é de autoria de *Valter Pedro Batista*. "A formação docente e as tensões entre o instituído e o instituinte: um estudo sobre as práticas transformadoras na educação básica". Ao investigar as tensões na formação docente, analisando a relação entre normas institucionais (instituído) e práticas inovadoras (instituinte) que emergem na educação básica, o texto, oriundo da sua tese de doutorado já defendida, busca compreender como as políticas educacionais regulam os processos formativos dos/as professores/as e, ao mesmo tempo, como suas experiências individuais e coletivas podem potencializar mudanças pedagógicas.

A discussão sobre os processos formativos e identitários dos/as profissionais da educação prossegue com o capítulo "A educação pública em tempos de pandemia: reflexões sobre exclusão digital e desigualdades", de *Sílvia Cristina Gomes Nogueira*. Fruto da tese de doutorado já defendida, o texto busca compreender as barreiras tecnológicas enfrentadas pela escola, no ensino remoto emergencial da rede estadual de São Paulo, à época do período pandêmico. Ao fazê-lo, a pesquisadora avalia a efetividade das iniciativas governamentais para mitigar os efeitos da exclusão digital, analisando as políticas públicas de inclusão digital implementadas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo - SEDUC-SP e seus impactos sobre estudantes e docentes do ensino médio.

A segunda seção encerra-se com o capítulo de *Márcia Regina Marques*. "O colaborador pedagógico em tecnologias

educacionais: formando formadores na rede municipal de educação de Santos”, fruto da sua pesquisa de mestrado acadêmico já concluída. A autora esclarece que cabe ao Colaborador Pedagógico formar e amparar “[...] os professores no uso dos recursos digitais, visando integrá-los de maneira crítica às práticas pedagógicas cotidianas”, levando em consideração seus saberes prévios, suas experiências e as circunstâncias materiais que se lhes apresentam no cotidiano laboral.

Por fim, a terceira seção relata três revisões de literatura. A primeira, de autoria de *Shirlei Alexandra da Cunha*, intitula-se “A quantas andam os estudos acadêmicos sobre o protagonismo negro na mídia televisiva?”. Este capítulo integra a pesquisa de doutorado em desenvolvimento pela autora. Os achados da revisão de literatura sobre o negro e seu papel de protagonismo na mídia televisiva indicam que a relativa ausência de materiais sobre o objeto de pesquisa sinaliza certa fragilidade no campo, o que demonstra a contribuição da investigação em curso para as pesquisas do campo.

O segundo capítulo desta seção é assinado por *Geane Carneiro dos Santos Viera*, sob o título “A identidade do coordenador pedagógico em pesquisas acadêmicas: denúncias e anúncios no tocante à sua constituição profissional”. A revisão de literatura compõe sua tese de doutorado já defendida e acaba por deflagrar anúncios e denúncias relativos à constituição identitária deste profissional da educação básica.

O livro encerra-se com o capítulo da doutoranda *Mariana Lettieri Ferreira*: “O jogo de Mancala e práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais: uma revisão de literatura”. O texto apresenta a revisão de literatura sobre “[...] o ensino do jogo de tabuleiro originário do continente africano “Mancala” (nas suas diversas variações) e práticas pedagógicas decoloniais, contra hegemônicas e antirracistas, amparadas pela lei 10.639/03”. A

autora conclui o capítulo com a importante consideração sobre a importância da “[...] tomada de consciência enquanto educadores em um mundo multicultural é fundamental para que não sejam perpetuados pontos de vista parciais e preconceituosos [...]”.

Importante observar que os estudos e pesquisas do LEC erguem-se em meio a um diálogo profícuo com outros dois grupos: Grupo de Estudos e Pesquisas Freirianos (UNIFESP); Grupo de Estudos “Letramentos e Decolonialidade” (UNIFESP e UdeA - Colômbia).

Ao apresentar suas recentes investigações acadêmicas, que integram os dois projetos de pesquisa supracitados, que são por mim coordenados, nós, pesquisadores/as do *Grupo de Pesquisa LEC – Linguagem, Educação e Comunicação* – esperamos dar nossa contribuição para o debate sobre a relação entre linguagem hipermídia e processos formativos, à guisa de melhor compreender o impacto dessa linguagem na constituição das subjetividades e nas práticas sociais contemporâneas, com destaque para práticas educacionais.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max (1944). *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. G. A. de Almeida. RJ: Jorge Zahar, 1985.

ANDRÉ, Marli. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAIRON, Sérgio. *Hipermídia*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In: Mágia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura.* Trad. Sérgio Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense: 1987. p. 114-119. Obras Escolhidas. v. 1.

BOGDAN Robert; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA, Maria Helena; PRETO, Nelson. (orgs.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea.* Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>. Acesso: fev. 2025.

BUZATO, Marcelo. Letramento digital abre portas para o conhecimento. *EducaRede*, 11 mar. 2003. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/html/index_busca.cfm. Acesso: fev. 2025.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.* Trad. GPNEP- ILEEL-UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CASTELLS, Manuel. *The rise of network society.* Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet.* Trad. M. H. Díaz. Madrid: Alianza Editorial, 2012.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão.* Trad. de George I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HABERMAS, Jürgen. *Agir comunicativo e razão descentralizada*. Trad. L. Aragão. Revisão D. C. da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-57.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JOAQUIM, Bruno; VÓVIO, Cláudia; PESCE, Lucila. Inclusão e letramento digital na educação de jovens e adultos: Uma análise teórica sob a perspectiva decolonial. *Revista Linguagem em Foco*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 248–268, 2020. DOI: 10.46230/2674-8266-12-4053. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4053>. Acesso: fev. 2025.

JOAQUIM, Bruno; PESCE, Lucila. Paulo Freire na genealogia decolonial: uma leitura de Extensão ou Comunicação? *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás*, UFG. v. 16, n. ed. esp., 2021. p. 914-929. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/68056/37244> Acesso: fev. 2025.

JOHNSON, Steven. *Interface Culture: how new technology transforms the way we create and communicate*. New York (USA): Harper Edge (Harper Collins), 1997.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*. Salvador, v.05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>>. Acesso: fev. 2025.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. 1999. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. H. Monteiro e F. Settineri. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LÉVY, Pierre. *Cyberculture*. Paris: Éditions Odile Jacob, 1997.

LÉVY, Pierre. *A esfera semântica*. Tomo I. São Paulo: Annablume, 2014. (Coleção Atopos)

LIMA JR., Eduardo *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, v.20, n.44, p.36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso: fev. 2025.

MANOVICH, Lev. *The language of new media*. Cambridge: MIT Press, 2001.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. 505 p.

OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26, 1, abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso: fev. 2025.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PESCE, Lucila. *As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tese, Pós-doutorado em Filosofia e História da Educação, 2007.

PESCE, Lucila. Interação dialógica: conceito freireano que pode ser vivenciado na educação básica brasileira. *Debates em Educação* (UFAL), v. 2, n. 3, jan.-jun. 2010. p. 1-15. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/62>. Acesso: fev. 2025.

PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana R. Educação e inclusão digital: consistências e fragilidades no empoderamento dos grupos sociais. Dossiê - In/exclusão digital e Educação. *Educação* (PUC RS). v. 38, n. 03, set.-dez. 2015. p. 349-357. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21779> . Acesso: fev. 2025.

PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana. Paulo Freire: contribuições para insurgências e resistências. *Revista de Educação Pública*. v. 31, jan-dez, 2022, p. 1-19. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.13382>. Acesso: fev. 2025.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso: fev. 2005.

SANTOS, Edméa de O.; RIBEIRO, Mayara, R.; SANTOS, Rosemary. A educação on-line como dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 36-60, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v18n56/1981-416X-rde-18-56-36.pdf>. Acesso: fev. 2025.

SILVA, Helena *et al.* Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. *Ciências da Informação*, Brasília, v. 34, n. 21, jan.-abr. 2005, p.28-36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n1/a04v34n1.pdf>. Acesso: fev. 2025.

STAKE, R. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

VOSGERAU, Dilmeire; ROMANOWSKI, Joana. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Acesso: fev. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. *In.*: CANDAU, Vera, *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-44.

Legislação consultada

BRASIL (2025). Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100-de-13-de-janeiro-de-2025-606772935>. Acesso: fev. 2025.

I – Ensaaios teóricos

Utopística e inédito-viável: diálogos teóricos para imaginar alternativas decoloniais na Educação de Jovens e Adultos

Bruno Joaquim

*Apesar de você dizer que acabou
Que o sonho não tem mais cor
Eu grito e repito: Eu não vou*

Caetano Veloso¹

O marcante verso de Caetano Veloso na letra da canção “Não vou deixar” (2021) expressa um sentido de resistência a um discurso que é hegemônico até mesmo nos campos mais progressistas da sociedade: as frustrações diante do aprofundamento das injustiças e do recrudescimento do autoritarismo no Brasil e no mundo tem, se não provocado a morte da utopia, apagado sua cor, sua capacidade de mobilizar e de imaginar um outro mundo possível. Assistimos atônitos ao fracasso do sonho. Ao mesmo tempo em que este discurso é resultado do conjunto de derrotas diante das forças dominantes do atual Sistema-Mundo (Wallerstein, 1974), na forma de capitalismo globalizado neoliberal, transpassado pela colonialidade (Quijano, 2005), ele é também consequência de um pensamento que naturaliza o processo histórico, que abraça sua inevitabilidade e ignora a condição dos seres humanos de sujeitos de sua história.

O tema da utopia interessa-nos sobremaneira. Não nos parece possível atuar no campo da educação senão amparado

¹ VELOSO, Caetano. Não vou deixar. Rio de Janeiro: Meu Coco. 2021. 4min11s

por uma postura ontologicamente utópica. Mas como seguir defendendo utopias em um cenário educacional tomado pela racionalidade instrumental – técnico – econômica² (Adorno; Horkheimer, 1985; Habermas, 2003; Marcuse, 1999), assentada na modernidade colonial? Como não cair no engodo fatalista, imobilizante e aplacador para o qual a educação pode tender a nos conduzir? Como fazer com que a nossa utopia não se limite a um sonho, cada vez mais sem cor, de educação e de sociedade?

Em busca de respostas e também de novas perguntas, este capítulo pretende, por meio dos conceitos de *utopística*, de Immanuel Wallerstein (1998), e de *inédito-viável*, de Paulo Freire (2014), propor para o campo da educação, sobretudo para a educação de jovens e adultos, estratégias de transgressão em favor de um projeto verdadeiramente democrático de sociedade. Wallerstein cunhou o termo *utopística* para se referir a uma avaliação realista, racional e sóbria de alternativas históricas possíveis. Sua proposta nos ensina que não basta criticar o sistema-mundo capitalista dominante ou imaginar um futuro dotado de perfeição, mas planejar e trabalhar por alternativas reais e atuais, construídas a partir do reconhecimento das contradições e possibilidades históricas de nossa época (Wallerstein, 1998). Sugerimos que tal conceito, que se propõe a revisar criticamente a noção de utopia, seja posto em diálogo com a noção freiriana de inédito-viável.

O *inédito-viável* é entendido como resultado do processo de conscientização, fruto da condição ontológica utópica, capaz de se tornar realidade quando se torna um percebido destacado por aqueles que são comprometidos com as práticas de liberdade (Freire, 2014). Esse diálogo entre a *utopística* e o *inédito-viável* nos permite, a partir de pontos de

² O termo é fruto de um exercício de aproximação teórica entre filósofos da Escola de Frankfurt e já foi tratado em publicação anterior (Joaquim, 2023a).

vista distintos, mas complementares, refletir acerca das escolhas feitas ao longo do nosso pensar e agir pedagógico. Acreditamos que dele pode emergir uma potência capaz de nos deslocar do pessimismo imobilista para a práxis crítica, radical e decolonial, apartada de naturalizações fatalistas e de ilusões pueris. Partimos desse diálogo para enunciar possíveis estratégias de enfrentamento da colonialidade no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As reflexões aqui presentes derivam majoritariamente de uma tese de doutoramento acadêmico em educação, defendida em 2023 pelo autor, no Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, sob orientação da Profa. Dra. Lucila Pesce. Por meio dela, procuramos analisar as possíveis contribuições teóricas das perspectivas decoloniais para potencializar a educação jovens e adultos, suportada pelo letramento digital, em face do enfrentamento da colonialidade do saber. Apresentamos neste ensaio, além do debate teórico em torno da *utopística* e do *inédito-viável*, as reflexões divulgadas na referida tese sobre o caráter marcadamente colonial da EJA no Brasil. Sendo ela parte do constructo da colonialidade-modernidade, vem ao longo dos séculos a serviço de injustiças e opressões, ao mesmo tempo em que se apresenta como um coletivo de luta e resistência.

Da necessidade de propor alternativas históricas viáveis, à luz da *utopística* e do *inédito-viável*, para enfrentar a colonialidade, emerge uma proposta de agenda dedicada a delinear os possíveis traços da pedagogia decolonial no contexto da EJA. Ela é constituída por seis programas, apresentados brevemente nas últimas páginas deste capítulo: a) decolonizar a narrativa dominante sobre a EJA; b) decolonizar a produção do saber no interior da EJA; c) decolonizar a linguagem na EJA; d) decolonizar a didática na EJA; e) decolonizar o espaço e o tempo da EJA; f) Construir uma EJA

antirracista, anticapitalista e anticisheteropatriarcal (Joaquim, 2023).

Diálogo entre a utopística e o inédito-viável

José Eustáquio Romão (2005) foi pioneiro no exercício de promover a interlocução entre Paulo Freire e Immanuel Wallerstein. Sua análise do cenário educativo mundial propõe confrontar a utopia de um com a utopística do outro, de modo a evidenciar suas aproximações e distanciamentos. O que os pensamentos de Wallerstein e Freire têm em comum refere-se à reiteração de uma importante máxima do materialismo histórico: os seres humanos podem ser sujeitos de sua história, mas dentro das circunstâncias. Deste modo, “[...] o protagonismo condutor dos próprios projetos de vida pessoal e coletiva submete-se aos limites e potencialidades dos contextos em que este protagonismo se dá” (p. 3). Somos, neste sentido, agentes de transformação social, mas dentro das circunstâncias que a materialidade histórica nos impõe.

De partida, esta premissa posiciona os dois pensadores em um mesmo campo político-epistemológico: ao reconhecerem os sujeitos como agentes de transformação, Wallerstein e Freire rejeitam o fatalismo imobilista que tende a naturalizar as estruturas de dominação e opressão advindas do Sistema-Mundo capitalista, sobretudo de ideário neoliberal. A suposta divergência entre eles, entretanto, merece nossa maior atenção, pois pode fornecer elementos importantes para o repensar da utopia. Enquanto Freire é fortemente otimista, pois entende a utopia como constituinte da condição humana e da epistemologia fundada por ele, Wallerstein apresenta uma leitura pessimista da utopia e seus efeitos.

O verdadeiro problema com todas as utopias de que tenho ciência é não só o fato de que, até o momento, elas nunca existiram em lugar algum, mas também o fato de que eu, e muitas outras pessoas, temos a sensação de que elas são sonhos paradisíacos que nunca poderiam existir na Terra. As utopias têm funções religiosas e, algumas vezes, podem ser mecanismos de mobilização política. No entanto, em termos políticos elas têm uma certa tendência em ricochetear. Pois, sendo geradoras de ilusões elas inevitavelmente também geram decepções. Além disso, as utopias podem ser usadas – e o foram, muitas vezes – como justificativas para terríveis injustiças. Na verdade, o que menos nos falta nos dias que correm são novas visões utópicas (Wallerstein, 1998, p. 15).

Sua crítica à utopia, causadora de ilusões e decepções, insere-se em um contexto maior. A obra do sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein é reconhecida primeiramente por sua análise do que nomeou de Sistema-Mundo. Ele se destaca por examinar a dinâmica histórica e econômica do capitalismo global, com foco nas relações de poder entre países centrais, semiperiféricos e periféricos. Wallerstein (1974) propôs que o Sistema-Mundo moderno surgiu no século XVI, impulsionado pela expansão colonialista europeia e pela consolidação de uma economia-mundo capitalista, estruturada pela divisão internacional do trabalho e desigualdades sistêmicas. De acordo com ele, a modernidade esconde o lado mais obscuro do Sistema-Mundo moderno capitalista: a legitimação da subalternização e obliteração dos dominados. Suas ideias desafiaram as visões tradicionais das ciências sociais, sobretudo por liderar um movimento de revisão epistemológica do campo, influenciando, in-

clusive, o grupo Modernidade/Colonialidade³ e outras correntes do pensamento pós-moderno⁴, pós-colonial⁵ e decolonial⁶.

O pessimismo de Wallerstein advém da sua percepção acerca do processo de esgotamento deste Sistema-Mundo. Segundo ele, tal processo de crise do capitalismo já nos conduz para o imprevisível, para a desordem, para o desbaratamento e para a desintegração de um modelo de mundo. Os possíveis males causados por esta abrupta transição para o incerto são anunciados pelo pensador com muito sofrimento, sobretudo na obra *Utopística ou as decisões históricas do século XXI* (1998). O mundo que pode emergir em função do esgotamento deste sistema é imprevisível e depende, segundo ele, do modo como atuarão aqueles que há cinco séculos são oprimidos pelo capitalismo e aqueles que há cinco séculos arquitetam essas estruturas de opressão. Para que essa atuação não seja erguida

³ O Grupo Modernidade/Colonialidade foi formado por pesquisadores renomados, como Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Nelson Maldonado Torres, Catherine Walsh, entre outros, e se tornou reconhecido por supostamente inaugurar um giro epistêmico nas ciências sociais da região e influenciar pesquisas em todo o continente. Para eles, modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda e representam, deste modo, um mesmo projeto de poder que, atrelado à racialização e ao desenvolvimento do capitalismo, produz e reproduz a subalternização do Sul Global.

⁴ O pensamento pós-moderno é uma corrente filosófica que questiona as verdades universais, as grandes narrativas e a objetividade científica, enfatizando a pluralidade, a subjetividade e a fragmentação do conhecimento. Surge no século XX como reação ao modernismo, desconfiando da ideia de progresso linear e da racionalidade como única forma válida de conhecimento.

⁵ O pensamento pós-colonial analisa os efeitos do colonialismo, questionando narrativas eurocêntricas e valorizando vozes marginalizadas. Seus expoentes, de origem afro-asiática exploram a noção de identidade, poder e resistência cultural.

⁶ O pensamento decolonial analisa como a colonialidade permanece nas estruturas políticas, sociais e epistemológicas, mesmo após o fim do colonialismo formal. Ele busca descolonizar o conhecimento, valorizando as epistemologias do Sul Global e as perspectivas indígenas e afro-diaspóricas que foram silenciadas pela hegemonia ocidental. Seus expoentes pertenceram ao que ficou conhecido como Grupo Modernidade/Colonialidade, que mesmo após sua dissolução continua hegemônico nesta corrente de pensamento.

sobre uma ilusão e, por conseguinte, uma desilusão imobilizante da utopia, Wallerstein propõe a utopística como o horizonte possível, dentro de um cenário de fim do mundo.

“Utopística” é uma avaliação profunda das alternativas históricas, o exercício de nosso juízo para examinar a racionalidade substantiva de possíveis sistemas históricos alternativos. É uma avaliação sóbria, racional e realista dos sistemas sociais humanos, em que condições eles podem existir, e as áreas que estão abertas à criatividade humana. Não o rosto de um futuro perfeito (e inevitável), e sim o rosto de um futuro cujas melhoras sejam verossímeis e que seja historicamente possível (embora longe de ser inevitável) (Wallerstein, 1998, p. 16).

O novo Sistema-Mundo que pode emergir a partir da crise do capitalismo não é inevitavelmente melhor, nem pior. Segundo Wallerstein (1998), vivemos um momento de ruptura sistêmica e, por isso, de incertezas acerca do qual não há espaço para mais ilusões. Trata-se de um cenário de insegurança, de problemas estruturais fundamentais, diante do qual não há solução fácil.

Alguns dirão que é uma visão pessimista. Eu sustento que é realista, mas não necessariamente pessimista. É claro, se vocês estão certos que viveram até hoje no melhor dos mundos possíveis, não ficarão muito contentes ao ouvir que ele está chegando ao fim. Mas se vocês já tiveram algum nível de dúvida de que este é o melhor dos mundos, serão capazes de encarar o futuro com um pouco mais de sangue frio (Wallerstein, 1998, p. 84-85).

A crise do Sistema-Mundo, neste sentido, é também uma oportunidade de produzir o inédito. Apesar do cenário apocalíptico, o pensamento de Wallerstein nos permite pensar

que um outro mundo é sim possível, ainda que não seja necessariamente inevitável. É por essa razão que observamos como pode ser fortuito posicionar a noção freiriana de inédito-viável no seio deste cenário, sobretudo para, neste quadro de transição para um mundo outro, imaginarmos uma educação outra.

Para Paulo Freire (2014), a utopia é constituinte da própria ontologia humana. Conscientes da sua condição de seres incompletos, inconclusos e inacabados, os seres humanos esperam incessantemente pela realização da própria completude, conclusão e acabamento. Não se trata de uma espera no sentido estrito, mas de um esperar freiriano que pressupõe o agir-refletir permanente. Neste sentido, homens e mulheres buscam os parceiros para a realização da completude, tentam descobrir as melhores trajetórias para sua evolução e procuram identificar as próprias potencialidades para a atualização de seu acabamento. São, ontologicamente, seres de esperança. “Sua faculdade mais profunda é a capacidade de ter esperança, pois somente ela, como imperativo ontológico, pode determinar a busca incessante de completude, plenitude e acabamento” (Romão, 2005, p. 16).

A educação, desta forma, exerce um papel central neste movimento constante de esperar, “[...] porque é somente por meio da educação e da pedagogia que podemos sair da condição de incompletude, de inconclusão e de inacabamento, saindo do que somos para o que queremos ser” (Romão, 2005, p. 15). Portanto, a utopia freiriana caracteriza-se como um modo de estar no mundo, é parte da constituição humana. Ela exige conscientização, pois conhecer é possibilidade de projetar, lançar-se adiante, buscar o inédito-viável. É a esperança que faz do homem um ser capaz de caminhar para a frente na concretude da sua história e da sua relação com o mundo. Mas

esperança não é espera, assim como não pode ser sinônimo de ilusão.

Freire (2002) categoriza a consciência real e a consciência possível para explicar o modo como a conscientização pode nos levar ao inédito-viável. A consciência real é aquela na qual os homens se encontram limitados nas suas possibilidades de perceberem além das situações-limite, assim, são apenas capazes de operar soluções práticas percebidas; não produzem o inédito. Já a consciência possível enseja as soluções praticáveis despercebidas, ou seja, os inéditos-viáveis, concretizáveis na própria ação, cuja viabilidade antes não era percebida pelos sujeitos. A partir desse processo, torna-se viável a formação de novas percepções da realidade, que possibilitam a identificação de ações realizáveis anteriormente não consideradas como soluções.

A possibilidade de criação do inédito-viável resulta, portanto, da condição ontológica dos homens e das mulheres e depende da conscientização crítica, que produz a consciência possível. Ele consiste no processo de codificação e descodificação da realidade, ou seja, codifica-se uma situação existencial concreta para, a partir disso, iniciar o processo de descodificação, que possibilitará uma análise crítica dessa situação codificada. Isso pressupõe um movimento que vai do abstrato ao concreto, com um percurso das partes ao todo e o retorno do todo às partes, reconhecendo o sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e o objeto como a situação em que o sujeito se encontra (Freire, 2002).

Dada a necessidade de uma conscientização crítica para produzir o inédito-viável, podemos assegurar que a utopia freiriana é, além de pedagógica e esperançosa, realista. Ela exige dos sujeitos uma compreensão profunda das condições materiais por meio da ação-reflexão, reconhecendo os riscos e buscando de forma criativa os possíveis sistemas históricos

alternativos. Há, portanto, menos divergência entre Freire e Wallerstein do que se supunha. A partir do pensamento freiriano, falamos de sonhos, mas são sonhos possíveis, sóbrios e racionalmente sonhados. Mais do que isso, falamos de sonhos que são coletivos. Afinal, “[...] se algum de nós pensasse em mudar o mundo sozinho, simplesmente na sua relação solitária com o mundo já dado, saberia, em pouco tempo, que isto não é um sonho possível. É um devaneio esquizofrênico sem possibilidades. Não é um inédito-viável” (Freire, 2000, p. 17).

Atuando coletivamente, assumimos nossa politicidade para estar-fazer no mundo enquanto educadores e investigadores do campo da educação. Compreendemos, tal qual Barros (2011), que investigar é buscar pistas para construir uma utopística capaz de reinventar espaços de possibilidade para a prática contra-hegemônica, capaz de ativar processos de transformação social. Nossas pesquisas e atuações no campo da educação e linguagem assumem os riscos de perseguir o inédito-viável, reconhecendo as situações-limite impostas pela hegemonia neoliberal, pela racionalidade moderno-colonial e pelas estruturas de opressão que subalternizam os sujeitos periféricos do Sul Global.

Nos tópicos seguintes, buscamos contribuir para a construção de uma utopística em torno da educação de jovens e adultos no Brasil. Denunciamos sua trajetória como produto da modernidade colonial, marcada pela racionalidade técnico-econômica-instrumental, pela hierarquização de saberes, pelo currículo eurocentrado e pelo seu caráter conservador, que tem produzido verdadeiros abismos educacionais, que reproduzem a colonialidade. Adiante, buscamos contribuir para imaginar alternativas históricas, com base nas proposições já apresentadas na referida tese de doutoramento (Joaquim, 2023b).

A EJA como produto da modernidade colonial

A História da EJA no Brasil é atravessada pela colonialidade. No entanto, é também a EJA que desvela em suas experiências algumas das mais relevantes práticas de resistência, de viabilização do inédito. Lançar olhar sobre a EJA no Brasil sempre significou observar a hegemonia de uma educação escolar sobre outras experiências educacionais. A própria historiografia da educação concentra seus estudos no campo da educação escolar, o que, ao mesmo tempo em que restringe nossa análise, também evidencia um silenciamento. Costuma-se neste campo ignorar a educação promovida fora da égide da formalidade, deixando profundas lacunas acerca das experiências indígenas e quilombolas, por exemplo. A escola é produto da modernidade e, como é evidente, a trajetória da educação escolar pública no Brasil é profundamente colonial, da empresa jesuítica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A história da educação no Brasil costuma começar a ser contada a partir das missões religiosas jesuíticas, ocorridas entre os séculos XVI e XVIII, no contexto da contrarreforma religiosa promovida pela Igreja Católica. A experiência jesuítica constitui a gênese da educação formal no Brasil e, por conseguinte, também da EJA. Ela atendeu ao objetivo de maximizar o projeto capitalista de colonização e modernidade. Este modelo educacional estruturou-se, desde o período colonial, para distinguir europeus, indígenas e negros, a partir de marcadores de raça, servindo evidentemente aos interesses da metrópole. Ele se torna, pois, instrumento da colonialidade. O perfil dos seus sujeitos, por sua vez, é, desde a sua origem, o de grupos vitimados pelo advento da divisão internacional do trabalho, erguida em meio ao pacto colonial e no seio do capitalismo comercial. Configura-se na gênese da educação escolar brasileira o presente *apartheid* de classe, gênero e raça que é

resultado direto da expressão colonial. Deste modo, toda história da educação escolar e da EJA no Brasil e na América Latina encontra-se marcada pelos epistemicídios iniciados no período colonial que, após o processo formal de independência, converteram-se em epistemicídios da colonialidade. Como consequência, hoje seguem sendo engendradas experiências de opressão, violência e silenciamento dos grupos sociais subalternizados por meio da escolarização.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, a educação oficial da colônia entra em um extenso período de desorganização, com escassos estudos sobre ele. Somente no século XIX ocorre uma incipiente organização da educação pública no Brasil. No entanto, as preocupações liberais-iluministas presentes na Constituição de 1824, que previa a garantia de instrução primária para os cidadãos, acabaram por não se consubstanciar. A estrutura social vigente prevaleceu, de modo que apenas as elites urbanas assistiram à consolidação de seu direito à educação. Este quadro não foi alterado ao longo de todo o período da Primeira República (1889-1930), que mantém a estrutura social vigente e as mesmas elites, ligadas à cafeicultura, nas principais esferas de poder (Saviani, 2008). A abolição da escravidão não vem acompanhada de nenhum projeto educacional vinculado a emancipação ou a mera inclusão de pobres, negros e indígenas na esfera da cidadania.

A colonialidade, deste modo, seguiu promovendo a distinção de quem teria ou não o reconhecimento da sua humanidade e, por conseguinte, o acesso à educação escolar. Os marcadores de classe, raça, gênero e sexualidade seguiram sendo os indicadores da posição de cada indivíduo e grupo social. Os que habitam a zona do não-ser⁷ (Fanon, 2008) têm

⁷ A zona de não-ser é fruto de uma divisão maniqueísta do mundo que posiciona os sujeitos coloniais, em geral, e os negros, em particular, na zona do não-ser, ao passo que os sujeitos europeus pertencem à zona do ser. Os sujeitos que habitam a zona

sua trajetória mantida à margem da escola até, pelo menos, a década de 1930. A inclusão destes sujeitos na escola, entretanto, nunca representou um movimento de emancipação. Pelo contrário, a constituição da educação escolar no Brasil, sobretudo da EJA, é fruto da importação de um modelo liberal-iluminista gestado pela burguesia europeia. Ela é parte do projeto inacabado de modernidade que se imbrica à colonialidade.

A desconfiança em relação à República e o enfraquecimento das ideias liberais no período entre guerras preocupavam a intelectualidade e a burguesia brasileira, representada no campo da educação pelo escolanovismo. Esse movimento passou a apoiar a ampliação da oferta educacional às camadas populares, primando pela construção da identidade nacional e pela manutenção de ideais republicanos como resposta aos problemas do país. O escolanovismo é o movimento intelectual que representa o contexto de pressão por ampliação da oferta de educação, tanto para as elites, quanto para a nova classe trabalhadora urbana, que se formava graças a tardia industrialização e urbanização brasileira. É preciso acentuar que não há nada mais nortecêntrico do que o escolanovismo. Além das inspirações teóricas advindas do Norte Global, o movimento tinha caráter liberal e suas propostas não passavam nem perto de qualquer projeto de emancipação das camadas populares. A preocupação com a educação da classe trabalhadora visava, na verdade, a atender ao projeto desenvolvimentista das elites brasileiras, formando no Brasil mão-de-obra urbana e industrial.

A EJA começa a ser percebida como uma modalidade de ensino dotada de especificidades, especialmente com o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio

do não-ser não têm sua humanidade reconhecida pelo olhar imperial, não são seres (Fanon, 2008).

de Janeiro, em 1958. A modalidade passa a ser vista como importante instrumento de ação política e se torna, até o Golpe de 1964, uma arena de disputa por meio de programas e campanhas coordenadas ou patrocinadas pelo governo federal. Na efervescência das propostas de Paulo Freire, que ganhavam corpo nas mais diferentes experiências de educação popular, a exemplo de Angicos-RN, no início da década de 1960, residia uma educação concebida como “[...] constructo que se estrutura pela própria cultura, mais especificamente pela cultura popular, partindo sempre dos conhecimentos prévios do povo” (Freitas; Biccás, 2009, p. 234). Deste modo, as ideias renovadoras para a EJA serviram como sustentação política para as propostas progressistas do período pré-1964. A EJA começa a ser percebida, talvez pela primeira vez, como espaço-tempo de transformação social, potencialmente emancipadora.

O Golpe de 1964, entretanto, inflexiona este movimento. A EJA passa a ocupar claramente o lugar de instrumento de coerção social, tendo sido projetada como um símbolo “democrático” em um país que passava por um regime de exceção (Freitas; Biccás, 2009). Uma vez mais é delegada a ela o papel de conformação da classe trabalhadora, em atendimento às demandas das elites ansiosas pelo controle social e pelo desenvolvimento econômico. O modelo era concebido a partir da racionalidade instrumental-técnico-econômica (Adorno; Horkheimer, 1985; Habermas, 2003; Marcuse, 1999) e possuía um caráter conservador e tecnicista (Saviani, 2008). Inspirada na racionalidade, na eficiência e na produtividade, esta concepção de educação advoga pela reordenação do processo educativo, de maneira que o torne objetivo e operacional, já flertando com o ideário neoliberal que viria a ganhar força nas décadas seguintes. Neste sentido, a lógica que se impunha ao discurso do Regime Militar sobre a EJA ajudava a compor o mito da sociedade democrática brasileira em meio a um regime

autoritário, na medida em que a “segunda chance” ofertada pelo ensino supletivo se encarregaria de corrigir as desigualdades de oportunidades do passado.

Com a redemocratização, a ampliação dos direitos sociais passou a pautar as discussões sobre um novo projeto de país. A Constituição de 1988 e seus desdobramentos legais, atendendo à parte das demandas dos movimentos sociais ligados à educação, que retomavam as experiências de educação popular, promoveram grande avanço na materialização do direito de acesso de pessoas jovens e adultas e à educação básica. No entanto, esta garantia constitucional, assim como tantas outras, acaba por se restringir ao plano jurídico e não se efetiva nas políticas públicas das últimas três décadas. No início da década de 1990, as principais iniciativas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos são transferidas da União para os estados e municípios. Esta medida insere-se no contexto da reforma do Estado, de caráter neoliberal, que promove ajuste fiscal com o objetivo fundamental de reduzir os gastos públicos federais. A contradição das últimas décadas consiste na coexistência de bases legais inclusivas, que preveem a plena garantia de acesso da classe trabalhadora ao processo de escolarização, e de uma realidade marcada pela redução da oferta de vagas ou pela persistência de um modelo de escolarização engessado pela mesma racionalidade colonial de sempre, porém agora reconfigurada.

Walsh (2009) vem alertando para a perversidade do discurso neoliberal que, baseado nas narrativas de inclusão e multiculturalismo, está a serviço da recolonização. As reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990 são orientadas por organismos multilaterais que estão na linha de frente da produção dos mecanismos que operam o Sistema-

Mundo moderno. Com uma nova roupagem, a narrativa da inclusão novamente apresenta-se a serviço da subalternização.

Enquanto a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade” (Walsh, 2009, p. 16).

Nas últimas duas décadas, as políticas públicas ligadas à EJA promoveram percursos que oscilaram entre a euforia e a frustração. A nova LDB, lei n. 9394, de 1996, reafirmou o direito à educação e integrou a EJA escolar aos sistemas de ensino. Entretanto, a modalidade seguiu sendo subfinanciada e excluída da distribuição de recursos do FUNDEF. Mesmo depois da aprovação do FUNDEB, em 2007, a EJA continuou sendo secundarizada, recebendo menos recursos por aluno que as demais modalidades. Entre 2003 e 2016, as políticas de EJA avançaram, ainda que de forma desarticulada, por meio da criação de diversos programas voltados para jovens e adultos, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Exame Nacional de Certificação de Competências (ENCCEJA). Apesar dos esforços, as ações

desse governo no campo da EJA não foram capazes de reverter tendências anteriormente instaladas. As conquistas do período de governo do Partido dos Trabalhadores (2003-2016) restringiram-se ao reconhecimento jurídico dos direitos de jovens e adultos à formação e à institucionalização da modalidade nas políticas de educação básica.

O golpe parlamentar-midiático de 2016 representou um momento de grande ameaça aos direitos sociais conquistados na Constituição de 1988 e nas duas décadas posteriores. O governo de Michel Temer (2016-2018) restringiu os investimentos públicos, o que inviabilizou o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e representou um abrupto desinvestimento na educação, sendo a EJA uma das principais vítimas dos cortes de recursos, mesmo diante de uma grave crise de desemprego que empobrecia mais o país. Já no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), a participação da sociedade civil na elaboração de políticas educacionais é praticamente aniquilada. A mudança constante de ministros da educação deixa claro o desejo pelo desmonte das políticas comprometidas com a educação das camadas populares. Em meio ao desgoverno do período, agravado pela pandemia de COVID 19, a EJA foi uma das modalidades que amargou as maiores perdas. A extinção de comissões e secretarias responsáveis por planejar e executar políticas no setor somada a interrupção da distribuição de materiais didáticos, resultou em um quase completo desinvestimento na modalidade, abandonada pelo Governo Federal⁸ (Santos; Nunes, 2021).

⁸ A vitória do presidente Luiz Inácio Lula da Silva no pleito de 2022 deu início a um processo de reconstrução das políticas sociais no país. No campo da EJA, a mais importante iniciativa foi a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI). As dificuldades impostas pelas restrições fiscais e pelo governo de coalizão com governabilidade limitada, no entanto, tem sido grandes obstáculos para os avanços das políticas de EJA.

Fica evidente que, ao longo da sua história, a EJA tem sido marcada pela tensão entre a negligência das políticas públicas e a luta pelo direito à educação. Os sujeitos da EJA, professores, pesquisadores, ativistas e estudantes, marcados pela diversidade e pelo ativismo constante por uma vida justa, são os verdadeiros protagonistas desta trajetória. A institucionalização da EJA, a criação de programas destinados a promover ações de educação ao longo da vida na esfera federal, estadual e municipal, a realização de conferências, simpósios e congressos acadêmicos sobre o tema, os fóruns de EJA, as publicações especializadas, as ações de educação popular, enfim, todas as conquistas e instâncias onde atuam esses sujeitos, mobilizam sempre grande força política coletiva capaz de subverter o cenário de perecimento da modalidade na educação pública brasileira.

Adiciono a esta análise mais uma suposição: para não perecer em meio ao cenário de abandono e não ser reduzida à reprodução das mesmas tendências históricas, a EJA precisa ser atravessada pelo espírito da subversão criativa, precisa de um utopística capaz de ativar processos de transformação social, reinventando espaços de possibilidade para a prática contra-hegemônica. Repensar a EJA à luz das perspectivas decoloniais é denunciar sua trajetória de abandono e de serviços prestados ao binômio modernidade-colonialidade. Mas não é apenas isso. Os sujeitos da EJA, enquanto sujeitos de resistência, batalhadores por uma vida justa e habitantes da zona do não-ser (Fanon, 2008), podem tornar-se agentes do enfrentamento da colonialidade. Podem assumir sua identidade de agente de resistência e de conhecimento, se imbuídos de uma consciência possível (Freire, 2002). É por meio deles que, a seguir, imaginamos alternativas amparadas pelo desejo de contribuir para a construção do inédito-viável no campo da educação de jovens e adultos.

Alternativas decoloniais na Educação de Jovens e Adultos

Ainda que reconheçamos todas as amarras que a modernidade-colonialidade impõe à EJA, vislumbramos, a partir dela, possibilidades de resistir e enfrentar a colonialidade. Admitimos o caráter meritocrático da forma escolar da EJA, responsável por erguer barreiras para qualquer movimento contra-hegemônico. Entretanto, as experiências freirianas advindas da educação popular e as conquistas dos movimentos sociais, pela institucionalização da EJA, nos fazem crer que ela pode representar uma brecha para transgredir a colonialidade. Seu maior potencial são, sem dúvida, os seus sujeitos. São indivíduos cuja trajetória educacional foi interrompida, impedidos de avançar em seu percurso formativo devido à necessidade de trabalhar, de cuidar de seus filhos ou pela ausência de políticas públicas que assegurem educação para todos. Com base no conceito de interseccionalidade de Carla Akotirene (2019), afirmamos que há uma confluência de opressões na trajetória dos sujeitos da EJA. Esses grupos sociais enfrentam opressões provenientes das estruturas classistas, racistas, sexistas, etaristas, xenofóbicas, capacitistas e LGBTfóbicas que configuram a sociedade brasileira.

Ao lançar um olhar decolonial para o estudo dos sujeitos da EJA, proponho pensá-los a partir das suas trajetórias coletivas de desumanização e negação de direitos. Por isso, apoiamo-nos em Fanon (2008) para compreender esses sujeitos como habitantes da zona do não-ser, que são desumanizados pelo binômio modernidade-colonialidade, e em Miguel Arroyo (2017), que nos inspira a reconhecê-los como sujeitos de direito, resistência e luta. Nesse sentido, acreditamos que a EJA deva romper com práticas limitadoras que se restringem a reparar trajetórias interrompidas, como as abordagens supletiva e compensatória pregam. Propomos, portanto, que as

contribuições da filosofia da educação ao longo da vida sejam mobilizadas para fortalecer o compromisso político da EJA, reconhecendo seus sujeitos como plenamente humanos e portadores de direitos inalienáveis (Joaquim; Pesce, 2024).

Propusemos, por meio de um exercício de reflexão criativa, uma agenda voltada para traçar os possíveis contornos da pedagogia decolonial, com o objetivo de contribuir para o enfrentamento da colonialidade do saber nos contextos de EJA (Joaquim, 2023b). Os programas dessa agenda incorporam a ideia de uma humanização radical dos sujeitos da EJA e partem de uma postura ontológica utópica, nos termos da utopística de Wallerstein (1998): uma avaliação realista, racional e sóbria de alternativas históricas possíveis. Essa postura pode configurar um novo paradigma para a modalidade, abrindo brechas para propostas que valorizem seu potencial na promoção da emancipação de grupos sociais subalternizados.

A proposta é constituída por seis programas imaginados para enfrentar a colonialidade, no âmbito da EJA escolar, delineando possíveis traços da pedagogia decolonial e contribuindo para a construção de um inédito-viável no campo da EJA.

O primeiro deles propõe decolonizar a narrativa dominante sobre a EJA. Trata-se essencialmente de antagonizar com as ideias dominantes, de caráter meritocrático, de que a EJA representa uma “segunda chance” para os seus sujeitos que buscam escolarização fora da “idade certa”; de que a EJA existe para corrigir um déficit social, cognitivo e escolar; e de que a EJA é instrumento para o desenvolvimento econômico. Essa agenda já era presente em estudos sobre o campo da EJA, que há décadas denunciam a perspectiva compensatória e instrumental que hegemoniza as políticas públicas em torno da modalidade (Pierro; Haddad, 2015)

O segundo programa tem por objetivo decolonizar a produção do saber no interior da EJA, apontando a importância

de valorizar a biografia, a autobiografia e a história oral e local nos contextos de EJA, além de ressaltar o valor da tradição, da ancestralidade, da oralidade e da natureza. Garantir que os saberes produzidos pelas manifestações culturais e artísticas populares para dentro da escola são estratégia de enfrentamento da monocultura do conhecimento resultante da razão moderno-colonial.

No mesmo sentido, o terceiro programa propõe um movimento de descolonização da linguagem no interior da EJA. Entendemos que em uma agenda decolonial, a oralidade e a translinguagem⁹ têm centralidade, pois sugerem maiores oportunidades de partilha, de diálogo, de produção coletiva de saberes. No lugar de oprimir por meio da linguagem, a EJA pode ser um espaço de celebração da diversidade linguística e seus educadores e educadoras podem atuar como tradutores da interculturalidade que somente ela é capaz de constituir. Para isso, é fundamental que ela seja um espaço-tempo de falar e de ouvir, onde-quando a oralidade e outras formas de expressão têm o mesmo valor da letra escrita no papel e na tela. Além disso, trata-se do enfrentamento do prestígio da língua do colonizador e do grafocentrismo.

O quarto programa trata da descolonização da didática na EJA. Apoiamo-nos nos estudos de Chaves (2021) sobre didática e decolonialidade, para reconhecer como essencialmente decolonial os postulados de bell hooks (2017) e Paulo Freire (2011; 2014). Entendemos não ser possível propor um giro epistêmico sem um giro didático e assumimos a horizontalidade da sala de aula como primeiro passo para que ela se transforme em um espaço-tempo de liberdade. O fazer pedagógico pres-

⁹ O conceito se refere à capacidade de comunicação e expressão que ultrapassa as fronteiras das línguas, seja ela materna ou estrangeira. Envolve o uso de elementos e recursos linguísticos de diferentes línguas, assim como de outros sistemas simbólicos, inclusive aqueles de natureza não-verbal, para criar uma linguagem híbrida e fluida (Canagarajah, 2013).

supõe a constituição de espaços-tempo participativos para a partilha de saberes e busca por alternativas, com ênfase no bem-estar e na conscientização dos sujeitos. Além disso, destacamos a importância de uma didática que promova a corporificação das palavras pelo exemplo, em que educadores e educadoras assumam o risco político de construir caminhos didáticos alternativos, quiçá inéditos.

O quinto programa trata do espaço-tempo da EJA. Entendemos que é preciso decolonizar o espaço da EJA, garantindo um espaço próprio para a ela e repensando suas arquiteturas. Os sujeitos da EJA vivem a cidade e o campo a partir de experiências que revelam seus percursos sociais, raciais, de classe, de gênero e de sexualidade. Nos ônibus, trens ou metrô lotados, na radicalidade das suas experiências e nos trajetos que as intercalam, esses sujeitos periféricos são coletivos de direitos na luta por uma vida digna. Decolonizar o espaço da EJA é, portanto, denunciar o modo como a cidade desumaniza seus sujeitos durante os percursos casa-trabalho-EJA; tornar essa desumanização objeto de estudo nos currículos escolares; e propor novas formas de organizar, se deslocar e habitar a cidade e o campo. Também é fulcral repensar o tempo nos contextos da EJA escolar, pois seus sujeitos são essencialmente trabalhadores que, geralmente, não têm total controle sobre seu próprio tempo. Por esta razão, este programa considera necessárias as propostas de flexibilização do tempo de frequência dos estudantes, com vistas a garantir o direito de todos e todas a frequentar a escola.

Por fim, o sexto programa parte do compromisso de combater as opressões relacionadas ao colonialismo, ao capitalismo e ao cisheteropatriarcado. Para isso, ele se baseia no diálogo com os movimentos de resistência, como o movimento negro, feminista e LGBTQIAPN+, reconhecendo a interseccionalidade das opressões sofridas pelos sujeitos da EJA. Central para

essa agenda é a inclusão transdisciplinar das questões raciais e de gênero no currículo da EJA, o reconhecimento das contribuições de grupos marginalizados, a conexão das situações de diversidade com a vida cotidiana na sala de aula e o combate a estereótipos e preconceitos. Além disso, a formação de professores, a exclusão de materiais estereotipados e a promoção de uma linguagem inclusiva são considerados essenciais. A agenda também destaca a necessidade de repudiar atitudes preconceituosas e discriminatórias no ambiente escolar, a fim de garantir segurança e acolhimento para os sujeitos da EJA.

Considerações Finais

O presente capítulo buscou, por meio dos referenciais de Immanuel Wallerstein e Paulo Freire, propor um repensar da utopia, com base nos conceitos de *utopística* e *inédito-viável*, para imaginar alternativas decoloniais na EJA. Ao promover a interlocução entre os pensadores, percebemos que, a despeito do otimismo de um e do pessimismo de outro, há forte complementariedade entre os conceitos de utopística e inédito-viável. Este diálogo pode ser capaz de contribuir para mobilizar pesquisas, teorias e práticas interessadas em ativar contra-hegemonias, no campo da EJA e fora dele. Acima de tudo, nos permite seguir acreditando que educar para a liberdade, denunciar opressões e anunciar possíveis caminhos transformadores ainda é nosso modo de estar no mundo, nosso compromisso ético.

Não pretendemos nestas páginas esgotar o debate teórico entre Freire e Wallerstein. As amplas e profundas obras de ambos podem ser ainda objeto de muito estudo, de análise de interconexões e distanciamentos. Tampouco pretendemos resumir a EJA no seu caráter colonial atrelado às opressões. A EJA se constituiu no Brasil a partir de estruturas muito bem

definidas de dominação: atender ao projeto colonizador, conformar a classe trabalhadora às demandas do mercado, atender ao discurso democrático da coesão social. Não esqueçamos, entretanto, que é também na EJA que parte das experiências de emancipação por meio da educação acontecem. Enquanto fenômeno social, ela é dotada de grande complexidade e passível de ser analisada por diferentes perspectivas.

Pensar nesta agenda como parte do inédito-viável freiriano afasta-nos do fatalismo, da ideia de inexorabilidade do futuro, que bloqueia qualquer tipo de projeto de mudança, sobretudo o decolonial. Em nossa visão, se não for para esperar um outro mundo, não faz sentido produzir conhecimento. As reflexões que resultam neste capítulo nos servem, acima de tudo, para lembrar que a utopia segue viva. Não como uma ilusão, que se torna desilusão no primeiro revés e nos imobiliza, mas como utopística. Seguiremos no movimento de denunciar e anunciar, de agir e refletir, de sonhar e realizar. Se a utopia é parte da nossa constituição ontológica, então que sonhemos com este vir-a-ser, a partir da materialidade histórica. E, parafraseando a epígrafe de Caetano Veloso, se disserem que o sonho acabou, que não tem mais cor, diremos e repetiremos: “Eu não vou”.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *A Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARROS, Rosanna. Conocimiento-acción, intelectuales organicos y educación de adultos en el global-local : utopística para activar procesos de transformación social. *In.* , 2011, Madri. *II Jornada Monográfica: Pedagogía Social e Educación Social: una mirada al futuro*. Madri: [s. n.], 2011.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

JOAQUIM, Bruno. *Decolonialidade e Educação de Jovens e Adultos: uma agenda de enfrentamento da colonialidade potencializada pelo letramento digital*. 2023. 303 f. - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/0fc5cd3f-1b18-4b5b-9be1-2fb013099398>. Acesso em: 29 ago 2025

JOAQUIM, Bruno dos Santos. O potencial do letramento digital para a transgressão da colonialidade do saber nos contextos da educação de pessoas jovens e adultas. *Education Policy Analysis Archives*, [s. l.], v. 31, 2023.

JOAQUIM, Bruno Dos Santos; PESCE, Lucila. A aprendizagem/educação ao longo da vida como base filosófica para propostas de emancipação. *Revista Teias*, [s. l.], v. 25, n. 77, p. 26–38, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/82592>. Acesso em: 24 maio 2024.

MARCUSE, Herbert. Algumas Implicações Sociais da Tecnologia. In: *Tecnologia, guerra e fascismo*: coletânea de artigos de Herbert Marcuse. [S. l.]: Editora UNESP, 1999. p. 74–104.

PIERRO, Maria Clara Di; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cadernos CEDES*, [s. l.], v. 35, n. 96, p. 197–217, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000200197&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 dez. 2024.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. Dilemas e desafios da educação contemporânea: uma (re) leitura de Paulo Freire no cenário de Immanuel Wallerstein. *Revista Portuguesa de Educação*, [s. l.], v. 18, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37418102.pdf>. Acesso em: 29 ago 2025

SANTOS, Selma Dos; NUNES, Eduardo José Fernandes. Avanços e impasses da política de educação após as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos (EJA). *e-Mosaicos*, [s. l.], v. 10, n. 24, p. 113–129, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/57601>. Acesso em: 20 dez. 2024.

WALLERSTEIN, Immanuel. *O Sistema Mundial Moderno* - Vol. 1: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia do século XVI. Porto: Edições Afrontamento, 1974.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Utopistics: Or, Historical Choices of the Twenty-First Century*. New York, NY: The New York Press, 1998.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Entre o Sagrado e o Profano: a influência do neoconservadorismo nas Políticas Educacionais no cenário político brasileiro dos últimos anos.

Júnior Leandro Gonçalves

Introdução

A sociedade brasileira tem vivenciado nos últimos anos, com maior ênfase, situações que a colocaram em evidência: ataques ofensivos de uma ala conservadora, da ultradireita e de grupos sectaristas direcionados, principalmente, a “minorias” que se desviam do caráter heteronormativo, ditos LGBTQIA+ e aos feminismos. Transformados em inimigos políticos, causam pânico moral, reproduzindo uma cultura de terror e violência contra esses sujeitos e coletivos.

Situado de compreensão e consciência dessa realidade, este trabalho apresenta aspectos teóricos dentro do âmbito das políticas de educação brasileiras, que integram a tese de doutorado em Educação, em desenvolvimento na Unifesp, sob orientação da Profa. Dra. Lucila Pesce revelando elementos simbólicos, materiais e institucionais que marcam e influenciam diretamente a realidade educacional.

E, partindo do pressuposto de que o campo educacional é foco de disputa de diversos grupos, onde se evidencia um tenso processo de negociação, apresentaremos algumas análises de pesquisas e discursos em páginas de redes sociais digitais sobre políticas reacionárias que têm investido na supressão de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados, separada ou articuladamente, pelo Estado e pelos movimentos sociais que vinham produzindo políticas públicas voltadas para o enfrentamento das desigualdades de

gênero e ao reconhecimento da diversidade de identidade de gêneros e sexualidade.

Portanto, as análises da atual conjuntura política brasileira nos permitem identificar que, movimentos como o Escola Sem Partido, Movimento Brasil Livre e os defensores de uma “Ideologia de gênero” utilizam o aparato estatal, os meios de comunicação e toda uma linguagem articulada para a manutenção de uma norma social do ponto de vista androcêntrico e heterocisnormativo, principalmente na produção de políticas educacionais.

A produção discursiva do neoconservadorismo na política brasileira

“Hoje, no Dia Internacional das Mulheres, a esquerda disse que eu não poderia falar, porque eu não estava no meu local de fala. Solucionei esse problema [vestiu uma peruca]. Hoje, me sinto uma mulher. [Sou a] Deputada Nikole. As mulheres estão perdendo seu espaço para homens que se sentem mulheres”.

Iniciamos este capítulo com o discurso¹ proferido pelo deputado federal Nikolas Ferreira (PL-MG) no dia 08 de março de 2023, no Congresso Nacional, propagando falas transfóbicas. Além disso, suas falas demonstraram um apelo antigênero, ao afirmar que as mulheres se tornam mais valorosas ao assumir o compromisso matrimonial e ter filhos, retomando a feminilidade que foi roubada por mulheres feministas, acentua.

Neste mesmo dia, as deputadas Érika Hilton (PSOL-SP) e Duda Salabert (PDT-MG), as primeiras mulheres transsexuais a ocuparem uma cadeira no Congresso, subiram à tribuna com

¹ Reportagem completa em

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/03/08/parlamentares-vao-pedir-cassa-cao-de-deputado-por-fala-transfobica-no-plenario-da-camara.ghtml>.

discursos potentes a respeito das violências sofridas pelas mulheres e, principalmente, apontando o quanto mulheres trans são violentadas diariamente, o que coloca o Brasil como o país que mais vitima mulheres trans no mundo². Os crimes contra pessoas trans (Jesus, 2014) são praticados com requintes de crueldades e exposição, o que reforça os discursos de ódio e a apologia ao extermínio de corpos trans, assim como fomentam a luta por regulamentação jurídica contra o transfeminicídio e os discursos de ódio contra corpos em dissidência.

Vale destacar que o Supremo Tribunal Federal, desde 13 de junho de 2019, decidiu pela criminalização da homofobia e transfobia com a aplicação da Lei de Racismo 7.716/1989³.

Outro fato interessante para o início deste diálogo ocorreu durante o carnaval do mesmo ano, quando um pastor dos Estados Unidos da América, no pavilhão do Parque da Cidade, Distrito Federal, em encontro da Assembleia de Deus, usou o espaço para apontar quais pessoas estavam destinadas a “um lugar no inferno”, sendo essas pessoas os/as homossexuais, transexuais, bissexuais, *drag queens*, prostitutas, mulheres que usam saias curtas e homens que usam calças apertadas. Uma multidão o escutava e o aplaudia.

Nos dois casos, o Ministério Público foi acionado por representantes políticos, por organizações da sociedade civil e artistas, diante da repercussão e das polêmicas envolvendo pessoas políticas e religiosas. Por um lado, há aqueles que apontam evidente crime de homotransfobia e discurso de ódio e, por outro, há aqueles que defendem uma suposta “liberdade de expressão”.

² Pelo 14º ano consecutivo, o Brasil é o país que mais mata pessoas LGBTQIA+ no mundo, de acordo com Ongs e equipes jornalísticas. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/01/26/mortes-pessoas-trans-brasil-2022.htm> e <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtbrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2021/>.

³ Para ler a lei na íntegra, acessar https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm.

A proposta deste capítulo é denunciar alguns processos de subjetivação das existências de corpos em dissidência em relação a gênero e sexualidade alvos dos discursos de ódio produzidos em diferentes espaços-tempos, difundidos pelas redes sociais digitais, sobretudo na atualidade em que políticas e práticas neoconservadoras, fundamentalistas e ultrarreligiosas reforçam diferentes tipos de exclusões, discriminações, violências, invisibilidades, silenciamentos, controles disciplinares e biopolíticos (Brício e Ribeiro, 2021) e uma desumanização dos sujeitos que se opõem ao modelo cisheteronormativo (Bagagli, 2017; Vergueiro, 2015) imposto em nossa cultura, principalmente no campo educacional.

Observamos que a constituição de corpos com base na heterossexualidade, na binariedade dos corpos e do gênero e na cisgeneridade passam a ser vistas como uma expectativa social impostas às noções de sujeitos que visam determinar seus comportamentos e posições em diversas esferas e relações da sociedade. E, a partir desta expectativa se naturaliza, institucionaliza e justifica a violência sofrida pelos corpos que fogem a essa normatização, sendo, como aponta Butler (2019), estigmatizados como corpos abjetos, passíveis de extermínio.

Ainda enfatizamos que, ao expor as duas situações acima, pretendemos partir do pressuposto que os propagadores de discursos de ódio fazem uso de uma linguagem para expressar preconceitos, muitas vezes camuflados sob uma falsa ideia de liberdade de expressão. Vários são os casos em que observamos diversas pessoas, sejam elas públicas ou não, proferirem discursos de ódio na internet e/em diversos meios de comunicação, discursos esses, em geral, direcionados a grupos minoritários. Além disso, esses discursos intimidam, insultam, injuriam, assediam, expõem e violentam sujeitos, produzindo severas consequências.

Ambientados nesse viés, observamos que os discursos de ódio no cenário político atual alinham-se a discursos religiosos e, somados aos discursos políticos partidários, forma-se uma ala neoconservadora e ultraconservadora, por assim dizer, que constrói narrativas em todos os campos da sociedade que banalizam vidas dos sujeitos e sujeitas ditos/as dissidentes, de modo a produzir nomeações concebidas como o normal e natural e se universalizam, outras prendem à patologia e promovem a marginalização (Pfeil e Pfeil, 2022). Coadunamos com algumas pesquisadoras, ao evidenciar que esses discursos adentram o espaço educacional, ao afirmarem que,

[...] os corpos em dissidência das normativas de gênero e sexualidade têm sido afetados pelos discursos de ódio fomentados por políticas e práticas educacionais e curriculares que excluem as multiplicidades como a BNCC, pelo Projeto Escola sem Partido, por políticas de formação de professoras/es que tentam cercear a liberdade de cátedra, pela produção de *fake news* que exaltam o binarismo de gênero e sexualidade pautado no biologicismo e neoconservadorismo defendido pelo governo brasileiro atual [2018-2022], no qual grupos religiosos, políticos, “personalidades” midiáticas, sujeitos anônimos insuflam o ódio pelas redes sociais, nas mídias, em projetos de lei absurdos, nos diferentes espaços sócio culturais. (Brício e Ribeiro, 2021, p. 6)

No contexto atual brasileiro, especialmente após o Golpe em 2016, alianças e afinidades passaram a constituir um grupo neoconservador da extrema direita formado por evangélicos, católicos, organizações empresariais, proprietários de terra e militares, formando a Nova Direita aliada a pensamentos ultraneoliberais, adentrando as campanhas eleitorais e estruturando políticas de governos em diferentes ministérios, com defesa ferrenha da família heterossexual, a vida desde a

concepção e a moralidade cristã (Biroli *et al*, 2020), em uma perspectiva colonial que imprime em nossa sociedade posições pré-determinadas, negando a capacidade de agenciamento epistêmico de grupos subalternizados (Pfeil e Pfeil, 2022).

A formação de Frentes Parlamentares Confessionais no Congresso Brasileiro (Machado, 2017; Teixeira, 2019), como a Frente Parlamentar Evangélica e a Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana, denominadas como a Bancada da Bíblia, formaram alianças com base em crenças individuais e passaram a ocupar posições centrais para a implementação de políticas públicas em diversos espaços da sociedade, expressamente sobre políticas educacionais, controlando conteúdos escolares com intuito de proibir a “doutrinação esquerdista” nas escolas (Biroli *et al*, 2020). Tais ações evidenciam um repúdio aos direitos adquiridos pela comunidade LGBTQIA+, naturalizando as violências sofridas e, inclusive, retomando reiteradamente o tema da despatologização da homossexualidade, marcado por um retrocesso nas estratégias para ampliação dos direitos desse grupo.

É notório destacar que o neoconservadorismo é um fenômeno caracterizado por sua emergência no momento político atual, afirmam Vital e Lopes (2013), com o fortalecimento das coalizões entre diversos atores sociais inseridos em determinado contexto. O carro chefe desse movimento é a ênfase numa racionalidade política expressada na regulação da moralidade sexual, com o intuito de promover uma cultura política (e subjetiva, consequentemente) mobilizadora do direito de proteger e garantir uma moral sexual, priorizando seu potencial reprodutivo e legitimando um modelo único de família (heterossexual).

Utilizando os pensamentos foucaultianos, podemos observar que a lógica neoconservadora é normativa e disciplinadora, que utiliza técnicas e procedimentos destinados

a dirigir a conduta e práticas interiorizadas pelos sujeitos contemporâneos, além de produzir novas formas de subjetividades, culminando em uma narrativa de crise (neoliberalismo) que tem como eixo central a família (conservadorismo cristão). Tal narrativa tem sido empregada em movimentos como “pró-casamento” e “pró-família”, na “defesa dos direitos das crianças”, “feminismo radical”, “agentes de uma cultura de morte”, “ideologia de gênero” (Miguel, 2016) atrelada às conquistas adquiridas na esfera legal, como a extensão da permissão para o aborto, aprovação de leis de identidade de gênero, o reconhecimento do casamento entre pessoas do mesmo sexo, institucionalização de planos educacionais (Carreira, 2015), com ênfase na diversidade e sexualidade.

Todo esse arcabouço culmina em efeitos simbólicos, epistêmicos e materiais, alicerçado na busca por uma nova ordem mundial que a modernidade ocidental construiu, através de métodos específicos (em especial através de narrativas, discursos, instituições, legislações), defendendo um espaço privilegiado de civilização que, somado a uma estrutura de poder historicamente sedimentada, a universalização e a normatização do lugar social ocupado por quem nomeia possibilita a imperatividade da nomeação, alienando o sujeito dito colonizado do seu próprio corpo, de si mesmo, de sua subjetividade (Bernardino-Costa *et al*, 2020).

A modernidade/colonialidade é entendida, dentro da teoria decolonial, como uma forma de catástrofe metafísica que naturaliza a guerra que está na raiz das formas moderno/coloniais de raça, gênero e diferença sexual, advindas com a “descoberta” das Américas, levando a uma distorção do significado da humanidade, e surgiu como um agente histórico com o *direito e dever* de nomear o mundo, classificá-lo e usá-lo para o seu próprio bem (Maldonado-Torres, 2020).

Assim sendo, apresentaremos algumas análises da influência de discursos propagados no campo político intermediados pelas redes sociais digitais, decisivos na construção de uma agenda política educacional, tendo como recorte temporal o golpe institucionalizado no ano de 2016, destituindo a então presidenta Dilma Roussef da sua função. Importante estabelecer esse marco temporal, visto que houve um aumento significativo de forças contrárias às políticas educacionais mais inclusivas nos últimos anos.

“É pecado ser gay?”

“E disse Deus: façamos o homem à nossa imagem, conforme nossa semelhança [...] E criou Deus o homem à sua imagem; à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou.”

Livro do Gênesis 1: 26-27

“É pecado ser gay”? Ampliando, “É pecado ser LGBT?” Estes questionamentos apresentados têm como finalidade conduzir o/a leitor/a um repensar sobre a natureza dessas perguntas, o que elas nos revelam ou nos escondem, ou o que é possível observar para além do que está posto e quais as intenções que elas trazem consigo.

Primeiramente, precisamos compreender o verbo que as precede: o que é pecado? Podemos afirmar que o conceito de pecado tem sua origem judaico-cristã e que se propagou para diversas regiões do mundo devido à influência e condicionamento de uma mitologia judaico-cristã, fortemente alicerçada na colonização violenta imposta pelos colonizadores (Andrade, 2019). Outro ponto a analisar refere-se ao conceito de pecado nas sociedades outras, que não sofrem influência do cristianismo: existe a concepção de pecado em outras religiões, em

outras culturas ou em tempos distintos que faz alusão ao pecado como é posto pela cultura judaico-cristã?

Evidentemente, podemos arriscar uma resposta negativa a essa suposição de um conceito de pecado como sendo uma verdade universal, natural e essencial das nossas sociedades. Como já afirmou Nietzsche (2009) em seus estudos sobre a genealogia da moral, dos costumes – inclusive da própria religião cristã – que, ao nos debruçarmos sobre conceitos lançando mão de sua historicidade, tendemos a anular a história que fomenta esses conceitos e, assim, imunes de criticidade. E, quando não criticamos algo que é dado e posto, passamos a aceitar como sendo natural e imutável. Portanto, identificar o processo histórico das ideias, dos conceitos, das instituições, das culturas e das coisas em geral, nos permite analisá-las com criticidade, compreendendo que são construídas e reconstruídas, que não representam uma lei natural ou uma dádiva divina inquestionável.

Outro ponto a elucidar parte da ideia de *quem se apropria* do conceito de pecado. Através dos estudos foucaultianos a respeito do poder (Foucault, 2015), observamos que diversas esferas da nossa sociedade estabelecem *o que é e o que não é* conforme leis, dogmas, crenças, valores próprios, e não é diferente na esfera religiosa: a religião [de base judaico-cristã] impõe uma ideia de pecado, regula e condiciona comportamentos dos fiéis com base em discursos de dominação e poder.

Logo, aqueles que não são condizentes com essas normas impostas são identificados como o outro e, utilizando os trabalhos de Sueli Carneiro (2005) e Frantz Fanon (2008), são identificados e marcados como estando abaixo da linha do ser, ou o não ser (Bernardino-Costa, 2016), referenciando os corpos dissidentes identificados como aqueles e aquelas que compõem a comunidade LGBTQIA+.

A colonização imposta sob a égide dos valores morais cristãos, vinda de uma religião hegemônica no Brasil desde a

invasão das terras dos povos originários, enxerga as sexualidades e identidades que fogem da matriz cisheteronormativa como sendo abomináveis e, portanto, precisam ser condenadas e extirpadas, muitas vezes, com o uso da violência física, simbólica, institucional. É notório que as práticas LGBTfóbicas estão correlacionadas com a moralidade cristã, com profundas raízes em nossa sociedade, marginalizando os corpos não conformes a essa matriz.

Exemplo fatídico é a ferrenha defesa da “família tradicional brasileira”, mais comumente defendida por movimentos e lideranças conservadoras, possuem sua base nos ideais cristãos, ou seja, a família nuclear patriarcal formada por homem (na figura do pai), mulher (figura da mãe) e filhos e filhas (todos cisgêneros e heterossexuais). O ex-presidente Jair Bolsonaro foi eleito em 2018, utilizando o discurso da tradicional família brasileira em seu famoso slogan “Deus, Pátria e Família”.⁴

Necessário elencarmos como a Bíblia, o livro que fundamenta a religião cristã, tem sido utilizada como “régua” reguladora de comportamentos (nos jargões cristãos, os atos, pensamentos e palavras) e, através de “mandamentos instituídos” presentes nas passagens do livro sagrado, enquadram os sujeitos de dentro de uma norma/padrão na estrutura hierárquica cisgênero, binária e heterossexual.

Em Gênesis, no Velho Testamento, Deus expulsa seus filhos do paraíso por desobedecerem e desafiarem o poder do pai. Além da expulsão, Deus constrói as bases do patriarcado, ao dividir de forma binária os corpos, impondo castigos específicos à figura feminina, Eva, e a colocando em submissão à figura masculina, Adão. Assim, religiosos cristãos atacam

⁴ Slogan amplamente divulgado pelas diversas mídias e plataformas digitais como: <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/08/29/deus-patria-familia-lema-de-bolsonaro-tem-origem-fascista-entenda.htm> , <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/leia-a-integra-do-discurso-de-bolsonaro-nesta-terca/>

constantemente os direitos LGBTQIA+ e das mulheres, tentando justificar com embasamentos bíblicos a eliminação dos corpos que fogem da matriz heterossexual ou naturalizar a posição submissa das mulheres em relação aos homens.

A tradicional família brasileira é idealizada com base nas mitologias cristã, especialmente através das passagens bíblicas referentes aos personagens Adão e Eva – livro de Gênesis – e Jesus, Maria e José – a partir dos livros do chamado Novo Testamento, consolidando e naturalizando um modelo patriarcal, heterocentrado e local de refúgio, amor e acolhimento. É imprescindível que, neste momento, apreciemos duas questões.

A primeira refere-se às pesquisas⁵ sobre a constituição das famílias brasileiras, ocorrendo um aumento significativo no número de famílias em que a ausência paterna é verificada, com proporcionalidade no aumento de crianças que foram registradas sem a filiação paterna. Outro dado a apreciar, refere-se à formação de outros rearranjos familiares, para além da matriz heterossexual: mães solo, tias e avós sendo responsáveis exclusivas de crianças e adolescentes, casais sem filhos/as (computando os casais homoafetivos com união estável), pais *solo* (a menor parte estatística), guarda compartilhada entre outras constituições familiares.

Liderado por parlamentares da bancada evangélica, no dia 10/10/2023⁶ foi aprovado pela Comissão de Previdência,

⁵ Pesquisas abordadas em <https://projetocolabora.com.br/ods4/brasil-tem-familias-menores-diversas-plurais-e-complexas/> e https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2290808/mod_resource/content/1/ibge%20monoparentais.pdf e <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23931-pais-dividem-responsabilidades-na-guarda-compartilhada-dos-filhos> e <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/24161> e <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-08/mais-de-100-mil-criancas-nao-receberam-o-nome-do-pai-este-ano>

⁶ Leia mais em <https://www.brasildefato.com.br/2023/10/10/comissao-da-camara-aprova-projeto-que-proibe-casamento-homoafetivo-oposicao-estuda-anular-votacao>

Assistência Social, Infância, Adolescência e Família, o Projeto de Lei, que proíbe o casamento entre pessoas do mesmo sexo, com justificativas baseadas em crenças religiosas, alegando que o casamento homossexual é antinatural.

O segundo questionamento tem como base a violência sofrida em ambientes familiares por pessoas LGBTQIA+ (Jesus, 2014). Pesquisas⁷ apresentadas pelo Fundo Brasil, Agência Brasil, Observatório LGBT, Grupo Gay da Bahia, Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos e outras organizações da sociedade civil apontam que o ambiente doméstico é um dos principais espaços que violentam esse grupo culminando em violência física, abuso sexual e psicológico, expulsão da residência e, em alguns casos, a morte.

Ambas as situações apresentadas, a constituição das famílias brasileiras e os dados de violência contra a população LGBTQIA+, contradizem aos apresentados por aqueles que defendem o ideal da família hétero tradicional brasileira como a única possível e como um ambiente harmonioso e amoroso. É dado factual que a LGBTfobia está no cerne de muitas famílias autointituladas como sendo cristãs: o ideário cristão impõe e sacraliza o comportamento da figura heterossexual dentro do ambiente familiar e aqueles não conformes, dissidentes, desviados são sistematicamente violentados por suas sexualidades, identidades e expressões de gênero que não compactuam com a matriz normativa imposta.

Uma interpretação equivocada da escritura refere-se ao termo sodomita como equivalente a homossexual (Andrade,

⁷ Dados apresentados por https://www.fundobrasil.org.br/blog/a-lgbtphobia-no-brasil-os-numeros-a-violencia-e-a-criminalizacao/?gclid=CjwKCAjwhJukBhBPEiwAnilc-NYU0cugH3zF2OLYIVhGM8SGo5oY9BmK8axJyrBZV6WkWRKqaTk_qchoCy2YQAvD_BwE e <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2023-01/brasil-segue-como-pais-com-maior-numero-de-pessoas-lgbt-assassinadas#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20pes-soas%20LGBT%2B,%2D%2C%20aI%C3%A9m%20de%2014%20suic%C3%ADdios>.

2019) e, novamente, enfatizamos que, quem controla o sentido de cultura arbitra sobre os valores, sobre o que é crime, o que é doença, o que é pecado, o que é moral. O termo homossexualidade é recente, a identidade homossexual é uma invenção do século XIX⁸, pois neste momento a medicina passa a ver o fenômeno como algo não a ser condenado, mas algo a ser estudado para encontrar as causas naturais que o determinam, ou seja, a patologização da homossexualidade, contrastando a visão religiosa judaico-cristã, que encara as sexualidades e identidades dissidentes como uma fraqueza moral individual ou associada a uma escolha deliberada pelo pecado (Quinalha, 2022).

No entanto, o problema reside no fato que o âmbito da fé possa legislar, porque basicamente o que distingue uma religião de uma filosofia é que a religião se pauta em argumentos de autoridade, não tem como verificar, não tem como mostrar, não tem conhecimento epistemológico sendo produzido de maneira formal, demonstrável, empírica. É nesse propósito que prosseguiremos nosso diálogo: a atuação de discursos - religiosos ou não - na construção de uma agenda antidemocrática, antigênero, LGBTfóbica e performática no campo político e que reverbera no cenário educacional.

⁸ A identidade lésbica, identidade travesti, todas essas práticas que criam identidades são recentes. Antes, essas pessoas eram tidas como pessoas desempenhando uma prática: uma prática criminosa, uma prática pecaminosa (QUINALHA, 2022), no entanto, essas práticas não geravam uma identidade. Somente a partir do século XIX, à medida em que a gente começa a migrar de uma sociedade vitoriana para a sociedade denominada de Biopoder, existe a criação dessa prática sexual que gera uma identidade, ou seja, as práticas sexuais traziam consigo ou eram capazes de gerar uma identidade.

“O estado é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã”

Em 2019, a advogada e pastora Damares Alves assumiu o cargo de ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos. Em seu discurso⁹ de posse afirmou: “O Estado é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã.” Na mesma ocasião chegou a afirmar que o ministério por ela comandado teria como finalidade, dentre outras, acabar com o “abuso da doutrinação ideológica” e “neste governo menina será princesa e menino será príncipe.” Enfatizou, durante o discurso, que trabalharia conforme princípios cristãos e por designação divina.

Ainda no ano da posse, no mês de maio de 2019, o então presidente da República, Jair Bolsonaro, em um evento religioso, questionou uma decisão do Supremo Tribunal Federal, que formou maioria necessária para votar a favor da criminalização da LGBTfobia. Segundo o ex-presidente¹⁰, o STF deveria ter um ministro evangélico, uma vez que ele, assim como a ex-ministra Damares Alves, se considerava “terrivelmente cristão”. O ex-presidente Jair Bolsonaro¹¹, em sua posse, enfatizou que seu mandato seria pautado nos princípios judaico-cristãos e que pretendia combater ideologias de gênero ou qualquer outra

⁹ Reportagem da Revista IstoÉ disponível em <https://istoe.com.br/o-estado-e-laico-mas-essa-ministra-e-terrivelmente-crista-diz-damares-alves/>

¹⁰ Reportagem do Jornal Carta Capital disponível em <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-diz-que-stf-legisla-e-questiona-falta-de-ministro-evangelico/?fbclid=IwAR2o-14BIAP8Wx1GBz-rVW8CtXg7P2RnbqjQnKeEepIZcxCUl0slnS0S8sNg>

¹¹ É importante registrar que o ex-Presidente Bolsonaro foi eleito deputado Federal (RJ) por sete mandatos seguidos e eleito Presidente (de 2019 a 2022). Sua notoriedade teve início somente em 2011, quando o governo Dilma Rousseff apresentou o programa Escola sem Homofobia, com material educacional que seria distribuído aos estudantes, no combate às práticas de violências contra a população LGBTQIA +. Aliou-se a políticos cristãos e disseminou informações falsas a respeito do material, apelidando-o de “kit gay”, incorporando o sintagma da “ideologia de gênero” em seu discurso político (Vital e Lopes, 2013; Vital e Lopes, 2017).

ideologia que atuasse contra os valores e tradições que pudessem destruir as famílias brasileiras.

Os discursos apresentados têm como pano de fundo as questões que envolvem a religião e a família como alicerces de uma sociedade ideal, do ponto de vista dos representantes políticos citados. Outros casos apareceram nos últimos anos, inflados pelas redes sociais digitais, com viés conservador disfarçados em uma suposta “ideologia de gênero”¹² culminando em ataques ofensivos às mulheres e à comunidade LGBTQIA+ (Junqueira, 2018). Ataques esses, partindo do Congresso Nacional, dos perfis de representantes políticos em suas redes sociais, de representantes religiosos que, em sua maioria cristãos, apoiaram o governo Bolsonaro (2019-2022) durante seu mandato.

O propósito é tornar evidente que, quando pessoas assumem cargos importantes em nossa sociedade, neste caso, representantes políticos, queiram decidir que, ou as pessoas vivem como eles, ou as pessoas são criminosas, pecadoras, serem corrigidas, queimadas em uma fogueira e, historicamente, foi o que as religiões de imposição de poder fizeram. A ideia do estado laico, não é uma ideia, um conceito criado arbitrariamente. Para Foucault (2008) é necessário mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiro, por evidente certos temas fabricados em momentos particulares da história e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída.

No tocante ao campo educacional, as ofensivas antigênero e discursos LGBTfóbicos foram observadas diversas vezes no cenário político brasileiro, com o objetivo primeiro de causar pânico moral (Miskolci e Campana, 2017), ao sensibilizar a população da ameaça que a “ideologia de gênero” podia oferecer

¹² Diversas autoras e autores utilizam o termo ideologia de gênero entre aspas sinalizando o conceito como um sintagma. No decorrer do texto optamos, também, em manter as aspas para destacar o conceito.

às famílias. Esse arcabouço político-religioso-conservador afronta, causa alvoroço. A discussão em torno do que seria uma “ideologia de gênero” se institui nos planos educacionais brasileiros, e seus desdobramentos desembocam em ataques incisivos às pautas de gênero, de sexualidade e de diferenças nos currículos e na formação docente.

A defesa da pátria potestade (direito dos pais sobre seus filhos) é uma estratégia legal utilizada como vetor em questões como a educação sexual nas escolas, apresentando resistências, por considerá-la uma forma de imposição da “ideologia de gênero”, alegando uma suposta “doutrinação” de seus filhos, com intuito de ideologizar as crianças e destruir a família nuclear (imposição de uma concepção contrária à verdade biológica), movendo ações judiciais contra educadores e escolas argumentando que o conteúdo da educação sexual deve ser definido pela família, com participação subsidiária do Estado¹³(Biroli *et al*, 2020).

As interferências chegaram, por exemplo, nas casas legislativas do país com apresentação de projetos de lei que proíbem o uso de conceitos associados à “ideologia de gênero”. Essa estratégia busca suprimir (a até criminalizar) a perspectiva de gênero enquanto corrente biológica, com objetivo de erradicar o conceito e excluir outros termos semelhantes (equidade de gênero, igualdade de gênero, expressão de gênero, identidade de gênero) em diversos documentos.

¹³ No Brasil, o Supremo Tribunal Federal (STF) tem se posicionado contra leis municipais que visam restringir materiais didáticos e/ou discussões que abordem questões de gênero e sexualidade em escolas municipais. Alguns exemplos podem ser acessados em:

<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=444481&ori=1> ,
<https://www.cartacapital.com.br/educacao/stf-declara-inconstitucional-lei-municipal-que-proibe-debate-de-genero-nas-escolas/> ,
<https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/associacao-questiona-lei-de-campos-dos-goytacazes-rj-que-restringe-abordagem-de-questoes-de-genero-nas-escolas/> .

Um exemplo fatídico ocorreu na Câmara Municipal de Uberlândia/MG, que aprovou no dia 12/06/2023¹⁴, um projeto que proíbe a “doutrina de ideologia de gênero” dentro ou fora da sala de aula, por docentes ou qualquer outro funcionário. Outras leis semelhantes, no entanto, já foram consideradas inconstitucionais e a expressão “ideologia de gênero”, apresentada no projeto é uma ação coercitiva e punitiva contra aqueles e aquelas que, minimamente, dialogam sobre a existência de pessoas que fogem ao padrão cisheteronormativo.

Oliveira *et al* (2021, p. 3) afirmam que,

[...] essa cruzada inquisitorial não começa e tampouco se encerra no bolsonarismo, pois este é apenas um efeito do neoconservadorismo, que atua constantemente para tentar eliminar programas governamentais de cunho feminista e pelos direitos de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros – LGBT [...] além de posicionar-se em defesa da família patriarcal e da institucionalização do cristianismo nos poderes do Estado. O sintagma “ideologia de gênero” é acionado como um pânico moral que precisa ser combatido.

Utilizando diversos aparelhos e agências (mídia, igrejas, espaços de poder político como o Congresso e casas legislativas), inclusive o apoio popular, lideranças pentecostais lutam contra a compreensão da sexualidade como um elemento relevante da legalização do aborto e a educação sexual nas escolas, que se intensificaram desde 2009, com o lançamento do terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos pelo governo federal (Biroli *et al*, 2020), que deu início à expansão

¹⁴ Reportagem apresentada no G1 disponível em <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2023/06/12/camara-aprova-proibicao-de-ideologia-de-genero-nas-escolas-em-uberlandia-leis-semelhantes-foram-consideradas-inconstitucionais.ghtml>

dos direitos LGBTQIA+, vistos como ameaças à liberdade religiosa e proteção da família.

Ao possibilitar a ação de cristãos conservadores na máquina do Estado, evidenciamos mudanças em documentos governamentais, esvaziamento de conselhos, descumprimentos de diretrizes acordadas internacionalmente que visam restringir a ação de coletivos e minorias como da comunidade LGBTQIA+, comunidades originárias e movimento feminista.

A identificação com o religioso, que tomou proporções significativas com o bolsonarismo, fez com que políticos assumissem posicionamentos “pró-vida” ou “pró-família” como parte de sua função pública e de suas agendas eleitorais, ignorando os processos de laicização, ao utilizarem suas crenças pessoais em seus posicionamentos públicos ou fazendo uso do litígio em defesa de uma interpretação legal alinhada com a doutrina religiosa, com propostas institucionais em defesa dos princípios doutrinários a partir de uma visão cristã de sociedade e se posicionando contra projetos que interferem nos conteúdos fundamentais da fé e da moral.

A cruzada contra o gênero tem centralidade nas políticas de direita, com ênfase no desmantelamento de instituições democráticas, interferência nos currículos escolares e ataque às organizações que apoiam a pesquisa científica. Importante frisar que a mobilização social através dos protestos de rua e a mobilização via redes sociais digitais, impulsionaram a veiculação da “ideologia de gênero” nos mais diversos extratos sociais, colaborando para ampliar a percepção da população de que é preciso questionar as políticas de gênero e que é imprescindível a eleição de lideranças conservadoras para impedir a influência dos movimentos feministas e LGBTQIA+ sobre o Estado. Essas mobilizações opõem-se à educação sexual e conteúdo educacional para a promoção da igualdade de gênero e do respeito à diversidade sexual, são contrárias ao

casamento civil e adoção por casais homoafetivos, propagando a “ideologia de gênero” como um mal a ser temido, gerando inseguranças e pânicos morais (Miskolci e Campana, 2017).

Educação em disputa: a luta por uma agenda horizontal das políticas educacionais, de gênero e diversidade sexual

Os processos explicitados anteriormente levam à construção dos feminismos e coletivos LGBTQIA+ como inimigos da sociedade, tratando-se de movimentos contra a família, contra a liberdade humana, com supostos mecanismos a fim de conquistar a atenção de novos adeptos, caracterizando a nova esquerda sob influência do aludido “marxismo cultural”. Tal visão denota ameaças, desafios e perspectivas outras com forte desconexão entre liberdades, funcionalidades e legitimidade das instituições democráticas. Além disso, a erosão dos sistemas partidários tradicionais, a ascensão do populismo de direita e o declínio do apoio popular à democracia são sinais da crise política atual, abrindo caminho para visões discriminatórias, autoritárias e anti-igualitárias (Biroli *et al*, 2020).

O enfraquecimento de normas e controles institucionais ao longo do tempo, evidencia historicamente, as contradições, em que classe, raça e gênero constituem padrões seletivos que limitam regras, práticas e valores democráticos, por sua vez, remete às disputas em torno do sentido da democracia, em espaços institucionais ou não (Biroli, 2018). A autora afirma, ainda, que a vulnerabilidade de atores políticos e partidos aos escândalos de poder econômico e corrupção também contribui para deslegitimar a democracia como caminho para soluções coletivas, com forte seletividade Estatal e baixo grau de democratização da sociedade.

Nota-se, também, a promoção escancarada de agendas anti-igualitárias, derivando em clivagens e contribuindo para a normalização das desigualdades sob uma ótica moralizante. Assim, percebe-se uma nova combinação entre político, econômico e moral em curso no século XXI (Biroli, 2019; Fraser, 2020), fomentando oposições a agendas relativamente estabelecidas (como a participação política de mulheres, prevenção e criminalização da violência doméstica), que, através do jargão amplamente difundido “Valores familiares”, justificam censuras e retrocessos na legislação e políticas públicas.

Para Vaggione (2017), a moralidade sexual conservadora, ao definir a família com base na natureza biológica, restringe-a a arranjos heterossexuais, com função reprodutiva. Essa visão naturaliza, inclusive, a separação dos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres, engessados na ideia ilusória de que a sociedade é composta por indivíduos independentes e livres para fazerem escolhas próprias. Esse pensamento esconde, no entanto, o desafio de compreender de maneira interseccional a realidade posta, na qual sexo, gênero, classe e raça se entrelaçam nas relações de poder, engendradas a partir de hierarquias, de violências e explorações, de renegociações e resistências.

É assim que uma poderosa ferramenta política contra a pluralidade, a igualdade na cidadania, o laicismo e a crítica política está sendo ativada em tempos de desdemocratização. Os “valores familiares” são centrais para as abordagens teórica e empírica aqui desenvolvidas. Atores conservadores reivindicam a legitimidade da família quanto aos direitos e autoridade contra o Estado, com centralidade na ideia de “maioria cristã”¹⁵ como sinônimo de “nação”, o que abre brechas para que uma

¹⁵ Uma das características da noção de normalidade é que ela se apresenta como a-histórica, alijado do seu contexto de formação. Ela aparece como algo que se poderia chamar de “normal-natural” e, dessa forma, se equipara à noção de “maioria”. Logo,

enorme gama de significados, legislações e políticas sobre direitos humanos seja rejeitada. Todo esse arcabouço pode levar à estigmatização, o silenciamento, apagamento e, no limite, a criminalização das pessoas dissidentes.

É evidente que há uma cruzada antigênero que naturaliza desigualdades, além de uma clara defesa contra o coletivo e a pluralidade classificando como “outros” atores e movimentos que disputam direitos em uma perspectiva emancipatória ou representam alternativas igualitárias, assim como intensificam as críticas negativas à produção de conhecimento contrária às que defendem, deslocando-os para fora das fronteiras da legitimidade democrática e transformando-os em inimigos políticas.

O conservadorismo religioso, presente nas discussões acima, sofre ascensão na medida em que direitos reprodutivos e sexuais avançam nas agendas políticas, assim como uma mudança na relação de forças no campo religioso, com o declínio do catolicismo e a expansão do pentecostalismo. Outra característica marcante é a sofisticação, em seu discurso e estratégias, nos padrões de atuação, como a formação de alianças, angariando adeptos de organizações da sociedade civil, de representantes de diversos partidos políticos.

Ao politizar o religioso, cristãos adentram nos canais democráticos de participação para ampliar sua representação em espaços de deliberações e decisões das políticas sexuais, de gênero e da família. Para um efeito significativo na interferência política, atores religiosos mobilizam milhares de fiéis e tem grande impacto na formulação e aprovação de leis, na implementação de políticas públicas e nos processos eleitorais em todo o país.

a expressão minoria vai muito além de considerações numéricas na dualidade maioria/minoria, corresponde a uma operação de minorização que se contrapõe e mede forças com as expectativas universalizadoras que assumem os discursos hegemônicos (Passos, 2022).

Quanto às pesquisas que passaram a ter o gênero como foco, evidenciou-se no Brasil¹⁶ um retrocesso quanto ao investimento público em universidades, com cancelamento de editais para bolsas e financiamentos de pesquisas das agências nacionais (vale salientar que, igualmente, as pesquisas a respeito da ditadura militar sofreram os mesmos ataques), além de possibilitar a denúncia contra professores e pesquisadores que atuam nessas áreas de estudos.

A “ideologia de gênero”, como demonstrado, passou a ser o principal alvo de reacionários neoconservadores, com atuação de diferentes setores e atores dentro e fora da arena política, com forte atuação de grupos de religiões neopentecostais (Machado, 2018) bem como outros movimentos como os da Escola Sem Partido (Miguel, 2016) e Movimento Brasil Livre. Para esses grupos há uma agenda política “esquerdista, comunista, petista” cujo objetivo principal é a doutrinação dentro das escolas públicas.

Dentro da dinâmica neoliberal, alavancado por questões religiosas e adentrando o cenário político atual (não somente no Brasil, mas em diversas sociedades em outros países conforme aponta Biroli *et al*, 2020), temos observado um discurso ostensivo conhecido como “o fantasma do gênero”. Trata-se de uma construção repleta de contradições, sem base empírica comprovada e, podendo ser adaptável a diferentes contextos sociais, econômicos, culturais e históricos, gerando medo e pânico moral. Eis o combustível fascista perigosamente instrumentalizado por líderes autoritários, que construíram um alvo capaz de condensar elementos disparatados e de apagar as causas reais de medo e luta – precarização da vida pela

¹⁶ Ver Maurício Tuffani: Pró-reitores de pesquisa e pós-graduação repudiam dossiê sobre CNPq, Jornal GGN, 16 de novembro de 2019. Disponível em: <https://jornal-ggn.com.br/educacao/pro-reitores-de-pesquisa-e-pos-graduacao-repudiam-dossie-sobre-cnpq/>

intensificação neoliberal do capitalismo, crise climática e guerras -, com o intuito de sustentar projetos autoritários de poder.

O ex-presidente Jair Bolsonaro, ao usar um discurso em nome de “Deus, Pátria e Família”, recrutou uma parcela da população adepta aos ideais ultraconservadores, com uma retórica reacionária de cunho evangélico, devoto ferrenho e anticorrupção. Em seus discursos, era nítida a defesa do homem provedor, chefe de família (consequentemente, deve ocupar os cargos de poder nas diferentes esferas da sociedade, inclusive na política), conservador dos hábitos, da moral e dos “bons costumes” e que se sentem acuados, ameaçados, afrontados com a “ideologia feminista” contemporânea, pois são submetidos a atividades domésticas, consideradas femininas ou, o aumento de cargos de poder ocupados por mulheres que colocam “em risco” a primazia masculina.

Muitas vezes, os discursos em espaços de decisão encontram terreno fértil e se propagam rapidamente de forma online, se fantasiam de uma dita “liberdade de expressão”, mas estão impregnados de ódio, violência, misoginia, LGBTfobia, racismo, capacitismo. Comentários em redes sociais com um cunho odioso, em grande parte, tente a exercer o controle e de exploração dos corpos das mulheres, de suas condutas, de sua autonomia e de suas liberdades. Muitos se valem da sexualidade, da idade, da aparência, da intelectualidade, violências de gênero explícitas com valoração sexual, corporal, etarismo.

A naturalização da violência política das mulheres, as disparidades de gênero nas representações em cargos políticos têm dificultado a compreensão dessa categoria analítica. Em 2021 foi aprovada a Lei Nº 14.192/21 ¹⁷que configura crime a violência política de gênero: a lei estabelece regras jurídicas para prevenir, reprimir e combater a violência política contra a

¹⁷ Ver Lei Nº 14.192/21 em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14192.htm

mulher nos espaços e nas atividades relacionadas ao exercício de seus direitos políticos. A norma também assegura a participação de mulheres em debates eleitorais e criminaliza a divulgação de fatos ou de vídeos com conteúdo inverídico durante a campanha eleitoral.

As investidas contra os direitos das mulheres no contexto atual também podem ser, entendendo, categorizadas como violência política contra as mulheres. A censura ao debate sobre gênero nas escolas e a exclusão da “perspectiva de gênero” das políticas públicas correspondem à cumplicidade do Estado com as desigualdades e com outras formas de violência que fazem parte do cotidiano das mulheres na sociedade brasileira. Trata-se de políticas que afirmam os papéis convencionais de gênero e, com isso, um lugar de menor participação para as mulheres na vida pública. São, assim, antagônicas aos direitos das mulheres de participar igualmente da sociedade em que vivem. Os grupos LGBTQIA+ também são colocados ao lado da emancipação das mulheres como uma ameaça à hegemonia heteronormativa.

É preciso colocar em questão a quais interesses o termo gênero está sendo utilizado, quais visões de ordem social estão sendo contestadas, defendidas e apagadas, ressaltando que o viés biológico é utilizado como argumento por diversas correntes que defendem a naturalização e, conseqüentemente, normatização de diferenças. É preciso, pois, pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do que é dado como natural, afirma Louro (2014).

Para isso também é preciso que busquemos informações, discutir e trocar ideias, ouvir aqueles e aquelas que, histórica e socialmente, foram instituídos como “outros” e, portanto, excluídos e marginalizados. É preciso questionar em quais momentos os padrões se tornam padrões, o que emerge dos parâmetros estabelecidos, quais dispositivos legitimam atitudes, aprisionam

ou excluem corpos ditos dissidentes e, principalmente, romper com a produção de regimes de verdades que instauram regras e normas deficientizadoras (Freitas, 2021) e patologizantes sob o jugo de uma suposta naturalização.

Naturalização essa endossada pela recolonização da moral cristã que, dispondo de instrumentos como as narrativas, as doutrinas e moralidades cristãs sob um novo olhar, com uma nova roupagem, foi imprescindível para que a construção e divulgação do sintagma “ideologia de gênero” brotasse e se espalhasse como uma erva daninha contaminando as diversas áreas da sociedade, disputando por espaços para além das instituições religiosas, como a política, a escola.

Ao apresentar a “ideologia de gênero” como “uma coisa ruim”, o que a retórica antigênero busca fazer não é salvaguardar essas intuições (família, Deus, a vida, valores morais etc.), mas, sim, propagar um pânico moral, de modo que as pessoas se voltem contra os estudos de gênero e se mostrem resistentes às políticas públicas que visam garantir maior igualdade de gênero e respeito à diversidade, acrescenta Schibelinski (2020).

Os avanços, no decorrer das últimas décadas, encontraram resistências diversas na arena política nacional, sobretudo com ação de grupos ultraconservadores atuando em diversos segmentos da nossa sociedade, em especial no campo educacional, em permanente disputa. Prevalecem os discursos moralistas de que a família é a detentora dos direitos em educar para a sexualidade e não compete a escola tal função, em contramão de documentos delegando à instituição escola essa função.

Ataques diversos a professoras e professores, às escolas, às organizações que lutam pelo direito à educação sexual nas escolas, têm ocorrido com maior frequência, em especial, com respaldo do ex-presidente da República, Jair Bolsonaro e seus asseclas. Movimentos como o MBL e o Escola Sem Partido, liderados por representantes políticos, religiosos e pessoas da

sociedade civil encabeçaram uma verdadeira caça às bruxas e bruxos que defendem uma educação diversa e plural. As ofensivas estão nas ruas, nas redes, expostas em todos os tipos de meio de comunicação cujo objetivo primário é acabar com uma suposta doutrinação esquerdista que pretendia doutrinar crianças e jovens de acordo com uma ideologia ditatorial gay e comunista.

Para além de um delírio coletivo, esses discursos encontram forças em espaços de poder como as casas legislativas, centros religiosos, os núcleos familiares, nas instituições escolares entre outras. Esses discursos passaram a ser utilizados como dispositivos de poder (Foucault, 2015) que produzem e institucionalizam normas para controle social nesses espaços pontuados, muitas vezes de forma eficaz. E bem sabemos do modo eficiente como a extrema direita tem se valido das redes sociais para disseminar seu ideário! À contramão desses ideais, precisamos nos livrar das amarras ideológicas que excluem e criam discurso de ódio, que se sustentam com informações negacionistas e fake News que levam à produção de pânico moral (Vianna, 2020) resistir à instauração de planos educacionais que excluem as diversidades, e nos posicionarmos contra a generificação e universalização de comportamentos com bases biológicas e religiosas.

Precisamos voltar a pensar novamente uma política de longo prazo, que leve a uma mudança estrutural, que seja transformadora (Freire, 2018), mas não pode vir fora do contexto de outras medidas e outras políticas. O lugar que precisamos depositar nossas esperanças para uma política efetivamente transformadora e contra-hegemônica (bell hooks, 2013) é a escola. A escola num longo período (durante a educação básica) é que antecede a participação da vida pública e essa formação é importante para que as mulheres estejam e ocupem espaços

de decisão, que as diferenças não sejam utilizadas como mecanismos de exclusão, e que as práticas docentes não sustentem ideias opressivas, discriminatórias e a favor de ideais conservadores.

Paulo Freire, em seu clássico livro “Pedagogia da Autonomia” (Freire, 2018), nos orienta que, por sermos sujeitos historicamente situados, ao conhecermos o mundo, podemos intervir nele e, munidos de tal compreensão e com o fortalecimento do coletivo, dentro do diálogo tecido até o momento, é imprescindível que haja uma ruptura dos limites do sistema de normas e relações sociais existentes, articulando respostas e ações, gestando novas legitimidades sociais.

A construção de saberes insurgentes na luta por emancipação de grupos subalternizados (Gohn, 2011) e para o enfrentamento das opressões, que se interseccionam (raça, classe, gênero, sexualidade entre outras) como bem defendido por Akotirene (2018), é imprescindível na formação de sujeitas/os sociopolíticas/as, elaborando projetos alternativos de democracia e possibilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas criticamente ricas em constante diálogo com práticas políticas efetivas.

É de suma importância na agenda dos movimentos sociais progressistas desestabilizar os imaginários históricos que simbolicamente cristalizaram determinados grupos como destituídos de agência, a capacidade de intervir no mundo. Esse movimento de subversão é entendido como giro decolonial (Maldonado-Torres, 2020), no qual o sujeito colonizado analisa o mundo moderno/colonial que lhe foi imposto. A este fenômeno, nos salienta Grosfoguel (2016), está elencado o conceito de “privilegio epistêmico”: homens ocidentais, brancos, heterossexuais, cristãos detêm o poder sobre discursos de corpos políticos marginalizados, provocando uma injustiça

cognitiva ao inferiorizar o conhecimento produzido por ele (colonialidade do saber).

Essa inferiorização opera de tal forma, que os sujeitos e sujeitas eliminam qualquer traço que o identifique como o outro, logo, excluindo toda uma história que deverá ter como norte um modelo eurocêntrico de superioridade a ser alcançada. A decolonialidade (Bernardino-Costa *et al*, 2020) como um norte de ação, atua na contramão: é preciso afirmar a existência como um ato de qualificação epistêmica, a afirmação corpo-geopolítica para a produção do conhecimento, a afirmação de um lugar de enunciação construído a partir de uma experiência corporal de *ser* (negro, mulher, indígena, periférico, LGBTQIA+, Pcd, etc.).

É notório que as diferenças e os embates fazem parte do jogo democrático (político, social, cultural), mas precisamos estar atentos quando cristãos neoconservadores fomentam a intolerância e adotam estratégias políticas para abolir a diferença. Vale ressaltar que, no entanto, há grupos evangélicos contrários à lógica neoconservadora, como o coletivo Evangélicas pela Igualdade de Gênero, Frente Evangélica pelo Estado de Direito e Feministas Cristãs (Biroli *et al*, 2020).

Resistir é preciso, mas, no momento, precisamos reunir forças coletivamente para enfrentar essa onda esmagadora do neoliberalismo que tenta nos afogar o tempo todo. É de extrema urgência pressionar os órgãos competentes que atuam na elaboração das reformas na educação, em todos os níveis, utilizando os coletivos, as universidades públicas e diversos espaços de tomada de decisão, para o diálogo e apresentação de possibilidades que estejam pautadas em princípios democráticos e que visem uma educação emancipadora (Freire, 2018).

Precisamos ocupar espaços de poder em nossa sociedade e, munidos de consciência política, lutar, resistir,

denunciar e anunciar mesmo diante de tantos ataques que a educação e, especificamente, a profissão docente vem sofrendo. Nunca a *esperança utópica* freiriana fez tanto sentido como na atual conjuntura política brasileira.

Referências

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANDRADE, Joao Guilherme De. Cristianismo, a religião do colonizador, e a lgbtfobia no Brasil. *Anais IV DESFAZENDO GÊNERO*. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64074>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. Orientação sexual na identidade de gênero a partir da crítica da heterossexualidade e cisgeneridade como normas. *Letras Escreve*, v. 7, n. 1, p. 137-164, 2017.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! *Civitas*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul./set. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/22915/15069>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). *Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BIROLI, Flávia. *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. São Paulo, Boitempo, 2018.

BIROLI, Flávia. A reação contra gênero e a democracia. *Nueva Sociedad*, edição especial em português, p. 76-87, dez. 2019. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/reacao-contra-o-genero-e-democracia/>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. *Gênero, neoconservadorismo e democracia*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRÍCIO, Vilma Nonato de; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Dossiê: corpos em dissidência nos espaços educativos em tempos de discurso de ódio. *Revista Diversidade e Educação*, v. 9, n. 2, p. 5-8, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/issue/view/808>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam*: os limites discursivos do sexo. Tradução: Verônica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: n-1 edições, Crocodilo Edições, 2019.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. *Tese (Doutorado)* - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARREIRA, Denise. Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. *Tese (Doutorado)* - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042016-101028/pt-br.php>. Acesso em: 05 jan. 2025.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. Estruturalismo e Pós-estruturalismo 1983. *Ditos e Escritos II*, Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Tradução: Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRASER, Nancy. *O velho está morrendo e o novo não pode nascer*. Tradução: Gabriel Landi Fazzio. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Marcos Cézar de. Crianças Bolivianas na educação pública: medicalização, enquadramentos deficientizadores e estigmatizações com base no transtorno do espectro autista.

Inter-Ação, Goiânia, v. 46, n.º 2, pp.645-661, maio/ago. 2021.

Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67920>. Acesso em: 05 jan. 2025.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, pp. 333-361, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2025.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abril. 2016.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt>.

Acesso em: 05 jan. 2025.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Transfobia e crimes de ódio: assassinatos de pessoas transgênero como genocídio. *História Agora*, São Paulo, v. 16, n.2, p. 101-123, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério. A invenção da 'ideologia de gênero': a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2018000300004. Acesso em: 05 jan. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Pentecostais, sexualidade e família no Congresso Nacional. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 23, n. 47, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/zJ6NMkstvqtzVLRrFWfk4bF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2025.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O discurso cristão sobre a "ideologia de gênero", *Revista Estudos Feministas*, v. 26, n. 2, 2018, p. 447-463. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/47463>. Acesso em: 05 jan. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). *Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. Da 'doutrinação marxista' à 'ideologia de gênero' - Escola Sem Partido e as leis da mordada no Parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, v. 7, n. 3, p.590-621, 2016. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163.
Acesso em: 05 jan. 2025.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estudo*, v. 32, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/7719>. Acesso em: 05 jan. 2025.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; MELO, Carlos Ian Bezerra de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Discursos antigênero e políticas curriculares cearenses: entre tensões e resistências. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 16, p. 1–26, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.15363.054. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15363>. Acesso em: 05 jan. 2025.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. *Pedagogias das Transversalidades*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

PFEIL, Bruno Latini; PFEIL, Cello Latini. A ofensa da nomeação. In: MIRANDA, Eduardo Oliveira; SANTOS, Marta Alencar dos; Casteleira, Rodrigo Pedro (orgs.). *Enviadescer a decolonialidade*. 1. ed. Salvador: Devires, 2022.

QUINALHA, Renan. *Movimento LGBTI+*: uma breve história do século XIX aos nossos dias. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SCHIBELINSKI, Diego. "Isso é coisa do capeta!": o papel da "ideologia de gênero" no atual projeto político de poder. *Retratos da Escola*, v. 14, n. 28, p. 15–38, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1131>. Acesso em: 05 jan. 2025.

TEIXEIRA, Raniery Parra. "Ideologia de gênero"? As reações à agenda política de igualdade de gênero no Congresso Nacional. *Dissertação (Mestrado)* - Brasília, Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: [/http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/35044/1/2019_RanieryParraTeixeira.pdf](http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/35044/1/2019_RanieryParraTeixeira.pdf). Acesso em: 05 jan. 2025.

VAGGIONE, Juan Marco. La iglesia católica frente a la política sexual: la configuración de una ciudadanía religiosa. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 50, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8650719>. Acesso em: 05 jan. 2025.

VITAL, Christina; LOPES, Paulo Victor Leite. *Religião e Política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e dos LGBTs no Brasil*. Rio de Janeiro, Fundação Heinrich Böll/Iser, 2013.

VITAL, Christina; LOPES, Paulo Victor Leite. *Religião e Política: medos sociais, extremismo religioso e as eleições 2014*. Rio de Janeiro, Fundação Heinrich Böll, 2017.

VERGUEIRO, Viviane. Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normativa. *Dissertação (Mestrado)* – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19685>. Acesso em: 05 jan. 2025.

VIANNA, Cláudia. *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: uma breve história de lutas, danos e resistências*. 1. ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2020.

Tecnologias digitais na educação: entre o fetiche, a colonialidade e a realidade

Mariana Zambon Ferreira Braga

“A presença das tecnologias digitais¹ na educação, e na sociedade, é um caminho sem volta, uma evolução natural do conhecimento humano”. Essa afirmação, que sintetiza o pensamento de entusiastas das tecnologias digitais (Santaella, 2021), parece ser, no século XXI, uma das grandes balizadoras de políticas públicas e investimentos na educação nos espaços formais (Heinsfeld; Pischetola, 2019). Principalmente após a pandemia de Covid-19, que impôs sobre o mundo da educação o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como uma solução para sobreviver ao isolamento social e reduzir os danos ao aprendizado, observamos um grande esforço para implementar, cada vez mais, as tecnologias em sala de aula e nos espaços de ensino e aprendizado. Em um contexto como o brasileiro, em que a profissão docente é desvalorizada e precarizada, em que muitas vezes os demais problemas sociais causam maior impacto na educação que a ausência de tecnologias, faz-se necessário refletir, de maneira crítica, acerca da adoção das TDIC no âmbito educacional.

Amplamente promovidas como soluções capazes de dar conta de todos os desafios da educação contemporânea, as tecnologias digitais são encaradas, sobretudo em países do Sul Global², como o caminho para solucionar os problemas de

¹ Ao longo deste capítulo, utilizaremos TDIC e tecnologias digitais com o mesmo significado: tecnologias digitais da informação e comunicação.

² Países que estão na periferia do capital, incluindo os países da América Latina. O termo substitui o conceito de países de “terceiro mundo”, que se tornou obsoleto após o fim da Guerra Fria. “O que se entende como “Sul Global” não obedece exatamente à geografia, pois abarca países do sul e do norte do planeta, abrangendo

aprendizado. No entanto, a sua incorporação, tanto nos livros didáticos quanto nas práticas educacionais, levanta questões diversas, entre elas a possibilidade da perpetuação da colonialidade.

Neste capítulo, que é um desdobramento de nossa pesquisa de mestrado acadêmico em Educação defendida na Unifesp sob o título *O livro didático de língua portuguesa “Novo Singular & Plural” e seus recursos de linguagem hipermídia: uma análise do discurso à luz das teorias decoloniais*, sob orientação da Profa. Dra. Lucila Pesce. Nela, examinamos a relação entre tecnologias digitais na educação e a colonialidade do saber e do poder, discutindo a fetichização da tecnologia como uma fórmula mágica para resolver para os problemas educacionais e explorando as tensões e contradições inerentes ao seu uso. Buscamos conduzir uma discussão aprofundada acerca do papel das tecnologias digitais na educação e nos livros didáticos, incentivando uma análise crítica e reflexiva sobre suas implicações sociais e culturais, bem como propondo uma reflexão sobre a questão: a tecnologia na educação está a serviço de quem?

As TDIC e os recursos de hipermídia na educação e nos livros didáticos

Acompanhando os avanços tecnológicos da sociedade, os livros didáticos vêm incorporando, cada vez mais, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e os recursos da linguagem hipermídia em seus conteúdos. É igualmente crescente a adoção, pelas escolas públicas e privadas, de materiais digitais e recursos educacionais digitais, como objetos educacionais digitais (OED), com a justificativa de

América Latina, África, Ásia e países insulares assim como “Norte Global” abrange também Austrália e Nova Zelândia.” (Sousa, 2024).

ampliar os horizontes dos educandos, inserindo-os na cibercultura e na cultura digital.

Essa expansão do uso e da inclusão de TDIC e recursos hipermídia em sala de aula e em materiais didáticos acompanha, também, as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que postula, em sua competência geral 5, o trabalho com as TDIC, a fim de levar os estudantes a

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Complementando a BNCC, em 2018, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb) elaborou um documento chamado Currículo de Referência em Tecnologia e Computação, alinhado à BNCC, cujo propósito é fornecer orientações acerca do desenvolvimento de competências e habilidades específicas para TDIC. O documento fornece diretrizes para o uso das TDIC, bem como para a reflexão acerca das tecnologias. Segundo o *site* do CIEB

O currículo atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, propondo ampliar as reflexões sobre computação na educação básica e potencializar o uso de tecnologia na aprendizagem. Essa ferramenta oferece a gestores e professores orientação e inspiração para aplicação de práticas que ajudem a desenvolver nos alunos competências e habilidades relacionadas à tecnologia e à computação (CIEB, [s.d.]).

Portanto, em tese, as diretrizes e os documentos norteadores da educação deixam clara a necessidade de se refletir sobre as ferramentas tecnológicas e sobre seus usos, dentro e fora da sala de aula.

Ainda que possamos observar essas crescentes transformações provocadas pelos avanços das tecnologias digitais e promovidas pelas grandes empresas de tecnologia, cujos interesses econômicos encontram na educação terreno fértil para o lucro, sabemos que, em muitos casos, as escolas não possuem estrutura para o uso dos dispositivos tecnológicos, como *tablets*, computadores, *smartphones* e outros. Nesse sentido, os materiais impressos podem oportunizar o trabalho com a cultura digital propondo reflexões acerca das tecnologias e apresentando conceitos e elementos presentes no ciberespaço. Um exemplo é o trabalho, em Língua Portuguesa, com os gêneros *meme* e *fanfic*, ou mesmo propostas de criação de *podcasts* e vídeos. Portanto, mesmo que não haja um dispositivo digital disponível para uso em sala de aula, é possível abordar os temas e promover discussões e reflexões acerca da cultura digital e das tecnologias digitais.

Entendemos que esse não é o cenário ideal, visto que limita o contato do estudante com a cibercultura e o ciberespaço. Tomando como base o pensamento de Lèvy (1999, 2000, 2010), podemos considerar tais recursos de TDIC e hipermídia como hipertextos, que se constituem como nós (imagens, palavras, documentos ou hipertextos) ligados por conexões, de maneira reticular, e fazem parte do ciberespaço. Santaella (2005), por sua vez, fala de uma nova linguagem que surge com a revolução tecnológica das TDIC, a hipermídia, em que “a lógica do hipertexto se amplia à dimensão audiovisual, coreográfica, tátil e mesmo muscular da linguagem” (Santaella, 2005, p. 392). Para Santaella, essa nova linguagem desafia a hegemonia do livro impresso e das demais linguagens, por sua

multidimensionalidade e por permitir interação e imersão. No entanto, é possível haver um hibridismo entre o livro impresso e os recursos de hipermídia, que costuma ser observado nos livros impressos distribuídos nas escolas públicas, por exemplo.

Assumindo tais conceitos para a nossa análise, compreendemos que, ao empregar *links*, *QR codes* e outros elementos que direcionam o estudante para “fora” do livro e para “dentro” do ciberespaço, a lógica desse espaço digital é acionada. Não se trata de recursos meramente ilustrativos ou acessórios, devendo ser pensados em sua totalidade, de modo a enriquecer a experiência de aprendizado e ampliar o olhar dos educandos. Imersos no ciberespaço e interagindo com os conteúdos e com as redes, por vezes até mesmo de maneira dialógica, os estudantes podem viver uma dimensão mais livre de suas jornadas de aprendizado, navegando pelos hipertextos e saindo do contexto do material didático.

Essa possibilidade de ampliação do acesso ao conhecimento, de liberdade e de inclusão de saberes que fogem do que se considera canônico é uma das justificativas para a implementação das TDIC em livros didáticos, como se tais tecnologias e recursos de hipermídia pudessem suprir as lacunas e, automaticamente, “melhorar” a educação. Com um forte apelo mercadológico, essa visão das TDIC como panaceia tem ganhado força nos tempos recentes, sobretudo após a pandemia de Covid-19, que forçou a adoção das TDIC de forma massiva em todos os contextos educacionais, a fim de garantir a continuidade das atividades escolares.

As tecnologias digitais são ferramentas complexas, envoltas em contradições, que, por um lado, servem a interesses mercadológicos e ideológicos, mas que, por outro têm o potencial de transformar a sociedade, a educação e as relações sociais. Sendo assim, devemos encará-las com a seriedade que

exigem, para além do fetiche e da roupagem de “solução mágica”, abordando-as de maneira crítica.

São muitas as potencialidades desses recursos quando mobilizados nos livros didáticos. Porém, muito mais que os incluir nestes materiais, com o intuito de promover a ampliação de saberes, é necessário oportunizar discussões acerca dos seus usos e do discurso que circunda as tecnologias digitais, ajudando-os a tomar consciência de seus benefícios e malefícios.

Em meio às profundas transformações sociais propiciadas e mediadas pelas TDIC, parece não haver um consenso acerca de seu uso em sala de aula. Há quem seja puramente entusiasta e acredite ser possível fazer um bom uso das tecnologias digitais, independentemente de como são produzidas, por quem são fornecidas ou quais interesses subjazem sua existência. Há quem acredite na neutralidade da tecnologia, como se os dispositivos tecnológicos existissem apartados da ideologia do mundo. Há, ainda, os estritamente céticos, que rejeitam por completo o uso de tais tecnologias em vista dos perigos que podem representar. E, por fim, há os que acreditam no uso crítico dessas tecnologias, visto que a realidade que se impõe à nossa sociedade é a de que vivemos em uma era digital.

Segundo Selwyn (2017, p. 85), vivemos um momento em que “[...] questionar criticamente a Educação e a Tecnologia é mais premente do que nunca”. Abordar as TDIC na educação sob uma perspectiva crítica não significaria, por exemplo, enfatizar apenas seus aspectos negativos, mas sim pensar no que “funciona” no contexto da educação, e em quais interesses sustentam a ampla implementação de soluções tecnológicas nas escolas. Conte, Habowski e Rios (2018) nos recordam das perspectivas freireanas acerca do uso das tecnologias na educação, pois, segundo Freire, “as tecnologias na educação precisam estar a serviço de relações e produções de re-conhecimentos, ajudando na curiosidade epistemológica através da expressão cri-

ativa e cooperativa, oportunizando uma formação democratizada dos saberes” (Conte; Habowski; Rios, 2018, p. 4). De tal modo, o emprego das TDIC em sala de aula, por si só, não significa que a educação será melhorada, ou que o aprendizado será mais eficaz; é preciso que essas tecnologias digitais façam sentido e que docentes e discentes compreendam o seu funcionamento, para além de saberem apenas operá-las de maneira instrumental.

Mesmo que haja um grande entusiasmo em relação às tecnologias digitais, diversos países têm se posicionado contra seu uso no contexto educacional. Preocupados com os possíveis riscos que as TDIC podem representar para a juventude, a “Itália e os Estados Unidos proibiram o uso de ferramentas ou redes sociais específicas nas escolas” (Unesco, 2023, p. 20). Outros países também seguem essa mesma tendência: a Holanda, em 2023, banuiu o uso de celulares, tablets e *smartwatches*, enquanto a França, em 2018, proibiu o uso de celulares nas escolas por menores de 15 anos. Na Finlândia, tramita um projeto de lei para banir dispositivos digitais das salas de aula (Armstrong, 2023). Já no Brasil, foi sancionada pelo presidente Lula o Projeto de Lei nº 4.932/2024, que limita o uso de celulares nas escolas, tanto em sala de aula quanto nos intervalos e recreios, exceto para fins pedagógicos e em caso de emergência, ou para garantir a acessibilidade e mediação para alunos de inclusão ou que possuam condições de saúde que exijam o uso desses dispositivos (Agência Senado, 2024; Christian, 2025).

Podemos questionar a validade das proibições, já que nem sempre o punitivismo e o banimento são capazes de resolver problemas complexos, mas a questão que se coloca é: o que fazer para minimizar os efeitos negativos das tecnologias digitais na educação? Talvez essa seja uma pergunta para outro

momento, mas a reflexão acerca do uso das TDIC na educação pode nos auxiliar a chegar a algumas respostas.

É possível elencar diversos benefícios e potencialidades das TDIC no âmbito da escola – como a acessibilidade para pessoas com deficiência, o acesso a recursos diversos e a manutenção da educação durante cenários extremos, como pandemias (Unesco, 2023) – seja em sala de aula, seja em procedimentos administrativos das instituições escolares. Contudo, devemos analisar com certo ceticismo a presença das soluções fornecidas por grupos empresariais de tecnologia, cujos interesses reais são pautados pelo lucro. Na era do colonialismo de dados³ e do capitalismo de vigilância⁴, faz-se necessário questionar as parcerias entre escolas públicas e gigantes como a Google e a Meta, que ampliam e aprofundam sua presença no ensino público (Lopes, 2023). Considerando que a inovação na cultura digital é veloz (Castells, 2008) e que é difícil acompanhar as mudanças tecnológicas atuais em tempo real, percebemos que são infinitas as oportunidades para tais empresas obterem lucro com a implementação de soluções tecnológicas nas escolas, bem como por meio da extração de

³ Conforme Faustino e Lippold (2023), uma das tendências que materializa o colonialismo digital refere-se a uma partilha territorial entre “os grandes monopólios da indústria da informação: as chamadas *“big techs”*, majoritariamente concentradas no Vale do Silício, mas não apenas – partilha essa que atualiza o imperialismo, o subimperialismo e o neocolonialismo tardio ao reduzir o chamado Sul Global a mero território de mineração extrativista de dados informacionais” (p. 24). A outra refere-se a subsumir a vida humana, em todos os seus aspectos, “às lógicas extrativistas, automatizadas e panópticas do colonialismo digital” por meio da “manipulação intencional da cognição humana por grandes corporações empresariais a partir dessas tecnologias, com vistas à ampliação da acumulação de capitais” (Faustino e Lippold, 2023, p. 24).

⁴ Shoshana Zuboff caracteriza o capitalismo de vigilância como uma forma tirânica, uma “força social antidemocrática” (Zuboff, 2020, p. 576), que atua ignorando as distinções entre mercado, sociedade e ser humano – o comportamento segue as lógicas do mercado e é unilateralmente controlado pelo capital.

dados dos educandos, dos docentes e relacionados aos seus desempenhos.

Diante de tantos questionamentos relacionados ao uso das tecnologias digitais nos contextos educacionais (e fora deles), tal qual Conte e Habowski, pensamos que é preciso “refletir sobre a realidade educacional e questionar a instrumentalidade tecnológica gerada, em parte, pela maneira apressada e ingênua de simples uso adaptativo das tecnologias digitais” (Conte; Habowski, 2019, p. 112). É essencial pensar a respeito dos aspectos positivos e negativos que essas tecnologias trazem consigo e dos possíveis impactos de sua implementação na educação em larga escala.

O fetiche da tecnologia na educação

Há uma tendência, na sociedade atual, de tratar as tecnologias como solução mágica para todos os problemas, inclusive (e, talvez, principalmente) para os educacionais. Esse fenômeno pode ser descrito como o *fetiche da tecnologia*, o qual é alimentado por narrativas que apresentam a tecnologia como intrinsecamente benéfica e capaz de revolucionar a educação. Essa visão simplista, entretanto, ignora as complexidades e desigualdades intrínsecas ao acesso e ao uso das tecnologias digitais.

Um fator que contribuiu para enraizar esse modo de pensar sobre as tecnologias foi a revolução industrial, que despertou visões de mundo segundo as quais o uso da razão pressupõe a evolução moral – ou seja, toda sociedade tecnologicamente “avançada” seria moralmente superior (Marfim; Pesce, 2019). A racionalidade puramente instrumental, que coloca a razão e a técnica como atributos superiores aos demais elementos e modos de ser e estar no mundo, contribui para sustentar um viés segundo o qual as tecnologias são

neutras e lineares, são uma natural evolução da técnica, da razão e da moral. No contexto da educação, seguindo essa lógica, seria natural, portanto, adotar as tecnologias digitais (e quaisquer outras que se apresentem), visto que os espaços de ensino e aprendizagem devem difundir o conhecimento técnico e científico.

Cruz Junior (2020) nos traz contribuições muito valiosas para esta discussão. Refletindo sobre as ideias de Neil Selwyn, o autor nos recorda que as tecnologias não são capazes de solucionar problemas tão complexos como os da educação.

Segundo Selwyn (2011, *apud* Cruz Junior, 2020), o determinismo tecnológico é um princípio que afirma que “as tecnologias são concebidas como uma força autorreferencial capaz de gerar, por si só, a mudança social, independentemente de variáveis políticas, econômicas, culturais e/ou subjetivas” (Cruz Junior, 2020, p. 1513). O modo determinista de pensar a tecnologia encara de maneira simplista as complexas relações entre as tecnologias e a educação, pois atribui ao professor a culpa por não saber empregar corretamente as tecnologias digitais em sala de aula, culpabiliza os dispositivos digitais pelo declínio cognitivo dos estudantes, ou, no sentido oposto, coroa a internet como a principal maneira de se obter conhecimento ou melhorar o aprendizado. O determinismo tecnológico é um modo binário de pensar, que contribui para a fetichização das tecnologias digitais.

O fetiche em torno das TDIC pode ser descrito como um pensamento que atribui aos dispositivos tecnológicos um caráter maravilhoso, sem se levar em conta os processos e o caráter da produção tecnológica (Marfim; Pesce, 2019). Por meio da fetichização, a “tecnologia” é percebida como uma ferramenta pronta para ser utilizada, uma técnica resultante da evolução “natural” da racionalidade humana, descolada dos processos sócio-históricos que a cercam. “[...] o avanço científico

e tecnológico é tomado, necessariamente, como sempre bom e evolutivamente melhor que os avanços anteriores, sem se discutirem as contradições implícitas às relações sociais que o constituem” (Faustino; Lippold, 2023, p. 43).

No contexto da educação, esse fetiche se apresenta de diversas maneiras: na crença de que ferramentas digitais podem ser aplicadas universalmente, independentemente do contexto socioeconômico ou cultural; na suposição de que a adoção das tecnologias digitais automaticamente melhora a qualidade do ensino e da aprendizagem; e na ideia de que a tecnologia é neutra e não carrega consigo valores ou interesses específicos.

Encarada como uma “ciência aplicada” para atingir, por meio do uso de equipamentos e dispositivos tecnológicos, objetivos voltados à melhoria da produtividade, a tecnologia acaba sendo percebida como algo neutro, eterno e a-histórico, desprovido de influências políticas e de luta de classes. Segundo Andrew Feenberg (*apud* Novaes; Dagnino, 2004), essa visão é uma construção histórico-social. Do mesmo modo como a mercadoria oculta as relações de classe de uma determinada época histórica, a tecnologia obscurece essas relações, fazendo-as parecer menos evidentes por meio de um conteúdo aparentemente técnico.

Segundo Marfim e Pesce (2019)

[...] a tecnologia é desenvolvida e disposta como uma espécie de “suprassumo” da razão, como aparência de constante evolução social, provocando como efeito ideológico dessas disposições, a aparência de vivermos a melhor forma de sociabilidade possível, posto que profundamente “racionalizada.” Neste sentido, a tecnologia é tanto objeto fetichizado, quanto máscara dos termos de dominação que imperam no capitalismo (Marfim; Pesce, 2019, p. 7).

Podemos, então, considerar que a ampla adoção das TDIC na educação é influenciada pelo determinismo tecnológico, que naturaliza a presença das tecnologias digitais nos processos educacionais como uma evolução natural da racionalidade e do conhecimento humanos. Para além disso, atribui às tecnologias digitais o poder de resolver todos os problemas, como uma verdadeira panaceia.

Segundo o pensamento contemporâneo, a educação se encontra em um estado permanente de crise, colocando-se sempre como um alvo passível de reformas e melhorias. As tecnologias digitais surgem como uma solução para essa crise e, não raro, o foco recai sobre a ampliação dos aparatos tecnológicos na educação e desvia o debate das necessárias reformas, mais profundas, visto que os problemas relacionados à “crise” na educação nem sempre são decorrentes da ausência ou da insuficiência da tecnologia. O deslumbramento acrítico em torno das tecnologias pode mascarar problemas estruturais e sistêmicos na educação, incluindo disparidades socioeconômicas e falta de infraestrutura. Cruz Junior (2020) menciona também esse entusiasmo como um empecilho para a pesquisa em educação.

Com frequência, a educação se predispõe a abraçar as tecnologias como soluções técnicas “prontas” para problemas, em sua maioria, de natureza não tecnológica, por exemplo, a melhoria da qualidade do ensino. Como consequência, os estudos sobre o tema tendem se concentrar nos melhores usos e experiências com as tecnologias, em detrimento dos desvios e das manobras a elas associados, ignorando o fato de que as soluções tecnológicas costumam produzir resultados socioculturais incongruentes e, portanto, pouco previsíveis. Enquanto isso, seguem desprezados os resultados ineficazes e insustentáveis das tecnologias, como nos casos em que estas, por vezes,

substituem ou criam novos problemas ao serem empregadas para resolver um problema anterior (SELWYN, 2017). Investigações influenciadas pelo determinismo tecnológico frequentemente confinam pesquisadores na função de tão somente identificar os obstáculos e entaves que se opõem à “marcha do progresso”, incumbindo-os de mapear os fatores que impedem as TDICs de exercerem sua suposta vocação revolucionária (Cruz Junior, 2020, p. 1514).

Ainda nesse sentido, a adoção das tecnologias digitais na educação pode, muitas vezes, criar outros e novos problemas ou mascarar a realidade – por exemplo, pode-se considerar que uma escola equipada com equipamentos de última geração, com acesso à internet e aulas interativas é capaz de oferecer uma educação de qualidade, somente pelos aparatos tecnológicos à sua disposição. Essa predisposição a crer que as TDIC podem suprir todas as necessidades e resolver todos os problemas é denominada “solucionismo tecnológico”.

O autor Evgeny Mozorov (2013) tece críticas ao chamado solucionismo tecnológico, ideia segundo a qual todos os problemas do mundo podem ser resolvidos por meio da tecnologia. Mozorov defende que, apesar das potencialidades das TDIC, é preciso ter cautela, já que podemos desenvolver uma dependência em relação a tais tecnologias, e que estas também podem ser utilizadas como ferramenta de controle social.

Essa dependência da tecnologia já pode ser observada em diversas instâncias dos espaços educativos, como ocorreu durante a pandemia de Covid-19, em que empresas como a Google ofereceram gratuitamente serviços como videochamadas e armazenamento na nuvem. Antes mesmo do fim da pandemia, a Google revogou a gratuidade de tais serviços e as instituições passaram a ser cobradas para ter

acesso a algo de que já haviam se tornado totalmente dependentes (Diniz; França, 2021).

Desde a introdução de computadores nas secretarias e nos processos administrativos das instituições escolares até a criação dos laboratórios de informática, que ampliou o acesso dos estudantes aos computadores, as tecnologias digitais passaram a ser incorporadas na educação como elementos indissociáveis desta, desconsiderando as dinâmicas pedagógicas e até mesmo a importância do trabalho docente nos processos de ensino e aprendizagem (Conte; Martini, 2015).

Assim, desenvolveu-se uma dependência tecnológica da educação através da adoção acrítica de tecnologias artificiais, absolutas, simbólicas e organizacionais, desenvolvidas em outras áreas e para outros fins, bem como uma necessidade de mediadores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que exigiu cada vez menos a capacidade de deliberação e de julgamento crítico do professor (Conte; Martini, 2015, p. 1195).

Ainda que as TDIC sejam adaptadas à realidade das escolas e da educação, é preciso ter um olhar crítico em relação à sua implementação em larga escala. Afinal, quem se beneficia com isso? A ideia de que plataformas de ensino, livros digitais, vídeos e outros recursos tecnológicos farão com que os estudantes se sintam mais motivados e engajados nas aulas, ou que tais recursos servirão para facilitar o trabalho docente, pode ser usada como justificativa para investimentos exorbitantes (Lopes, 2023). Um relatório da Unesco de 2023 (Unesco, 2023) indica que não há comprovação quanto aos benefícios da implementação das tecnologias digitais na educação, e que, em geral, tais vantagens costumam ser publicizadas com base em evidências produzidas pelas empresas que buscam vender suas soluções de inovação tecnológica.

A educação é um “mercado” muito lucrativo e as parcerias entre empresas privadas e poder público são cada vez mais frequentes. Sendo assim, não podemos ignorar que as tecnologias digitais podem estar sendo difundidas e comercializadas como o elixir mágico que faltava para que a sociedade, enfim, possa atingir a meta de educar os sujeitos de maneira eficiente e com qualidade.

Paulo Freire, sempre atento aos movimentos e mudanças de seu tempo, nos alertava para a importância de ajudar os educandos a desenvolverem uma consciência crítica, que investiga, indaga e, “Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos” (Freire, 2023, p. 54). Freire também nos exortava a não abraçar de forma adaptativa e sem resistência crítica as novas tecnologias na escola, “tomando ciência de sua utilização contraditória, desconfiando das certezas apresentadas intencionalmente por questões mercadológicas saturadas de ideologias políticas e posições dogmáticas” (Conte; Habowski; Rios, 2018, p. 4).

Nesse processo de aceitar as tecnologias digitais e sua inclusão nos espaços educacionais, julgamos necessário buscar compreender quais são suas contribuições verdadeiras para a emancipação dos sujeitos e, a partir dessa reflexão, aceitar e adotar as TDIC na medida de sua validade. Mais do que isso, “compreender sua razão de existir para reverter as situações em que as mesmas se encontram, com o propósito de oprimir, controlar e dominar os sujeitos [...]” e “olhar as contradições, as ambiguidades e os contratempos das máquinas [...]” (Conte; Habowski; Rios, 2018, p. 4).

Seriam as tecnologias digitais instrumentos de perpetuação da colonialidade?

As teorias decoloniais propõem uma perspectiva crítica acerca das estruturas sociais, do conhecimento, da educação e, por consequência, da tecnologia, que é um desdobramento dos saberes e técnicas de uma sociedade. De acordo com os teóricos e pesquisadores das teorias decoloniais, a colonialidade vai além da dominação territorial e enfatiza a perpetuação de estruturas de poder, conhecimento e economia que emergiram do colonialismo e persistem no período pós-colonial.

[...] o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. [...] apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive (Oliveira; Candau, 2010, p. 18).

A colonialidade se desdobra em três aspectos: a colonialidade do poder, do saber e do ser. Segundo Quijano (2005), a colonialidade não se encerra com o fim formal do colonialismo, mas continua a influenciar as relações sociais, econômicas e culturais. A colonialidade do poder, uma de suas principais vertentes, descreve como o racismo e a hierarquização das identidades culturais, estabelecidos durante o período colonial, continuam a moldar as sociedades contemporâneas.

A hierarquização epistemológica também é uma das consequências dos processos de colonização, que se configura na colonialidade do saber. Walter Mignolo (2005) teoriza sobre como a colonialidade se manifesta na produção e circulação do

conhecimento, privilegiando saberes europeus e marginalizando epistemologias locais e indígenas nos países colonizados, sobretudo na América Latina. A manutenção dessa estrutura epistêmica mantém os povos e as culturas não europeias em posição de subalternidade, evidenciando que a colonialidade opera de maneira sutil e profunda nas esferas culturais e intelectuais, garantindo, por meio da colonialidade do saber, a hegemonia do conhecimento e do pensamento eurocentrado, especialmente nos contextos acadêmicos e da educação. Logo,

Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa (Oliveira; Candau, 2010, p. 21).

Já em relação à colonialidade do ser, trata-se de um processo pelo qual a existência e a identidade de certos grupos são moldadas e limitadas por dinâmicas de poder que os discriminam e marginalizam. Segundo Maldonado-Torres (2008), retomando as reflexões de Fanon (2022), o ser, em sua faceta colonial, pode ser uma fonte de opressão, levando alguns indivíduos a sentirem que sua existência é uma forma de condenação ou aniquilação. Com a modernidade, o pensamento colonial tratou de classificar e categorizar esses sujeitos, os quais se tornaram alvo de toda sorte de violências, pelo simples fato de serem quem são. As TDIC, portanto, podem estar submetidas e ser guiadas por essas lógicas da colonialidade, seja por disseminarem ideologias eurocêntricas, seja por darem voz a discursos racistas, discursos de ódio, entre outros preconceitos.

Quando se trata de pensar nas tecnologias aplicadas à educação, à luz das teorias decoloniais, parece-nos que seu emprego deveria ser voltado para a difusão de epistemologias diversas, com uma perspectiva plural e múltipla. Na busca por uma educação à luz das teorias decoloniais, além de pensar nos saberes que serão transmitidos aos estudantes, também é necessário refletir sobre as esferas de poder do mercado tecnológico e educacional. Afinal, quem se beneficia com a ampla implementação das TDIC nas escolas?

Tomando por exemplo o que ocorreu durante a pandemia de Covid-19, em que as tecnologias digitais foram essenciais para a viabilização do ensino em escolas e universidades no mundo todo, percebemos que houve uma adoção acrítica e massiva de soluções fornecidas pelos gigantes da tecnologia. Empresas como Google e Microsoft, por meio de tecnologias fornecidas a instituições educacionais, puderam obter dados de milhões de usuários, sem nenhum custo. Segundo Diniz e França (2021),

De acordo com o Observatório, Educação Viglada (2022), 50% das secretarias de educação das capitais e dos municípios com mais de 500 mil habitantes e 79% das universidades públicas brasileiras utilizam pelo menos o serviço de e-mail das empresas Google e Microsoft". A Google – pioneira do capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2020) – e a Microsoft mediam os processos pedagógicos e a relação entre milhões de professores e alunos do país, por meio de plataformas. Até pouco tempo, essas plataformas eram ofertadas gratuitamente para várias instituições de ensino. No entanto, essa gratuidade possuía, na verdade, como moeda de troca, os dados dos usuários das plataformas. Muitas vezes, o fornecimento dos dados acontece de forma compulsória e sem o conhecimento do usuário final. Além disso, toda a responsabilidade pela utilização é repassada para as

instituições, quando estas aceitam a política e os termos de privacidade das empresas (LIMA, 2020). A oferta supostamente gratuita das ferramentas por essas grandes empresas de tecnologia aos usuários e às instituições de ensino vem se modificando. Segundo pesquisa realizada pelo Observatório, Educação Vigiada (2023), Universidades Federais e Institutos Federais de Educação gastam 17 milhões de reais com utilização de ferramentas da Google, desde 2021. Ou seja, se, inicialmente, a Google permitia o acesso “gratuito” às suas ferramentas e plataforma por estudantes, professores e corpo administrativo das Instituições de ensino – quando na verdade cobrava por meio da coleta e mercantilização de dados dos usuários – atualmente, a empresa cobra também em moeda (Diniz; França, 2021, p. 4).

Esses dados evidenciam que a implementação de TDIC nas instituições educacionais configura-se como uma oportunidade de lucro para as grandes corporações. A pesquisa de Lopes (2023) sobre as *big techs*⁵ na educação pública também desvela os interesses do capital nesse mercado. Segundo o autor, a *Google for Education* já possuía acordos, antes mesmo da pandemia de Covid-19, com as secretarias estaduais de educação de São Paulo e Minas Gerais e, ao longo das décadas de 2010 a 2020 as parcerias se estenderam para estados como Pernambuco, Amazonas e Paraíba. Em 2019, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) firmou uma parceria e assinou “o Termo de Cooperação Técnica [...] para disponibilização e provimento gratuitos da plataforma *Google Workspace for Education Fundamentals* para o próprio Consed e redes de es-

⁵ Em sua pesquisa, Lopes (2023) trata especificamente da Google, mas aborda especificidades das empresas conhecidas pela sigla GAMMA – Google, Amazon, Microsoft, Meta e Apple.

colas estaduais dos entes a que pertenciam os secretários signatários do termo” (Lopes, 2023, p.149).

Muito antes disso, com a instalação de um escritório no Brasil, em Belo Horizonte, no ano de 2005, a *Google* foi capaz de ampliar seu alcance, mais ainda com o desenvolvimento de pesquisas em território nacional, aproximando seus produtos à realidade do Brasil (Lopes, 2023). Essa proximidade territorial também resultou em convênios e parcerias com o Estado.

Um dos caminhos encontrados pela empresa para ampliação de suas ações na América Latina consistiu em firmar convênios e termos de cooperação tecnológicas com o Estado e nesse aspecto, a evolução dos serviços baseados no Google for education permitiram a integração à educação estatal e privada no Brasil, impulsionado pela própria ideologia neoliberal. As parcerias firmadas – assinadas na forma de convênios e termos – com os entes federativos previam a utilização de plataformas educacionais do GWE (Google Workspace of Education) (Lopes, 2023, p. 146).

Lopes (2023) nos ajuda a compreender que a adoção de tecnologias digitais pode reproduzir e reforçar as hierarquias coloniais, sobretudo no contexto geopolítico e econômico mundial. As plataformas educacionais, os softwares e aplicativos, de modo geral, são concebidos, desenvolvidos e produzidos no Ocidente, ou no Norte Global, e refletem seus valores e modos de pensamento, concentrando a renda nos monopólios das *big techs*. Para além de contribuir para o aprofundamento das desigualdades, este fenômeno pode levar à invisibilização dos conhecimentos que fogem à lógica do eurocentrismo, perpetuando a colonialidade do saber⁶, colocando à margem e desva-

⁶ A colonialidade do saber refere-se à imposição de epistemologias eurocêtricas que subalternizam outros modos de conhecimento. A colonialidade do poder trata da

lorizando os saberes locais e indígenas. A colonialidade do saber cria uma hierarquia epistemológica em que o conhecimento vindo da Europa (e alinhado aos seus valores) é considerado superior e universal.

A concepção de “modernidade” e “progresso” como valores universais a todos os povos também é, em si, resultado do colonialismo, haja vista que a modernidade foi inventada com base na violência colonial. Segundo Walsh, Oliveira e Candau (2018):

A modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América. A modernidade não foi fruto de uma autoemancipação interna europeia que saiu de uma imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporcionou à humanidade um pretense novo desenvolvimento humano. Foi necessário, segundo Dussel (2009), afirmar uma razão universal a partir da Europa e estabelecer uma conquista epistêmica na qual o etnocentrismo europeu representou o único que impôs uma identificação com a “universalidade-mundialidade” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 3).

Essa “razão universal” europeia também levou à dominação e subjugação dos povos considerados inferiores, afinal, se tais povos não apresentavam um desenvolvimento igual ou superior ao dos europeus, isso os tornava automaticamente passíveis de serem “salvos” pela racionalidade moderna. A colonialidade do poder surge dessa hierarquização, que coloca a Europa (e o Norte Global) como o ápice do saber e da razão humanas.

hierarquização global que privilegia certas culturas e economias em detrimento de outras. Esses conceitos podem se manifestar na maneira como os conteúdos e metodologias educativas são estruturados e disseminados (Quijano, 2007; Rodriguez, 2022).

Trabalhos como os de Lopes (2023) e de Diniz e França (2021) nos ajudam a notar a presença da colonialidade do poder nos espaços da educação. Movido pelos ideais neoliberais, importados do Norte Global, o Estado brasileiro avança com projetos de privatização, parcerias com entidades privadas e terceirizações, desviando para as empresas a sua própria responsabilidade de garantir acesso aos direitos. Tais direitos se transformam em mercadorias e serviços, propiciando às corporações, em sua maioria estrangeiras, a obtenção de lucros exorbitantes. Com isso, o poder se mantém no eixo da hegemonia global, que, provavelmente, fará o possível para perpetuar os saberes e os modos de ser e estar no mundo que garantem a manutenção das coisas como estão, impedindo a transformação do sistema que oprime, exclui e subalterniza os seres humanos.

Ainda nessa esteira, apresenta-se o colonialismo digital, mais especificamente o colonialismo de dados. Como já vimos (em Lopes, 2023 e Diniz; França, 2021), com a premissa de auxiliar os países “menos desenvolvidos” a alcançarem posições mais favoráveis na economia global, a se tornarem mais desenvolvidos, ou de ajudá-los a solucionar seus diversos problemas (em uma espécie de perpetuação da missão civilizatória defendida pelos colonizadores do passado), as *big techs* oferecem suas soluções tecnológicas e, em troca, ganham livre acesso aos dados (*big data*⁷), que, na sociedade atual, são sinônimo de poder.

Por meio da extração e do processamento de dados de países do Sul Global, essas empresas conseguem prever comportamentos, influenciar as políticas, realizar engenharia social, espionagem, guerra comercial e de desinformação e afetar radicalmente as relações sociais em um país (Faustino;

⁷ *Big data* refere-se a um conjunto de dados muito grande, coletados, armazenados e analisados em ambientes digitais.

Lippold, 2023). Segundo Faustino e Lippold (2023), o colonialismo de dados “tem a ver com a intensidade e a abrangência com que as tecnologias informacionais “colonizam” as demais instâncias da vida”, bem como com os “[...] sentidos dessa colonização, uma vez que ela, em suas expressões políticas ou subjetivas, tem de fundo a subsunção real de parcelas cada vez maiores de tempo humano para as finalidades de acumulação de capital” (Faustino; Lippold, 2023, p. 96).

Podemos, então, supor que as *big techs* são as grandes beneficiárias da implementação acrítica e extensiva das tecnologias digitais no contexto da educação, o que responde uma das perguntas feitas por Paulo Freire: a máquina está a serviço de quem? Enquanto houver grandes monopólios empresariais do Norte Global dominando o desenvolvimento, a pesquisa e a comercialização de produtos tecnológicos, dificilmente haverá espaço para que as tecnologias digitais sejam, de fato, uma força emancipatória. Afinal, uma sociedade composta de sujeitos com consciência crítica, emancipados e empoderados (no sentido freireano) tem o potencial de ameaçar a hegemonia e o poder.

Contudo, apesar da hegemonia do capital e das evidências de que as tecnologias digitais podem ajudar a perpetuar a colonialidade, existem experiências contra-hegemônicas que nos permitem vislumbrar possíveis pedagogias “outras” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018), como o uso de plataformas digitais, redes sociais e aplicativos para dar voz a sujeitos em situações de subalternidade (Paz; Rodrigues, 2019; Silva, 2020). Para que possamos nos apropriar das tecnologias digitais de forma crítica e conter os avanços da colonialidade do saber e do poder, é necessário que a educação não apenas abrace as inovações das tecnologias digitais, incorporando-as aos processos educativos de maneira irreflexiva, mas que, também, propicie um diálogo e

uma reflexão constantes acerca das contradições, das tensões, dos interesses e das implicações do uso de tais tecnologias em nossa sociedade.

Considerações finais

Ao adotar as TDIC na educação de maneira puramente otimista e acrítica, sem repensar as práticas pedagógicas e os demais aspectos do complexo processo da educação, podemos correr o risco de encará-las como meras ferramentas e não como linguagens capazes de transformar a cognição humana (Jacinski; Faraco, 2002) ou com o potencial de gerar “maneiras inéditas de ser e estar no mundo” (Conte; Martini, 2015, p. 1192). Também podemos incorrer no equívoco de apenas mudar o tipo de suporte em que ofertamos o conteúdo das aulas (por exemplo, do livro impresso para livros digitais ou slides projetados no quadro branco), sem buscar compreender a natureza da cultura digital e do ciberespaço.

Assim, entendemos que é necessário promover e produzir reflexões acerca das contradições relacionadas ao emprego das TDIC na educação, partindo de uma perspectiva freireana (Freire, 2001)⁸, que nos instiga a questionar quem se beneficia com a implementação das tecnologias digitais na escola, que tipos de discursos são perpetuados e qual tipo de conhecimento é privilegiado por meio do uso de tais tecnologias.

As reflexões propostas neste capítulo nos permitem vislumbrar que as tecnologias digitais na educação oferecem tanto oportunidades, como a ampliação do acesso a recursos educacionais e a visibilização de sujeitos que ocupam posições de inferioridade nas hierarquias sociais, raciais e econômicas, quanto desafios, como a vigilância e o extrativismo de dados no

⁸ Considerando o questionamento proposto por Freire em entrevista à revista BITS, em 1984: “A máquina está a serviço de quem?”.

contexto do colonialismo digital (Faustino; Lippold, 2023). Nesse sentido, é importante e urgente reconhecer que sua adoção não é neutra e pode perpetuar dinâmicas coloniais e desigualdades sociais.

A dependência excessiva de tecnologias pode levar à percepção de que o papel dos docentes não é tão importante, e a uma educação que não contribui para a formação de uma consciência crítica (Freire, 2023). Levando em conta que a educação é um processo dialógico e relacional, as tecnologias digitais, quando adotadas de maneira automática e sem resistência, podem recrudescer ainda mais o aspecto bancário da educação, reduzindo este complexo processo a uma prática meramente consumista e mediada por dispositivos digitais. Ao se criar essa dependência, pode-se também acabar excluindo do processo educacional os sujeitos que não têm acesso a dispositivos digitais e à internet, por exemplo.

Quando questionamos o fetiche da tecnologia e consideramos a quem ela realmente serve, podemos articular práticas e reflexões voltadas para uma integração crítica das tecnologias digitais na educação, bem como para a inclusão de múltiplas vozes e perspectivas nesse debate. Além disso, temos a oportunidade de mobilizar setores da sociedade para pressionar o poder público no sentido de criar políticas voltadas para o investimento em tecnologias nacionais e a valorização da profissão docente.

Assim como não devemos acreditar que as tecnologias digitais são a salvação para todos os problemas da educação, também não devemos culpar educadores e a escola pelos efeitos negativos das tecnologias digitais nesse contexto. Repensar a educação, de maneira sistêmica, parece-nos mais produtivo do que apenas tentar remediar todos os problemas com a incorporação de inovações tecnológicas que, ao que tudo

indica, favorecem muito mais o capital e a colonialidade do poder e do saber do que os educadores e educandos.

Referências

ARMSTRONG, Kathryn. Os países europeus que estão banindo celulares em sala de aula. *BBC News*, 5 jul. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cg3x30z9q8wo> Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 12 dez. 2025.

CASTELLS, Manuel. Creatividad, innovación y cultura digital: Un mapa de sus interacciones. *Revista Telos* (Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología) – Dossiê: Creatividad e innovación en la cultura digital. Madri, n. 77, p. 50-55, out./dez. 2008.

CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira. *Currículo de Tecnologia e Computação*. Disponível em: <https://curriculo.cieb.net.br/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CHRISTIAN, Hérica. Presidente Lula sanciona a proibição do uso de celular nas escolas. *Rádio Senado*, 13 jan. 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2025/01/13/presidente-lula-sanciona-a-proibicao-do-uso-de-celular-nas-escolas>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson; RIOS, Mírian. As tecnologias na educação: perspectivas freireanas. *Anais – CIET: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias*. São Carlos, UFSCar. Jul. 2018. p. 1-11. (PDF)

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson. *(Re)pensar as tecnologias na educação a partir da teoria crítica*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 157p.

CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1191-1207, out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646599>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CRUZ JUNIOR, Gilson. Politizando o digital: contribuições para a crítica das relações entre educação e tecnologias. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n.3, p 1509-1530, jul.-set., 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47477>. Acesso em: 28 jan. 2025.

DINIZ, Janaina do Rozário; FRANÇA, Renata de Souza. Tecnologias a serviço de quem? Um diálogo entre Álvaro Vieira Pinto, Evgeny Morozov, Paulo Freire e Sérgio Guimarães sobre capitalismo de vigilância na educação. *Texto Livre*, Belo Horizonte, v.16, e42201, p. 1-11, 2023.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu, 2020.

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. *Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana*. São Paulo: Boitempo, 2023.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? *Revista BITS*, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6, 2001. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/24>. Acesso em: 28 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e205167, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945205167>. Acesso em: 28 jan. 2025.

JACINSKI, Edson; FARACO, Carlos Alberto. Tecnologias na Educação: uma solução ou um problema pedagógico? *Revista Brasileira de Informática na Educação* – v.10, n. 2, 2002.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. La cibercultura y la educación. *Pedagogía y Saberes*, n. 14, 2000, p. 23-31.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LOPES, Gabriel Henrique de Oliveira. *Um olhar sobre as big techs na educação pública: o caso Google for Education na rede de educação básica paulista*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Marília, 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], v. 80, 2008, p. 71-114. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/695> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.695>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MARFIM, Lucas; PESCE, Lucila. Trabalho, formação de professores e integração das TDIC às práticas educativas: para além da racionalidade tecnológica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 27, n. 89, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4168/2283>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 35-54.

MOROZOV, Evgeny. *To save everything, click here* – The folly of technological solutionism. Nova Iorque: Public Affairs, 2013.

NOVAES, Henrique; DAGNINO, Renato. O fetiche da tecnologia. *ORG & DEMO*, v.5, n.2, p.189-210, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2004.v5n2.411>. Acesso em: 28 jan. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p. 15–40, abr. 2010.

PAZ, Tatiana Santos da; RODRIGUES, Eduardo Santos Junqueira. Ativismo em rede e pedagogia decolonial articulados por mulheres negras no YouTube. *Revista Teias*, [S. l.], v. 20, n. Esp, p. 22–39, 2019. DOI: 10.12957/teias.2019.43059. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/43059>. Acesso em: 28 jan. 2025.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RODRIGUEZ, Milagros Elena. Las Tecnologías en la Decolonialidad del Poder, Saber, Ser, Hacer y Soñar: ¿Panacea o Utopía? *Rev. Inter. Educ. Sup.* Campinas, SP v.8 1-20 e022040 2022.

SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal. Aplicações na hipermídia.* 3. ed. São Paulo: Iluminuras, FAPESP, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. Humanidade e Tecnologia: Evolução, Vida digital e Pós-humanismo. *Café Filosófico*, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GLN97DDpD1E>. Acesso em: 28 jan. 2025.

SELWYN, Neil. Educação e tecnologia: questões críticas. *In*: FERREIRA, Gisele Martins dos Santos; ROSADO, Luis Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá. *Educação e Tecnologias: abordagens críticas.* Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 85-102.

Senado aprova restrição do uso de celulares por estudantes em escolas. *Agência Senado*, 18 dez. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/12/18/senado-aprova-restricao-do-uso-de-celulares-por-estudantes-em-escolas>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Danillo da Conceição Pereira. Performances de gênero e raça no ativismo digital de Geledés: interseccionalidade, posicionamentos interacionais e reflexividade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 3, p. 407–442, jul. 2020.

SOUSA, Wagner. As raízes históricas do Sul Global. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 24 set. 2024. Disponível em : <https://diplomatie.org.br/as-raizes-historicas-do-sul-global/#:~:text=A%20ideia%20de%20Sul%20Global,%2C%20o%20E2%80%9Csegundo%20Mundo%20E2%80%9D>. Acesso em: 28 jan. 2025.

UNESCO, 2023. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?* Paris: UNESCO, 2023.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, Vol. 26, No. 83, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 28 jan. 2025.

ZUBOFF, Shoshana. *A era do capitalismo de vigilância: A luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

II - Pesquisas empíricas

Grupos ativistas indígenas: uma análise empírica sobre o ato comunicativo

Felipe Mattei

Introdução

Neste capítulo apresentamos o tema da educação não-formal a partir da intersubjetividade presente nas redes digitais formada por grupos ativistas indígenas. Trata-se de parte do estudo da pesquisa pós-doutoral do autor, realizada em uma Universidade Pública Federal no Estado de São Paulo em 2022, sob supervisão da Profa. Dra. Lucila Pesce. Os achados da pesquisa qualitativa resultam de uma análise de conteúdo. Para fins de recorte, foram contemplados nesta pesquisa estudos biográficos e um dos recortes de postagem pública no *Grupo Drumim/Rede de Comunicação Indígena*. Assim sendo, para este capítulo, como delimitação temática, analisamos como a ação comunicativa presente nos grupos ativistas indígenas podem contribuir para seu processo de aprendizagem no contexto da educação não-formal.

O problema que motivou esta pesquisa está na luta por reconhecimento dos indígenas brasileiros, em busca de direitos que desejam conquistar utilizando a mídia digital.

No tocante à justificativa, salientamos que o tema tem sido pouco explorado na área acadêmica, no que diz respeito à análise dos grupos digitais presentes no ciberespaço, situado como espaço público para a educação não-formal.

O objetivo desta pesquisa é apresentar como a intersubjetividade e a educação não-formal presente nas redes digitais ativistas podem contribuir para o processo de construção de conhecimento e a formação do sujeito indígena

brasileiro. Especificamente, a pesquisa analisa o processo de reconhecimento dos grupos indígenas brasileiros conectados nas redes digitais por meio da plataforma online Facebook, por ser uma das principais redes sociais digitais do Brasil.

Como pressupostos teóricos, serão utilizadas as contribuições de Axel Honneth (2018) para o conceito de Luta por Reconhecimento; Jürgen Habermas (1987, 1989, 2015), para o conceito de Ação Comunicativa; Manuel Castells e Pierre Lévy (2004, 2007, 2011) para os conceitos de Ciberdemocracia e Comunicação Virtual, entre outros teóricos das áreas da educação e comunicação social.

Para fins organizacionais, o capítulo está subdividido nas seguintes seções:

Transfiguração étnica, aculturação e fricção interétnica: como se dá o entendimento do contato entre os colonizadores e os povos indígenas no Brasil e o que se entende sobre os processos de aculturação.

Breve aspecto tecnológico: como a tecnologia está inserida no contexto dos povos indígenas e o quanto ela pode ser benéfica, enquanto “voz ativa” para além dos processos de aculturação.

Fundamentação Teórica: como a intersubjetividade e o agir comunicativo são analisados no contexto dos grupos ativistas indígenas brasileiros para o processo de construção de conhecimento por meio da educação não-formal.

Pesquisa Empírica: esta sessão contempla um recorte de diálogos emanados de uma postagem pública realizada em grupos públicos indígenas brasileiros: *Drumim/Rede de Comunicação Indígena*. A pesquisa permite uma observação importante sobre o processo de construção de conhecimento entre os integrantes, membros do grupo.

Transfiguração étnica, aculturação e fricção interétnica

O processo biológico consiste na transfiguração étnica através do contato da população não-indígena que, por diversos biótipos, se misturam e transformam a população indígena, formando uma nova etnia nacional (Ribeiro, 1982). Conforme Ribeiro (1982), os planos de integração social propostos nacionalmente no século XX estão motivados, em última análise, não em incluir os povos indígenas na civilização nacional de brancos, mas sim na prática extrativista, à procura de valor mercantil ou pelas frentes pastoris; vide grupos que desapareceram e que, pelos números de exterminados, não podem ser justificados somente pelas epidemias sanitárias trazidas pelos brancos.

Essa nova etnia nacional não se dá somente pela miscigenação, mas por toda atividade de dominação que leva à perda da autonomia cultural e linguística, isso porque deste sempre tribos indígenas vêm perdendo suas línguas pela adoção de outros idiomas de grupos que as dominaram (Ribeiro, 1982, p. 153). Até mesmo os aspectos religiosos fazem parte desta fricção interétnica, pois foram muitos os missionários que impuseram o cristianismo aos povos indígenas. Acontece que essa integração também é uma forma de extermínio, uma vez que ela vem dissolver os indígenas na civilização, perdendo, assim, sua identidade (Caleffi, 2003, p. 23).

Muitas foram as técnicas de dominação realizadas pelos colonos, entre elas destaca-se também a tomada de mulheres para tê-las como companheiras e dominar os indígenas. Holanda (2001) aponta que os negros escravizados eram mais fortes para os trabalhos “pesados” apesar de serem mais caros para a colônia, em relação aos indígenas.

Esse contato nem sempre acontece de forma mais abrupta de imediato, mas em tribos mais hostis aconteceu de

maneira inicialmente amena, de relação entre iguais, e que paulatinamente vão se transformando em dominação. Segundo a autora (1982, p. 263), não existe no Brasil tribo “virgem” de contato, pois mesmo a população mais isolada teve contato com outras tribos (que tiveram contato com os brancos) e se tornaram um contato intermediário (ou indireto). Acontece que todos esses contatos conferem, além de um potencial de miscigenação étnica, uma integração socioeconômica, afetando toda a vida tribal, motivada pelas tecnologias, equipamentos e mercadoria desde armas de fogo e instrumentos cortantes até panos, adornos e vestuários.

O fascínio exercido sobre os diversos povos indígenas que começam a desejar outros materiais, como bebida, sal, açúcar e até animais domésticos, por exemplo, vão fixando novos hábitos e mudando inclusive a dieta deles. Em algumas tribos, as larvas de troncos podres ou os pinhões que conferiam fonte de proteína chegaram a ser alimentos de vergonha. Outro exemplo visível é o uso de adornos, penas de aves em seus rituais festivos que, por desmatamento, acabam sendo necessários substituí-los por outros (Schaden, 1969). Com todas essas “inclusões”, o processo de aculturação foi se consolidando e exterminando os povos indígenas, principalmente os mais hostis.

A aculturação é uma das áreas da pesquisa científica que considera a descaracterização de línguas e culturas de povos nativos pela colonização, nacionalização, imposição religiosa ou simplesmente pelo contato dos brancos com os indígenas denominada como fricção interétnica (Oliveira, 1972). O termo está relacionado a um processo de mudança parcial para uma mudança total de cultura por um sistema de assimilação recíproca (Schaden, 1969). Este processo é considerado pelo autor (1969) de caráter mais exploratório do que sistêmico, como é percebido em estudos antropológicos aplicados em índios que, em trabalhos seringais, abandonam suas malocas¹ para viver em

barracões junto aos brancos e mestiços. Essa proximidade interétnica proveniente da extração da borracha trouxe aspectos negativos, como epidemias e desorganização social, que impactaram na cultura indígena brasileira. Conforme Schaden (1969), o fascínio pelo mundo dos brancos, principalmente pelos mais novos dos povos indígenas, traz um processo de abandono dos sistemas de maloca para os barracões, descaracterizando a cultura original. Assim, o contato interétnico ou a fricção interétnica traz como consequência o desaparecimento dos alicerces da cultura indígena.

O termo 'fricção interétnica' vem propor os estudos que envolvem o contato entre diferentes culturas num processo de aculturação, seja por imposição ou até por sobrevivência dos povos mais hostis: o contato dos "brancos" com os indígenas. Com o entendimento ou "desculpa" de os brancos serem uma civilização mais "evoluída", o processo de apropriação de terras e acultramento vai crescendo no Brasil, como retrata Oliveira (1972, p. 105). Por outro lado, os brancos, aqui considerados como os portugueses também passaram por um processo de aculturação, para além das discussões de miscigenação, uma vez que os portugueses precisaram renunciar aos seus hábitos em virtude da sua sobrevivência².

É neste processo de aculturação que nos atentamos para os diversos aspectos que as relacionam como a mudança dos sistemas social, econômico e político. Isso porque a aculturação não se limita apenas aos aspectos de crenças e organização social, mas também o sistema econômico e político que acaba por alterar e extinguir a vida indígena na sua forma mais "pura". Como por exemplo, a incorporação da moeda aos padrões dos homens brancos como forma econômica de comercializar produtos e artefatos indígenas. Aqui o dinheiro é parte relevante no processo de aculturação e abre precedência para a incorporação necessária do sistema político dos homens brancos, no

intuito de organizá-los e regulamentá-los. Em outras palavras, o conjunto de todos esses aspectos, incluindo os religiosos, estão correlacionados e levam à aculturação dos povos.

O contato dos brancos, por meio de órgãos como o extinto SPI (Serviço de Proteção aos Índios), por exemplo, trouxe uma dependência das tribos em virtude das “assistências”, das tentativas de pacificação e das ações de integração, mas não descartam neste processo a agressividade e a violência para com os povos indígenas. Para se ter uma ideia, muitos deles substituíram suas pedras e flechas pelos ferros para continuarem a defender suas lavouras como atividade de subsistência e na tentativa de evitar o domínio dos brancos. Em outras palavras, até para sua defesa, o processo de aculturação se faz notório, pois, ao trocarem suas flechas por armas cortantes do mundo dos brancos, os indígenas, por si só, se descaracterizam enquanto batalhas e lutas.

Estes apontamentos sobre o processo de aculturação proveniente de uma fricção interétnica são apenas alguns dos exemplos entre muitos apresentados pelos sociólogos, antropólogos, historiadores e etnólogos engajados com as questões indígenas.

Artefatos tecnológicos

O termo tecnologia pode ser muito abrangente quanto aos aspectos de processos interétnicos, pois ele engloba diversos aspectos como os equipamentos de uso agrícolas, que aumentam a produtividade e diminuem esforços em sua exploração e as armas de fogo ou as ferramentas cortantes, que são artefatos que estão no campo da apresentação tecnológica a esses povos. Nesse raciocínio, poderíamos considerar a tecnologia para as demais formas de exploração e domínio dos povos indígenas. Porém, entendendo que o processo de aculturação

já foi apontado anteriormente e que já inclui esse entendimento, passaremos agora, para uma reflexão sobre as Tecnologias da Comunicação, especificamente. Para Lévy (2007) as Tecnologias da Comunicação são mais que sistemas tecnológicos, hipertextos ou sistemas simbólico-culturais; eles se constituem em uma análise mais atenta em sistemas complexos sócio-técnico-culturais. Se atentarmos aos meios de comunicação, poderíamos iniciar com os meios impressos a iniciar pelos periódicos e jornais. Porém, deve-se lembrar que os indígenas são compostos por inúmeros povos e famílias linguísticas não originárias de outros povos, como os brancos ou colonos e que não sabiam ler nem escrever em português ou outras línguas da Europa. Essa premissa óbvia nos permite compreender que o processo de catequese realizada inicialmente pelos jesuítas buscou a alfabetização, mas não quer dizer que eles eram leitores de periódicos, mesmo sabendo ler para alguns povos. E mesmo que o jornal tenha um papel importante na sociedade, dando voz a diferentes grupos sociais, por muito tempo ele foi considerado como artigo de luxo, lido por pessoas de cabedal³ (Rodrigues, 2016). Conforme Rodrigues (2016), as matérias sobre os povos indígenas começam a aparecer na imprensa durante os séculos XIX e início do século XX sob a ótica do europeu colonizador. O indígena aparece nos jornais não como leitor e muito menos como produtor de conteúdos jornalísticos, mas como notícia ao público seletivo alfabetizado e elitizado.

Assim como os periódicos, a radiodifusão e as transmissões televisivas também eram uma realidade excludente, voltados para a mesma elite que tinha recursos financeiros de aquisição dos aparelhos, situando-se como instrumentos de uma comunicação com características de globalização e dominação cultural. A dominação cultural tornou-se bastante falível baseando-se num pressuposto reducionista do uso e da recepção

das mídias não só nas sociedades ocidentais como nas sociedades indígenas (Pereira, 2010).

Apesar dos entraves sobre acesso e operação, tem-se a radiodifusão como um importante meio para dar voz aos grupos sociais minoritários. Antes mesmo de a Lei 9.612 regulamentar a radiodifusão comunitária no Brasil como “direito à comunicação” (1998), a produção independente era um fator motivador para a produção cultural, artística e jornalística entre grupos e movimentos sociais, embora muitas dessas rádios comunitárias tenham acabado em mãos de políticos e comerciantes que distorciam o seu sentido.

Um exemplo de rádio comunitária indígena é a do Grupo Truká, que tinha por objetivo modificar a imagem dos indígenas como pessoas preguiçosas, desocupadas e invasores de terras, que assim eram representadas pela mídia de massa hegemônicas. O indígena passa, então, a ser protagonista das suas próprias histórias e fatos das comunidades que conseguiram a operacionalização da radiodifusão. Em seguida, as rádios virtuais comunitárias também passaram a fazer parte do ciberespaço, expandindo ainda mais as possibilidades ativistas dos povos indígenas no Brasil.

Assim como a radiodifusão trouxe novas possibilidades aos povos indígenas em contar sua própria história, diferentemente daquelas contadas pelos brancos, ou até mesmo como forma de comunicação entre as aldeias e tribos, as produções de vídeo também têm permitido um novo olhar sobre suas culturas e valores, principalmente os jovens que se encantam com as tecnologias que a eles são apresentadas. Um bom exemplo dessas produções audiovisuais é o “Projeto Vídeo nas Aldeias” que Pereira (2010) traz como estudo de caso em uma de suas pesquisas. Conforme Pereira (2010), o Projeto foi criado em 1987 por iniciativa da ONG Centro de Trabalho Indigenista (CTI) como pioneiro em produção audiovisual

indígena no Brasil. Essa narrativa passa a ser um instrumento valioso para disseminar a verdadeira realidade desses povos além de conferir o autorreconhecimento como uma espécie metafórica de “reflexo no espelho”. De acordo com Pereira (2010), muitos desses materiais são consolidados como documentários etnográficos e ganham uma dimensão poética e política valiosa aos espaços públicos, sem necessitar da escrita em seu processo. Este é apenas um exemplo das potencialidades que as Tecnologias da Comunicação podem trazer como artefatos culturais passíveis de serem utilizados em favor dos povos indígenas.

É certo que qualquer material ou aparato tecnológico estão no campo da aculturação pelo simples motivo do contato interétnico. Por outro lado, as tecnologias da comunicação, quando apropriadas aos povos indígenas, tornam-se ferramentas poderosas para o processo de luta por reconhecimento. A internet é um exemplo ímpar da voz ativa e participativa dos povos indígenas, quando possuem acesso e um mínimo de conhecimento na sua operacionalização, além da superação dos entraves da língua que conferem a interpretação. A luta por reconhecimento está acima de qualquer ferramenta pois ela é capaz de trazer consenso e respeito entre os diferentes povos e, no caso das Tecnologias da Informação e Comunicação, o virtual vem somar aos grupos minoritários a compreensão de mundo e seus processos de luta do mundo real, uma vez que o virtual não se contrapõe ao que é real, mas sim, ao que é atual (Lévy, 2007). Pierre Lévy (2007) afirma que o mundo virtual trouxe uma aceleração dos processos de escrita e permitiu conceber o registro da lembrança, tornando-se uma virtualização da memória. No caso dos grupos indígenas este fator é de suma importância, pois a virtualização da memória é um grande avanço por possibilitar o registro das impressões e a história que tem como protagonista o próprio indígena, deixando registra-

das as narrativas para gerações futuras, coisa que na mídia convencional (anterior à virtualização) a imagem era realizada em sua maioria pelos brancos com exceção da mídia nativa que inclui as produções audiovisuais relatadas anteriormente.

De acordo com Massimo Di Felice, na leitura de Eliete Pereira (2010), toda produção midiática indígena é considerada como mídia nativa. Por esta maneira, também consideraremos as produções na internet realizadas por indígenas como uma mídia nativa, já que elas trazem narrativas que fomentam a identidade desses sujeitos no contexto do ciberespaço. O ciberespaço, por sua vez, abre caminho para uma dialética em que sujeitos passam a interagir numa troca de experiências, informações que se transformam em um processo de construção de conhecimento, considerada por Lévy (2007) como inteligência coletiva. A internet, assim, desde seu surgimento no Brasil, tornou-se um cenário significativo para os grupos indígenas. Eliete Pereira (2018) apresenta o primeiro registro de comunicação online indígena com a criação do Portal Índios Online⁴, que conectaram aldeias e incluíram a ele um chat, promovendo novas experiências dialógicas e que marcaram o início da apropriação de outras ferramentas de digitais como blogs, sites, portais, celulares e redes sociais.

O uso da internet teve crescimento entre os povos indígenas, principalmente pelos mais novos, motivados por disseminar a cultura e seus conhecimentos. O que se destaca entre as mais diversas plataformas de comunicação online são as redes sociais, como o Facebook e o Instagram, por exemplo.

Nas palavras de Lemos e Di Felice (2015), as redes sociais como o Facebook, abrem espaço para que os sujeitos expressem suas opiniões, incluindo as contrárias às publicadas por veículos consolidados no mercado, como grandes portais de notícias, por exemplo. No caso dos grupos digitais formados por integrantes indígenas, veremos em outra seção exatamente

esse contexto. Nesses grupos de estudo, grande parte das publicações no Facebook, os participantes compartilham matérias publicadas, abrindo oportunidade para que sejam expressas as opiniões, contrárias ou não, o que confere um processo dialógico realizado por comentários e traz com eles as experiências e informações para os demais, situando-se, portanto, como um evidente ambiente virtual para educação não-formal.

Os esclarecimentos iniciais tornam mais fácil o entendimento dos grupos indígenas virtuais que serão aqui apresentados, a fim de trazer uma reflexão mais aprimorada sobre os aspectos que impactam diretamente nos processos do agir comunicativo (Habermas, 1989).

Fundamentação teórica

Os mesmos objetivos presentes nas redes sociais físicas pelo agrupamento de pessoas, acontece na internet, uma vez que os sujeitos se organizam nas plataformas online para que a conexão e a comunicação dos integrantes de movimentos possam servir como um espaço de troca de informações, experiências e conhecimento. Castells (2003) aponta também que os movimentos sociais constituem uma sociedade informacional capaz de emergir manifestações locais a globais. Ao compreender a importância da comunicação intermediada por computadores ou plataformas eletrônicas que conectam pessoas e ultrapassam os limites do espaço físico, observa-se que a tecnologia permite o compartilhamento de informações e, consequentemente, a construção de conhecimento aos seus usuários. As Tecnologias da Informação e Comunicação também incluem as redes sociais como conjuntos de vias virtuais interligadas de circulação e o Facebook começa fazer parte deste contexto a partir dos anos 2000 (Babo, 2017). Observa-se, ainda, que cada usuá-

rio possui sua forma de considerar o que é mais relevante, com base nos dados atribuídos a seu perfil e pelo registro de suas ações (Santaella; Cardoso, 2014). Assim, a construção de conhecimentos, movimentos sociais, identidade, tecnologia e comunicação se relaciona diretamente no mundo virtual. Não obstante, vale ressaltar que a educação se faz presente pela ótica da construção do conhecimento.

Sabe-se que o sujeito é um ser de linguagem e reconhece a si mesmo a partir do outro: a intersubjetividade. Portanto, o sujeito se constrói pelas perspectivas do contexto, do espaço, do tempo e do grupo ou grupos de que participa. Consoante Carmagnani e Grigoletto (2013), o sujeito está formado em pelo menos duas dimensões: o indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia, interpelação que o identifica a um grupo qualquer que seja a extensão desse grupo e o sujeito singular que se manifesta nos lapsos do inconsciente, movido pelo desejo (Camargnani; G. 2013).

A educação não-formal é caracterizada por espaços que não condizem com a educação formal (instituições de ensino) e informal (comunidades, família e amigos, clube). A educação não-formal se diverge em relação à educação informal em diversos aspectos, entre eles a intencionalidade da sua formação como a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos (Gohn, 2006).

A educação não-formal também se difere da formal e informal quanto ao conteúdo e sua relação com a compreensão do mundo.

Uma vez que a educação não-formal é parte de um processo de construção de conhecimento com embasamento na formação de grupos sociais em locais informais, a internet enquanto ciberespaço é um potencial local da sua efetividade. Além disso, destacamos que a transmissão de informação e

formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal, como traz a autora (Gohn, 2006).

Tendo em vista que a educação não-formal se relaciona com os movimentos sociais, pode-se seguir seguramente quanto ao processo de construção de conhecimento nas redes sociais virtuais. Isso porque os grupos sociais formados na internet buscam um processo interativo intencional que acontece na comunicação intersubjetiva entre os membros participantes dos grupos de comum interesse, como a luta por identidade e reconhecimento social.

Os grupos indígenas formados na internet representam bem este cenário de luta social. Apesar das dificuldades que a tecnologia pode apresentar aos grupos mais isolados, ela já é um canal importante para grande parte dos indígenas brasileiros que buscam se unir na luta por seus direitos. Uma multidão que abraça causas políticas globais para si e vai, com isso, construindo uma subjetividade que perpassa o engajar-se em um mundo desengajado (Silva, 2010). Isso por que, conforme Candau (2009), o Estado privilegia uns em detrimento de outros na tentativa de neutralizar e omitir as diferenças num processo de naturalização das desigualdades. As leis brasileiras convergem para o benefício dos brancos, pois se nota que as demarcações de terras têm avançado em prol do Estado, além das liberações de atividades de extração de minério, por exemplo (Krenak, 2019). Os direitos constitucionais fundamentais como preservação do valioso patrimônio cultural imaterial indígena, o direito de sobrevivência física e cultural destes povos chocam-se com os processos de globalização (Abi-Açab, 2011). Ressaltamos que a maioria dos povos indígenas ainda não possui o reconhecimento do Estado Brasileiro (Delgado, 2018).

Conforme Castells (2004), a identidade é uma construção que apresenta pluralidade e contradição tanto na autorrepresentação quanto na ação social. Vale destacar que o autor

(2004) elucida também que o individualismo é uma forma de "identidade coletiva" marcada por relações de poder. Uma vez participante do coletivo, o ator social numa sociedade em rede possibilita as transformações e o desenvolvimento social, já que está inserido num processo que Castells (2004) chama de resistência e Honneth (2018) chama de conflito social.

Na perspectiva de Habermas (2015), no aspecto da socialização, o agir comunicativo serve à formação de identidades pessoais. E, como complementaridade, para Honneth (2018), um sujeito constrói sua identidade num processo de reconhecimento que perpassa desde os primeiros momentos da vida até a morte. Isso porque a ação comunicativa acontece em todos os momentos e infere mudanças no processo de reconhecimento, visto que imerso nas relações sociais. O sujeito passa a conhecer e a reconhecer a si mesmo mediante as percepções que recebe continuamente dos outros, o que Honneth (2018) chama de "outro generalizado". Trata-se da intersubjetividade em que o "Eu" é construído diante das formas de reconhecimento social: relações primárias, jurídicas e comunidade de valores.

As narrativas que se encontram nas redes sociais da internet, como os grupos indígenas do Facebook, são bons exemplos de como os sujeitos se compreendem e se constituem. Essas narrativas demonstram que a experiência vital de cada sujeito é um relato que só pode ser pensado e estruturado como tal se, de algum modo, for cristalizado na linguagem (Sibilia, 2016). Para Sibilia (2016), as narrativas podem ser encontradas na forma escrita, oral, fotográfica, pictórica, audiovisual ou multimídia. É a exibição da vida na internet que traz relatos da vida real, mesmo que consideremos este mesmo sujeito por trás de um personagem, pois este personagem tende a atuar como se estivesse sempre diante de uma câmera, disposto a se exibir em qualquer tela, mesmo que seja nos

palcos mais *banais* da vida real (Sibilia, 2016). A pesquisadora completa, ainda, que a reciprocidade confirmada por um "aceno" ou demonstração de presença é que legitima e concede realidade e existência. Em outras palavras, a interação dá validade às ações comunicativas e concede vida ao virtual. Dessa forma, devemos levar em consideração o outro, ou melhor, o coletivo. Isso porque a participação no mundo virtual não está isolada em um único sujeito, mas sim na relação com outros. E, se observarmos o espaço e o tempo do mundo digital, percebemos que esse ciberespaço está misturando as noções de unidade, de identidade e de localização (Lévy, 2011). Mas não podemos ignorar a ideia do coletivo, principalmente ao se tratar do ciberespaço que apresenta uma organização de grupos formados por interesses comuns. Não é principalmente por seu nome, sua posição geográfica ou social que as pessoas se encontram, mas segundo os centros de interesses, numa paisagem comum do sentido ou do saber (Lévy, 2011).

Nos grupos sociais do mundo virtual, por exemplo, os sujeitos escolhem o que desejam compartilhar e abrem espaço para discussões e afirmações sustentadas nas pretensões de validade de um mesmo conjunto de interesses.

Para Hobbes (2014), um grupo de pessoas (multidão) se fortalece pela unificação dos pressupostos. Quando os sujeitos participantes de uma comunicação trocam experiências e informações, por intermédio da exteriorização dos seus pensamentos e convicções, acabam por entrar em um ambiente de argumentação.

São nesses grupos digitais como o Facebook que podemos observar o quanto a ação comunicativa⁵ pode formar opiniões, críticas e juízos, bem como as atitudes dos sujeitos na sociedade. O agir comunicativo é uma ação que, por meio da linguagem, transmite uma renovação de um saber cultural, integrando os agentes participantes em solidariedade. Desta

forma, os indivíduos que interagem na ação formam suas identidades pessoais. Assim acontece dentro dos grupos sociais em que os seus componentes realçam planos, a partir de uma interpretação da situação com determinados fins. Como exemplo desta pesquisa, os povos indígenas também se apropriam de cada tecnologia, como a internet, o rádio, o telefone (Luciano, 2006). O problema, no entanto, é que o conhecimento passa a ser codificado de todas as formas, algumas mais acessíveis que outras (Harvey, 2005).

Assim, os grupos indígenas inseridos no meio digital também podem representar um importante processo de luta por reconhecimento (Honneth, 2018). Para se ter uma ideia, desde o final da década de 1970, quando é datada o registro do primeiro Movimento Indígena brasileiro, o objetivo era fazer com que o indígena tivesse "voz". Em outras palavras, o Movimento tinha como estratégia a autoafirmação, resistência e politização da condição, da questão e da causa indígena (Danner, 2020). Diante dos cenários da comunicação e da tecnologia, o meio digital tornou-se uma forma significativa para dar continuidade às expressões das minorias, como os grupos indígenas. Trata-se, portanto, da luta indígena por outros meios e canais de comunicação. Percebe-se que ainda há necessidade desses sujeitos de buscarem sua autoafirmação, resistência e politização. No entender de Lebrun (1981), o poder é o que retém as normas, mais do que as leis: uma representação da verdade que não pode ser destruída ou desrespeitada. É também o reconhecimento para que as forças sejam cumpridas ou obedecidas no contexto de autoridade.

Habermas (1989) considera que as ações coletivas são fundamentais para a formação dos indivíduos numa sociedade. Assim, os valores culturais que sofrem mudanças no mundo da vida, mesmo sem a intervenção do Estado, por si só, possuem autonomia capaz de transformar o comportamento dos

indivíduos; portanto, são validados pela própria sociedade. Os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram desenvolvidos e aplicados por organizações não-governamentais, com um viés de autonomia indígena que só foi possível pela participação dos Movimentos Indígenas em debates (Medeiros, 2020, p.22).

Quando os diálogos nos grupos sociais ganham força, outras pessoas de forma coletiva tomam decisões e passam a lutar pelos direitos exigidos.

Pesquisa empírica

Foi realizada uma pesquisa empírica a partir de um recorte de publicação e diálogos realizados de forma pública no grupo do Facebook chamado: *Drumim/Rede de Comunicação Indígena*.

O próprio texto de apresentação sobre o grupo revela que se trata de um “espaço público e democrático para denúncias, notas, releases, matérias jornalísticas sobre violação de direitos humanos dos povos indígenas”. Entre as publicações constam fotos, depoimentos em vídeo e texto, compartilhamento de matérias de portais de notícias, denúncias sobre a violência contra os povos indígenas, desmatamento, apropriação indevida, ações de resistência ante os ataques do governo, cultura e experiências diversas.

Para a análise de conteúdo foi selecionada uma publicação que apresenta uma discussão sobre o uso de tatuagem a partir da cultura indígena. Trata-se de um dos recortes realizados na pesquisa de trabalho pós-doutoral.

Figura 1. Publicação de 3 de fevereiro de 2021



Fonte: Facebook, 2021.

Tabela 1. Publicação: comentários de 3 de fevereiro de 2021	
Comentários	
Pois é esse papo de inspiração é total desculpa para mascarar apropriação	
Sabe quanto custa uma tatuagem? Sabe quanto custa uma pintura que tem seu conhecimento dos antepassados?	
Pode até ter se inspirado, mas nem de longe tem a beleza dos grafismos dos povos originários!	
Se um médico estudar o conhecimento indígena para atender também é oportunista. Se um engenheiro usar conhecimentos indígenas também? Então vamos ser puristas? Está certo? Essa lógica favorece a quem?	
Essa lógica de mercantilizar o saber dos outros favorece aos outros? Se um médico troca drogas químicas por saberes ancestrais favorece a todos, essa sua comparação forçada e forjada aí só favorece ego de "artista". Lógica zero.	
No México garimpeiros estão massacrando povos originários? Ninguém está falando de purismo: quando deixarem os povos da floresta em paz, sem exploração de nenhuma espécie, eu paro de reclamar. Até lá, ignore	

minhas postagens, pois serão todas neste mesmo teor. Você não é obrigada a curtir ou comentar. Muito menos tentar silenciar. Passe bem.
O conhecimento de alguém é o mesmo sistema de inteligibilidade em qual o índio autêntico não pode aculturar-se com o saber de outra pessoa branca. Pertence a quem o purismo? Ao Estado.
Debate é silenciamento?
Está errada, e por ser quem é deveria saber. Isso é no mínimo profanação, e os ancestrais cobram. Pode não parecer, mas as culturas Indígenas têm donos sim, se uma pessoa não pertence a determinado povo não deveria nem passar pela cabeça dessa pessoa de utilizar de seu arcabouço sem expressa autorização, ainda mais para ganhar dinheiro. Mas vai explicar isso para descendente de quem sempre roubou e explorou todos os nossos recursos a mais de 500 anos.
Todo mundo pertence a um povo. Mas eu nunca usei oportunamente para nenhum fim. No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. Discussão de propriedade intelectual é uma coisa, usar de agenda para difamar e atacar as pessoas como oportunista sem conhecer trajetória é outra. Inclusive difamação responde na vara criminal de crime contra honra. Isso é ética. Por isso comparei com a medicina. Se for um médico usando conhecimento indígena, é apropriação? Ou estudando minorias? Se for um cirurgião? Advogado? É oportunista? Essa discussão está rasa. Precisa de problematização. Foi a única coisa que apontei.
No meu comentário não me referi a você particularmente, quando disse, estava me referindo a qualquer pessoa. Vou editar para que não reste dúvida no que eu quis dizer.
O oportunista que se apropria da arte indígena se parece com as pessoas que se apropriam da defesa da cultura indígena sem terem sido eleitos para tal.
Não defendo e nem vendo, amigo. Ou defendo e vendo. A decisão é minha. Não sua decisão e de mais ninguém. As pessoas deveriam parar de querer dizer o que os outros devem fazer. Estou sendo sincero, não estou querendo te agredir ou agredir alguém. Estamos fiscalizando o cidadão, enquanto os gestores e políticos municipais, estaduais e federais deixamos sossegados. Acredito muito, que os mais fortes devem proteger os mais fracos. Mas como é feita essa proteção? Nas redes sociais, ofendendo uns aos outros? Vamos em frente, meu amigo. Espero que você faça realmente algo pelos indígenas que precisam de ajuda. Deixe os outros seguirem seus caminhos, fazendo o que acham certo.
Uma ligeira confusão entre cultura e saberes.

Saberes ancestrais são transformados em tatuagens para quem não sabe o que significa, mas admira a beleza dos traços.

Nota. Tradução dos autores. Fonte: Facebook, 2021.

Percebemos que a interação acontece não apenas por comentários em relação à imagem, mas como respostas a outros integrantes que defendem a apropriação da cultura indígena, sob o argumento de que médicos também têm conhecimento sobre as técnicas medicinais dos indígenas, assim como engenheiros com seus conhecimentos adquiridos. Desta forma, um dos integrantes se manifesta dizendo que não há motivos para ser purista, pois o conhecimento pode ser compartilhado e adquirido, portanto, não se trata de uma apropriação em si. Ainda em discussão, outros refutam que da mesma forma com que o indígena não quer se apropriar da cultura branca, o contrário também não deve acontecer. Vale lembrar que “[...] although all forms of social action and mobilization aim to transform reality through collective participation, each context, each conflict and each initial situation are different, with a large diversity in their configuration and development”. (Herrero-Olaizola, 2021, p. 46).

Abre-se ainda uma reflexão sobre o Xamanismo, quando uma das integrantes insere um link de uma página do Facebook chamada “Saber Holístico – Cursos e Formações”⁶. Nesta página é explicado que o Xamanismo é uma técnica que busca o contato de ancestrais da natureza e da sabedoria de povos antigos, praticada com conhecimento, consciência e respeito para compreender o “eu” em conexão com as forças da natureza. Ou seja, trata-se de mais uma forma de argumentar sobre como o conhecimento pode ser adquirido e não apropriado. Assim, a conversa tem continuidade entre os integrantes na tentativa de que chegar a um consenso sobre a opinião de todos. Outro ponto importante desta análise acontece quando uma das integrantes que se autodenomina

não-indígena diz participar deste grupo e de outros com intuito de aprender com eles e, através do conhecimento adquirido, realizar um apoio mútuo. Outra discussão acontece a respeito da ajuda dos brancos para com os indígenas quando uma das integrantes, que se reconhece como indígena, diz que homens brancos não sabem ficar quietos e buscam dar “palpites” na cultura deles sem as compreender de fato. Ainda completa que os brancos dependem dos indígenas para “salvar” o mundo.

Os valores compartilhados entre os indígenas são levados em discussão e reflexão. Os comentários despertam o desejo de luta em busca do reconhecimento que se apresenta como violado e buscam conscientizar os integrantes sobre o desrespeito à cultura indígena. Importante perceber também que toda relação informal possui um aspecto de institucionalização social (Honneth, 2014).

Discussão e conclusão

Os grupos virtuais possuem grande importância para grupos sociais, principalmente para os de maior vulnerabilidade social como os grupos indígenas, por exemplo, pois é através deles que mesmo em tribos diferentes eles conseguem manter um contato dialógico de engrandecedora troca de vivências, informações e denúncias. É nele que percebemos, notoriamente pelos recortes realizados e a análise desenvolvida, que existem muitas trocas de informações entre os integrantes que delineiam em um processo educativo. Primeiramente porque parte deles mesmos a própria organização e a criação desses grupos com temas bem definidos e explícitos na apresentação e que orientam para os conteúdos expostos. Segundo porque que há uma necessidade evidente de o grupo temático gerar uma discussão que traga esclarecimentos e informações

importantes entre os integrantes que, por sua vez, participam de forma livre e espontânea.

Quando um dos integrantes traz um conteúdo de forma pública ao grupo ou compartilha uma situação que envolve a realidade da comunidade indígena, os demais se identificam em situações semelhantes ou iguais, interagem expressando sentimentos, opiniões e até trazendo outras informações e fatos sobre o enunciado ou sobre comentários anteriores.

Nesse processo dialógico, a exposição de uma experiência ou um simples comentário possibilita uma reflexão sobre o processo histórico de dominação e de lutas sociais que envolvem os indígenas. Assim, este percurso por si só é uma evidência clara de que pode existir, de fato, uma construção de conhecimento por meio da educação não-formal, que pode se valer das redes sociais digitais para atingir seus fins.

Referências

ABI-AÇAB, Pedro Colaneri. Principais ameaças ao meio ambiente em terras indígenas. *Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas*. n. 3, 01-17. Macapá, (AP): Planeta Amazônia, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3gbeoGz>. Acesso em: 28 ago 2025

BABO, Isabel. Redes e Ativismo. *In*: DI FELICE, Massimo; PEREIRA, Eliete; ROSA, Erick (orgs.). *Net-ativismo: Redes digitais e novas práticas de participação*. (77-88). Campinas, SP: Papyrus, 2017.

BRASIL. Lei n. 9.612, de 19 de fevereiro de 1998 (1998). Institui o Serviço de Radiodifusão Comunitária e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 22 de abril de 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3eS19tU>. Acesso em: 28 ago 2025

CALEFFI, Paula "O que é ser índio hoje?" A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. *Diálogos Latinoamericanos*, 2003, (7),20-42. ISSN: 1600-0110. Disponível em: <https://bit.ly/3CVezxx>. Acesso em: 28 ago 2025

CAMARGNANI, Anna Maria Grammatico; Grigoletto, Marisa. *Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade*. São Paulo: Humanitas, 2013.

CANDAU, Vera Maria. (Org.) Interculturalidade Crítica e Pedagogia Colonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. RJ: Editora 7 Letras, 2009.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Cajamar, SP: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. *The Power of Identity*. Malden. MA: Blackwell, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3sbDI7u>. Acesso em: 28 ago 2025

DANNER, Leno Francisco, DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Decoloniality, standpoint of speak and aesthetical-literary voice praxis: reflections from the perspective of indigenous brazilian literature. *A/ea*. 2020, 22 (1), 59-74. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1517-106X/20202215974>. Acesso em:

DELGADO, Paulo Sérgio; Jesus, Naine. Terena de. *Povos Indígenas no Brasil: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual*. Brazil Publishing, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.31012/pinbpfdlcppma>. Acesso em: 28 ago 2025

Dicio. (n.d.). Aldeia. In Dicionário Online de Português. 7Graus, January 4, 2020. from: Disponível em: <https://bit.ly/3MwcJaJ>. Acesso em: 28 ago 2025

GOHN, M. da G. Educação Não-Formal, Participação da Sociedade Civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio*. 2006, 4 (50), 27-38. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Acesso em:

HABERMAS, Jürgen. *Knowledge and Human Interests*. Reino Unido: Wiley, 1987. Disponível em: <https://bit.ly/3MK6kZv>. Acesso em: 28 ago 2025

HABERMAS, Jürgen. *The Theory of Communicative Action*, v. 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason. Estados Unidos: Beacon Press, 1989. <https://bit.ly/3zjn8Bh>

HABERMAS, Jürgen. *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society*, V.1. Alemanha: Polity Press, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3eMnkli>. Acesso em:

HERRERO-OLAIZOLA, Jan Batista; JR-SLM-N. Online research, new languages and symbolism of digital activism: a systematic review. *Networks, social movements and their myths in a hyperconnected world*. XXIX. 2021, (68), 45–55. Disponível em: <https://doi.org/10.3916/C68-2021-04>. Acesso em:

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou material, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. São Paulo, 2014.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. *A época colonial*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001.

HONNETH, Axel. *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Germany: Polity Press, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3SjOrSt>. Acesso em: 28 ago 2025

HONNETH, Axel. *Freedom's Right: The Social Foundations of Democratic Life*. Germany: Polity Press, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3eRGNRH>. Acesso em:

KRENAK, Edson. *Cadernos Cedes*. O Indígena como usuário da lei. 109. 2019, (39), 321-356.

LEBRUN, Gérard. *O que é Poder?* São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

LEMOS, Ronaldo; DI FELICE, Massimo. *A vida em rede*. Campinas, SP: Papirus / 7 Mares, 2015.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. *La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3CJcp3A>. Acesso em: 28 ago 2025

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* Tradução: Paulo Neves. SP: Editora 34, 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.

MEDEIROS, Adriana Francisca de. A educação escolar indígena: diferentes perspectivas. *Revista Interface (Porto Nacional)*, 2021, 20(20), 18–30. Disponível em: <https://bit.ly/3gypy8B>. Acesso em: 28 ago 2025

PEREIRA, Eliete. Mídias Nativas: a comunicação audiovisual indígena – o caso do projeto Vídeo Nas Aldeias. *Ciberlegenda*. n. 23. Mídia e América Latina, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/36654>. Acesso em: 28 ago 2025

PEREIRA, Edson. A ecologia digital da participação indígena brasileira. *Lumina*, 2018, 12(3), 93–112. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2018.v12.21572>. Acesso em:

RIBEIRO, Darcy. *Os Índios e a Civilização: A integração das Populações Indígenas no Brasil Moderno*. SP: Editora Vozes, 1982.

RODRIGUES, Cíntia Régia. A inclusão e/ou exclusão do índio na sociedade sul-rio-grandense através da imprensa no início do século XX. *Revista Práxis*, 2016, 1, 35–42. Disponível em: <https://bit.ly/3TmPKRE>. Acesso em: 28 ago 2025

Santaella, Lúcia; Cardoso, Tarcísio. Para entender a complexidade das redes. *Revista Famecos. Mídia, Cultura e Tecnologia*. Porto Alegre, 2014, v. 21, n. 2, 742-765. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/15923>. Acesso em: 28 ago 2025

SCHADEN, Egon. *Aculturação Indígena: Ensaio sobre fatores e tendências da mudança cultural de tribos índias em contato com o mundo dos brancos*. RJ: Editora Livraria Pioneira, 1969.

SIBILIA, Paula. *O Show do Eu: A intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Experiências políticas em redes sociais: colaboração e ação social em um mundo engajado. *Mediação*, Belo Horizonte, 2010, v. 11, n. 10.

Notas

¹Grande barraca indígena, coberta de palmas secas, e que aloja várias famílias (DICIO, 2021) <https://bit.ly/3MwcJaJ>.

²Como traz Schaden (1969), em sua obra, quando se refere aos povos indígenas do litoral paulista.

³Pessoas com patrimônio ou capital (dinheiro).

⁴O Portal Índios Online foi criado por uma organização não-governamental, Thydêwá, com envolvimento de sete etnias do

Nordeste brasileiro. Seu conteúdo é atualizado por integrantes da Rede Índios Online (PEREIRA, 2018).

⁵O conceito do agir comunicativo, por fim, refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal (seja com meios verbais ou extra verbais). Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações. O conceito central de interpretação refere-se em primeira linha à negociação de definições situacionais passíveis de consenso (HABERMAS, 1989).

⁶FACEBOOK. Saber Holístico – Cursos e Formações. Disponível em: <<https://bit.ly/3D00Tm1>> Acesso em: 15 de fev. 2021.

Empoderamento freiriano e decolonialidade: caminhos para processos formativos no uso das redes sociais digitais por um grupo feminista

Marina Prado Gomes

Introdução

Este capítulo é oriundo de uma dissertação de mestrado acadêmico em educação desenvolvido na Universidade Federal de São Paulo (Brasil), sob orientação da Profa. Dra. Lucila Pesce. O estudo destaca as profundas transformações provocadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na sociedade contemporânea, sobretudo nos grupos sociais e o uso das redes sociais digitais, relacionando os processos formativos oriundo das conexões em rede que envolvem as temáticas do Feminismo, Empoderamento Freiriano e Decolonialidade.

A pesquisa em questão concentrou-se no estudo de um grupo específico: *o Coletivo Público Feminista Helen Keller de Mulheres com Deficiência*. Este coletivo busca destacar as necessidades das mulheres com deficiência, focando nas diversidades corporais e abordando questões muitas vezes excluídas de outros movimentos feministas (acessibilidade atitudinal, acessibilidade arquitetônica, acessibilidade digital, acessibilidade nas comunicações, sexualidade de mulheres com deficiência etc.).

O texto destaca a importância das redes sociais digitais para grupos marginalizados, como o das mulheres com deficiência, proporcionando um espaço de luta e transformações social, por meio da observação dos processos formativos diante de ações relacionadas ao empoderamento do grupo social,

grupo feminista de mulheres com deficiência, ressaltando a exclusão persistente das mulheres com deficiência no contexto feminista.

A invisibilidade das mulheres com deficiência nos movimentos sociais feministas é destacada como um desafio a ser enfrentado, evidenciando a necessidade de reconhecimento e inclusão do aludido grupo. A pesquisa buscou compreender como o *Coletivo Feminista Helen Keller* utiliza as redes sociais digitais para promover empoderamento e processos formativos das mulheres com deficiência. A análise de conteúdo dos comentários e publicações da página do Coletivo, juntamente com a análise documental do Guia "Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania" (2020), são as abordagens metodológicas utilizadas para explorar essas dinâmicas.

De acordo com o Guia Mulheres com deficiência: Garantia de Direitos para a Cidadania (2020), o *Coletivo Feminista Helen Keller de Mulheres com Deficiência* possui mais de 50 integrantes em todo o Brasil. As integrantes do Coletivo, em sua maioria, são mulheres com deficiência, pesquisadoras e ativistas de movimentos sociais (Bernardes, 2020).

Abaixo serão apresentadas algumas das integrantes e pesquisadoras do Coletivo, mulheres com deficiência e ativistas, as informações de cada integrante foram encontradas no próprio Guia, nas notas de rodapé de cada texto de autoria destas mulheres.

Carolini Constantino, fundadora e coordenadora de Projetos do *Coletivo Feminista Helen Keller*, é assistente social, com pós-graduação em Educação à Distância e Docência em Ensino Superior pela FAVENI e pesquisadora do tema gênero e deficiência.

Karla Garzia Luiz é membro do *Coletivo Feminista Helen Keller*, psicóloga, mestra e doutora em Psicologia Social (UFSC),

pesquisadora e membro do Núcleo de Estudos da Deficiência (NED/UFSC) e do Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Florianópolis/SC.

Laureane Marília de Lima Costa (*in memoriam*¹) era psicóloga e pesquisadora, mestra em Educação (PPGE/UFJ) foi integrante do grupo de estudos do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED/UFSC) e do grupo de estudos do Laboratório de Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Santa Catarina (LEdI/UDESC).

Thaís Becker H. é advogada, ativista, pesquisadora e mestranda em Direito pela USP. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas das Políticas Públicas para Inclusão Social (GEPPIS/USP), da Clínica de Direitos Humanos das Mulheres (CDHM/USP) e o Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED/UFSC).

Vitória Bernardes é psicóloga e integrantes do *Coletivo Feminista Helen Keller*, da União Brasileira de Mulheres e atua como Conselheira Nacional de Saúde (CNS) e Conselheira Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência no Rio Grande do Sul (COPEDE/RS).

Como já dito anteriormente, além da análise documental do Guia, foi realizada uma análise de conteúdo dos comentários e publicações da página do Coletivo. Para isso, utilizou-se a margem temporal de janeiro de 2022 e dezembro de 2022 para início da construção dos dados das publicações na página do Coletivo no Instagram. Seguindo esta margem temporal de janeiro de 2022 a dezembro de 2022, foram encontradas 54 publicações na página do Instagram do Coletivo.

Depois, das 54 publicações, foram selecionadas as publicações com maior engajamento, compreendendo que a interação do público perante determinado conteúdo publicado na rede pode ajudar a entender de que forma tal conteúdo é

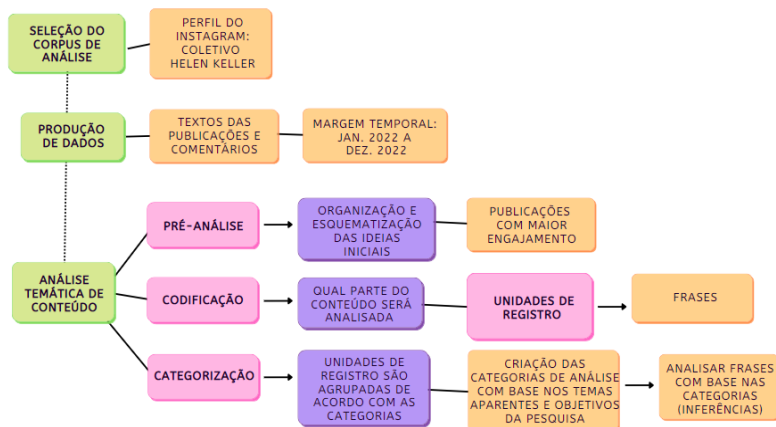
¹ Faleceu em 17 de outubro de 2023.

entendido pelos sujeitos que acompanham o perfil e de que maneira o conteúdo publicado chega até as pessoas. Destas 54 publicações, foram selecionadas 5 com o maior número de comentários.

Como intenção de análise buscou-se compreender: a) o uso de plataformas digitais, por um coletivo feminista de mulheres com deficiência; b) estudar se de fato o uso das redes sociais digitais pode gerar empoderamento e processos formativos para esse grupo social.

A seguir é possível observar uma imagem de esquematização organizacional do processo de análise realizado durante a pesquisa da dissertação oriunda desta publicação, que objetiva apresentar, num formato visual, a seleção do *corpus* de análise, a produção de dados e a análise temática de conteúdo. Tal esquematização foi produzida com base nas explicações de Bardin (1977) a respeito do processo de análise quanto aos procedimentos metodológicos para pesquisas envolvendo a análise temática de conteúdo.

Imagem 1 - Esquematização do processo de análise



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Ressalta-se que neste texto atual serão apresentadas relações encontradas, após realização da pesquisa, entre Feminismo, Empoderamento Freiriano e Decolonialidade no uso da rede social digital, *Instagram*, pelo grupo social especificado *Coletivo Feminista Helen Keller*.

Breve referencial teórico a respeito das redes sociais digitais

No atual contexto, a maneira como os sujeitos se relacionam com a informação e com os outros, nas redes *online*, tem se transformado a cada dia e a forma como produzem e acesam o conhecimento também. Com a presença massiva das plataformas digitais, os sujeitos produzem, consomem, distribuem e lidam com informação diariamente, numa velocidade nunca vista antes.

Nas redes sociais é possível seguir uma via por dois lados. Se tratando do uso das redes sociais para a divulgação de conhecimento, informação e produção de conteúdo, a rede garante um amplo espaço de possibilidades. Porém, é sempre importante levar em consideração os ataques que a rede também permite, como é o caso da pornografia, da disseminação de mensagens de ódio, do racismo, de preconceitos, de perseguição, de *fake news* etc. Desta maneira, vale ressaltar que, "[...] nem tudo na cibercultura acrescenta à plena constituição dos seres humanos" (Pesce & Bruno, 2015, p. 351-352) e que "[...] a cibercultura precisa ser vista em sua ambivalência" (Rüdiger, 2011, p. 69; Lapa et al., 2015, p. 2).

As plataformas digitais podem se tornar espaços públicos de formação e potencialmente esferas públicas, conforme apontado por Lapa, Coelho e Schwertl (2015). Elas facilitam a construção de narrativas que envolvem saber, identidade e racionalidade, promovendo a compreensão de si

mesmos enquanto sujeitos, como destacado por Junqueira e Paz (2019); portanto, possibilitam que grupos sociais se conectem e interajam, criando comunidades virtuais que se baseiam em interesses comuns e no sentimento de pertencimento.

É nas redes sociais que os grupos encontram espaços de trocas, de conhecimento e luta. Assim como para Souza (2013) que relata que pessoas com deficiência encontram nas redes espaço de luta e de reivindicação, Rodembusch e Augsten (2017) acrescentam que,

[...] grupos caracterizados como minorias sociais como negros, mulheres e a comunidade LGBT encontram no ciberespaço e nas plataformas de redes sociais um propulsor de debates públicos e uma possibilidade efetiva de expressão, de assumir uma posição e uma opinião. Essas minorias estavam até então à margem das arenas públicas de discussões (p. 62).

Através do uso das redes, enquanto espaços para debates, discussões e trocas, essas plataformas permitem uma ampliação do conhecimento e dos processos formativos. Relaciona-se desta forma o uso das redes sociais digitais com as práticas de educação não-formal, sendo esta uma educação em que os valores podem ser passados através do contato com o outro (Mattei, 2019), seja família, amigos ou durante a formação de um grupo social.

Desta maneira, o uso das redes sociais por grupos sociais pode possibilitar interação quanto a aspectos envolvendo os processos formativos através do contato com o outro por meio de uma conectividade *online*.

A seguir busca-se apresentar brevemente a história do feminismo e as lutas das mulheres com deficiência no Brasil.

Sobre feminismos e a luta de mulheres com deficiência

Os ideais feministas a favor das mulheres estão presentes na nossa história há muitos anos, em uma busca pelo fim da desigualdade de gênero e com lutas que atingem as esferas social, política e econômica. Após estudos sobre os feminismos, suas vertentes e epistemologias, ressalta-se que neste texto serão apresentados os estudos a respeito dos feminismos que mais se adequam a este texto, trazendo, desta maneira, estudos que envolvem os feminismos e as redes sociais, bem como modelos de movimentos sociais feministas de mulheres com deficiência.

A chamada primeira onda do feminismo surgiu quando mulheres se uniram em busca de uma inserção na política e na economia.

O que hoje chamamos de primeira onda feminista foi se formando aos poucos em muitos países da Europa e das Américas, assim como da Austrália, Nova Zelândia, Rússia, Bulgária, Ucrânia, Hungria, Tchecoslováquia etc. E essa formação deu-se em meio a um processo intenso de lutas, materializadas em associações de mulheres, panfletagens, publicações em jornais, manifestações, greves, congressos, passeatas (Zirbel, 2021, p. 13).

A segunda onda compreendeu

[...] metade da década de 1960 e início da década de 1970 e não se concentraria “na única exigência de igualdade, mas no reconhecimento da impossibilidade social de fundar essa igualdade dentro de um sistema patriarcal (Fougeyrollas-Schewebel, 2009, p. 145 apud Araújo e Silva-Reis, 2018, p. 205).

Na terceira onda do feminismo, com o início na década de 1990, questões sobre interseccionalidade passaram a ser consideradas pelo movimento feminista. Considerando que,

[...] a categoria mulher passa, de fato, a englobar outros aspectos, como raça, orientação sexual e identidade de gênero, por meio da abordagem humanista do chamado feminismo negro, que prioriza em suas análises as relações interseccionais de tais aspectos da opressão, que pesam, simultaneamente, sobre as pessoas, e, sobremaneira, sobre as mulheres negras (Ribeiro, 2017 apud Araújo e Silva-Reis, 2018, p. 205).

Dessa maneira pode-se compreender a relação entre o movimento feminista com o empoderamento das mulheres, num processo de conscientização política, através das trocas e reflexões coletivas (Sardenberg, 2018).

Segundo Glossário Valente (n.d.), a quarta onda do feminismo, marcada pela reflexão sobre experiências diversas e pela utilização de tecnologias digitais, destaca-se pelo ativismo *online*, especialmente nas redes sociais.

[...] pela reflexão e a consciência sobre as diferentes experiências das mulheres a partir da articulação de gênero com outros marcadores sociais, como raça e classe (podemos chamar de feminismos da diferença), assim como perpassada por novas formas de organização, mais autônomas e horizontais, e impulsionada pelo uso das tecnologias digitais (Glossário Valente, n.d., p. 4).

É, portanto, relacionada ao uso da tecnologia das redes sociais digitais, como é o caso do *Twitter*, *Facebook*, *Instagram*, *Youtube* etc., como forma de expor assédios, denúncias, contestar a misoginia e as diversas formas de desigualdade de gênero.

No Brasil, a quarta onda feminista, de acordo com publicação no Glossário Valente (n.d.), deu-se após mulheres se unirem nos meios *online* das redes para protestarem nas ruas (*offline*) contra o Projeto de Lei 5069/13², que previa negar o atendimento do SUS (Sistema Único de Saúde) às vítimas de violência sexual, por caracterizar crime contra a vida qualquer tipo de ação que provoque o aborto.

Com relação aos movimentos que envolvem mulheres com deficiência, segundo Ferri e Gregg (1998 *apud* por Mello, 2014, p. 27) “[...] as mulheres com deficiência têm sido historicamente negligenciadas tanto pelos movimentos feministas quanto pelos movimentos de pessoas com deficiência”. De acordo com a pesquisa da autora Mello (2014), a relação entre mulheres com deficiência e os movimentos feministas possuem diferentes perspectivas. Para a autora, existem estudos que abordam a ideia de que, para que haja uma inclusão das mulheres com deficiência aos movimentos feministas, deve ser compreendida pelos movimentos feministas a visão de que, além dos marcadores sociais como classe social, orientação sexual, raça e etnia, a deficiência e o gênero promovem outras formas de opressão.

A autora Anahí Guedes de Mello ressalta a importância de compreender os outros marcadores sociais, além da deficiência, como o caso do gênero, de mulheres com deficiência, a relação do cuidado, o capacitismo, a violência e a opressão contra essas mulheres.

De fato, as mulheres com deficiência experimentam com maior intensidade situações de violência e de exclusão social do que os homens com deficiência e as mulheres sem deficiência, em parte devido aos valores patriarcais domi-

² Projeto de Lei 5069/13. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/565882>. Acesso em: 17 jul. 2024.

nantes em sociedades contemporâneas. Nesse sentido, as mulheres com deficiência estão em dupla desvantagem devido a uma complexa discriminação baseada em gênero e deficiência e, conseqüentemente, enfrentam uma situação peculiar de vulnerabilidade, cuja complexidade pode ser evidenciada de modo mais contundente através da incorporação das categorias de raça/etnia, classe, orientação sexual, geração, região e religião, dentre outras (Mello & Nuernberg, 2012 *apud* por Mello, 2014, p. 27).

É importante um olhar para além da deficiência, buscar refletir sobre os espaços em que pessoas com deficiência estão e se são “colocadas” em posição como protagonistas. Para a autora Anahi Guedes de Mello (2014, p. 25),

Nos últimos anos o campo dos estudos feministas cada vez mais têm articulado gênero com outras categorias sociais como classe, raça/etnia, orientação sexual, geração, região e religião, dentre outras. Isso resulta da emergência de demandas no bojo do feminismo (ADRIÃO, 2008), na qual o desafio de considerar a diversidade de seus sujeitos políticos leva a avaliar diferenças e a pluralidade do contexto político. Por outro lado, as políticas de inclusão para as pessoas com deficiência no Brasil, alavancadas pelos movimentos sociais, acabaram por proporcionar maior visibilidade a esse grupo social, fazendo com que esta singularidade - a deficiência - demande reflexão e análise.

Nessa constante desconstrução, é necessário e fundamental compreender a importância de lutar contra a opressão e a invisibilidade de pessoas e mulheres com deficiência. Essa visão enxerga a importância de não “rotular” as pessoas por suas deficiências, mas sim como pessoas que têm alguma deficiência e, da mesma forma, assim como pessoas sem

deficiência, fazem parte de uma classe social, gênero, raça etc., possuem outros marcadores além da deficiência, é claro.

A seguir serão apresentados os conceitos Empoderamento Freiriano e Decolonialidade, bem como a relação apresentada entre o uso das redes sociais por grupos sociais e uma possível transformação social.

Empoderamento freiriano e decolonialidade

Paulo Freire em diálogo com Ira Shor no livro *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor* (2021) trata a respeito do empoderamento como sendo uma ação social, que gera como resultado uma transformação coletiva, trazendo uma diferença, por exemplo, com relação ao empoderamento individual.

Na perspectiva freireana, o empoderamento individual, fundado numa percepção crítica sobre a realidade social, é fundamental, mas tal aprendizagem precisa ter relação com a transformação mais ampla da sociedade. A pergunta que se coloca, segundo Freire (2003, p. 136), é: "a favor de quem e contra quem eles usam sua nova liberdade na aprendizagem e como é que essa se relaciona com os outros esforços para transformar a sociedade [?]" (Baquero, 2012, p. 181).

É através do diálogo, da interação com o outro que as trocas ocorrem e que as transformações surgem. Segundo Paulo Freire e Ira Shor (2021), o diálogo permite o surgimento do pensamento crítico. "Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade." (Freire e Shor, 2021, p. 170).

Nessa perspectiva, o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder (Baquero, 2012, p. 181).

Através deste olhar que ressalta a importância do diálogo para uma construção crítica, de descobertas e aprendizados, buscou-se desenvolver as características do uso das redes sociais pelo grupo social já antes apresentado, principalmente tendo como viés o Empoderamento Freiriano. Salienta-se que, Paulo Freire ressalta a importância da conscientização crítica do sujeito num processo que envolve uma relação dialética entre o homem e o outro.

O empoderamento envolve um processo de conscientização, a passagem de um pensamento ingênuo para uma consciência crítica. Mas isso não se dá no vazio, numa posição idealista, segundo a qual a consciência muda dentro de si mesma, através de um jogo de palavras num seminário. A conscientização é um processo de conhecimento que se dá na relação dialética homem-mundo, num ato de ação-reflexão, isto é, se dá na práxis (FREIRE, 1979). Conscientizar não significa manipular, conduzir o outro a pensar como eu penso; conscientizar é "tomar posse do real", constituindo-se o olhar mais crítico possível da realidade; envolve um afastamento do real para poder objetivá-lo nas suas relações (Baquero, 2012, p. 181).

Além de uma conscientização crítica, Berth (2019) também ressalta que a perspectiva freiriana a respeito do empoderamento

[...] serve inegavelmente para a compreensão de caminhos e estratégias de erradicação de desigualdades, e inclusive é um dos alicerces do pensamento da feminista negra norte-americana bell hooks, [...], mas vale dizer que tanto ela quanto outras pessoas que se debruçaram sobre o tema sofisticaram a análise ao refletir as intersecções de grupos que combinam opressões (Berth, 2019, p. 43-44).

O conceito de empoderamento freiriano, portanto, representa a ideia de ações de fortalecimento dos grupos sociais, sempre trazendo a ideia do coletivo e social e não apenas de transformações individuais.

Para Freire (1986), o empoderamento deve estar relacionado a ações coletivas, por meio das quais um dado grupo social consiga realizar, com autonomia, as mudanças que o levem ao fortalecimento, com vistas à promoção de transformações qualitativas das dinâmicas sociais (Marfim e Pesce, 2019, p. 25).

Considerou-se, portanto, que o empoderamento freiriano se adequa aos estudos e análise da pesquisa de dissertação aqui já apresentada, pelo foco na transformação social, numa ação coletiva, de um movimento feminista de mulheres com deficiência.

A decolonialidade, portanto, apresenta preceitos de resistência e desconstrução de padrões e perspectivas que foram impostas aos povos subalternos durante o período colonial. Compreende-se que a decolonialidade pode ser explicada

[...] a partir da compreensão de que com o fim do colonialismo, como uma constituição geopolítica e geohistórica da modernidade europeia ocidental, a divisão

internacional do trabalho entre centros e periferias, bem como a hierarquização étnico-racial das populações e a formação dos Estados-nação na periferia não se transformaram significativamente, ao contrário, o que tem acontecido é uma transição do colonialismo moderno à colonialidade global (Curiel, 2018, p. 37-38).

Buscando desafiar estruturas coloniais e o pensamento eurocêntrico que ainda prevalecem em muitas sociedades, a decolonialidade reconhece o grande impacto sofrido nas relações de poder e conhecimento, após o período colonial.

A autora Catherine Walsh (2023) apresenta um estudo em que relaciona a interculturalidade com a decolonialidade, explicando que ambas caminham juntas pela ação e luta contra os padrões de poder que negam, controlam e dominam os seres, saberes e forma de viver dos sujeitos; compreendendo a interculturalidade como

[...] un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh, 2005, p. 4).

A interculturalidade, portanto, reconhece e valoriza a diversidade cultural, buscando promover diálogo, troca e respeito entre grupos existentes, o que é possível analisar e observar como características de grupos sociais feministas que utilizam as redes sociais digitais a fim de compartilhar conhecimento, informação e espaços de trocas. Por isso, é importante conhecer e relacionar o conceito às lutas feministas, visto que todas as pessoas possuem diferentes marcadores, não existindo uma única forma de ser mulher, uma única luta.

Sendo o conceito de decolonialidade um processo de resistência e desconstrução de padrões impostos, relaciona-se a interculturalidade e a decolonialidade, quando pensadas com o intuito de desenvolver ações contra padrões dominantes e opressores nas sociedades.

En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 1998, *apud* Walsh, 2005, p. 4).

Dessa forma, relacionando o feminismo à decolonialidade e à interculturalidade, evidencia-se a intenção transformadora de ambos os conceitos, quando pensados na perspectiva de um combate ao patriarcado e a todas as outras formas de opressão contra as mulheres, em uma perspectiva cultural e histórica; enfim, uma luta contra as estruturas e normas de poder que perduram desigualdades.

Diferentemente de outras vertentes, o feminismo decolonial foge à regra de que a luta feminista se baseia na questão do gênero, o considerando também; porém, levando em consideração que,

[...] tanto a raça quanto o gênero, a classe, a heterossexualidade etc. foram constitutivos da episteme moderna colonial, não são simples eixos de diferenças, mas são diferenciações produzidas pelas opressões imbricadas que o sistema colonial moderno produziu (Curiel, 2018, p. 45).

Nota-se a importância de uma perspectiva interseccional, que envolve gênero, sexualidade, raça e decolonialidade, bem como reflete a respeito dessas interações, a partir de uma (des)construção dialética. A luta por igualdade deve ser constante, visto que a divisão de hierarquias é nociva às relações, devendo ser constante a luta por uma igualdade do poder em todos os povos da humanidade.

Uso das redes sociais digitais por grupos sociais

Paulo Freire e Ira Shor (1986, *apud* Bruno e Pesce, 2015) nos trazem um importante papel da educação quando se referem à promoção de práticas sociais contribuintes para uma possível construção de capital cultural de grupos sociais desfavorecidos.

Freire (1986) apresenta que os movimentos sociais contêm aspectos da educação que muitas vezes não percebemos, uma autonomia que falta à sala de aula formal. Esses movimentos são compreendidos como “um momento, ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar[em] ou a se organizar[em] para adquirir poder” (Freire, 1986, p. 47, *apud* Mattei, 2019, p. 63).

Para os movimentos sociais, as redes digitais podem trazer uma potencialidade de desenvolvimento, visto que a formação de grupos sociais tem crescido exponencialmente. Para Mattei (2019, a partir dos estudos de Antoun, 2006), as redes *online* possibilitam o compartilhamento de informação, conhecimento e criação de valores, para tais grupos. As redes ainda podem promover “[...] um cenário de discussão sobre temas relevantes e de comum interesse às determinadas comunidades [...]” (Mattei, 2019, p. 36).

As mobilizações que se originam na internet, no meio *online*, principalmente com a utilização das redes sociais, e se espalham para as ruas, no meio presencial, *offline*, têm transformado as formas de manifestação, reivindicação e protesto articulando novas características nas lutas dos movimentos sociais.

[...] o net-ativismo não é visto apenas como um fenômeno que se apropria das redes, mas como algo que nasce nas redes, de forma espontânea, e nelas se esvai (Miranda e Magalhães, 2017, p. 47).

Tais mobilizações podem assumir dimensões locais, como situações específicas; porém, ao mesmo tempo, podem assumir dimensões globais, pois podem ganhar adesão em todo o planeta, ou seja, são virais (Pesce e Bruno, 2015) e possuem, assim, a lógica das redes.

Manifestações e formas de protesto em um meio híbrido entre os espaços *online* e *offline* se fazem presentes há cerca de uma década. Segundo Castells (2012, p. 10), "Os movimentos espalharam-se por contágio num mundo ligado pela internet sem fio é caracterizado pela difusão rápida, viral, de imagens e ideias."

Marcam-se como início, os movimentos de protesto da Primavera Árabe, quando ocorreram manifestações e protestos contra os regimes ditatoriais no Oriente Médio e no norte da África entre dezembro de 2010 a meados de 2012.

As manifestações e os movimentos de protesto das revoluções árabes (de 2010 em diante), Geração à Rasca (Portugal, 2011), Occupy Wall Street (2011, que se propagou por outras cidades do mundo), Movimiento 15-M ou Indignados (Espanha, 2011), Que se Lixe a Troika (2012, em cidades portuguesas e outras), Movimento

Passe Livre (2013) e Não vai ter copa (contra a Copa do Mundo de 2014, no Brasil), utilizaram as ligações tecnológicas para protestar, mobilizar, convocar adesões e desencadear ações coletivas no espaço público. Se tiveram origem nas redes, foi no espaço público que desembocaram, lugar onde se desenrolaram as ações coletivas que, por sua vez, granjearam visibilidade nas redes, em direto e em reprodutibilidade (Twitter, Facebook, Instagram, YouTube, etc.), assim como foram divulgadas e comentadas nos media tradicionais (o que convém não esquecer, quando se reconhece o papel da televisão, como a AL Jazeera ou a BBC, por exemplo, na designada primavera árabe) (Babo, 2018, p. 220).

Tais eventos que surgiram na Primavera Árabe e demais movimentações oriundas nas redes e que delas atingem as ruas, são, segundo Di Felice (2020), um novo tipo de ação social.

As culturas ecológicas contemporâneas, as práticas de sustentabilidade, os movimentos de ativismo digital que marcaram a Primavera Árabe e os protestos continuados em todas as latitudes, através de formas de conflitualidade realizadas mediante as interações com social networks, são as expressões de um novo tipo de ação social, não mais direcionada ao externo nem apenas resultante de práticas provocadas por um condicionamento informativo ou técnico. Denominamos essas diversas e complexas interações de “net-ativismo”, termo que exprime não somente o conjunto de interações colaborativas que resultam da sinergia entre atores de diversas naturezas, mas a comum condição digital que antecede e forma pessoas, circuitos informativos, dispositivos, redes sociais digitais e territorialidades informativas, apresentando-se, segundo essa perspectiva, como a constituição de um novo tipo de ecologia (eko-logos) não mais opositiva e separatista, mas expandida e portadora de uma

substância comum que a torna reticular e conectiva (Di Felice, 2020, p. 28-29).

Os movimentos sociais em rede “[...] assumem um ativismo social, na medida em que almejam uma reforma [...]” (Castells apud Pesce e Bruno, 2015, p. 353). “O legado dos movimentos sociais em rede terá sido afirmar a possibilidade de reaprender a conviver” (Castells, 2013, p. 177, *apud* Lapa; Coelho; Schwertl, 2015, p. 9).

Castells (2012, *apud* Bruno e Pesce, 2015) apresenta as principais características dos movimentos sociais contemporâneos. Segundo o autor, são movimentos que repudiam a violência, que não possuem uma liderança formal, possuem pautas indefinidas, são pessoas que não se sentem representadas e que têm a indignação como eixo central das demandas por mudanças e possuem capacidade para resistir e renascer a todo instante por serem movimentos de autocomunicação de massa (Castells, 2012, *apud* Bruno e Pesce, 2015).

Como dito anteriormente, os sujeitos, nas relações dentro do ciberespaço, muitas vezes estão à procura de uma união, através dos mesmos sentimentos, ideias, valores, crenças etc. (Babo, 2018), a partir dessas características, a partir dessas características, reforça-se que tais sujeitos podem constituir grupos que almejam mudanças, no aspecto coletivo.

É, então, nas redes sociais que os grupos encontram espaços de trocas, de conhecimento e luta. Assim como para Souza (2013), que relata que pessoas com deficiência encontram nas redes espaço de luta e de reivindicação, Rodembusch e Augsten (2017) acrescentam que,

[...] grupos caracterizados como minorias sociais como negros, mulheres e a comunidade LGBT encontram no ciberespaço e nas plataformas de redes sociais um propulsor de debates públicos e uma possibilidade

efetiva de expressão, de assumir uma posição e uma opinião. Essas minorias estavam até então à margem das arenas públicas de discussões (Rodembusch e Augsten, 2017, p. 62).

Procedimentos metodológicos

No que diz respeito à dimensão metodológica, a pesquisa de mestrado acadêmico em Educação relatada no presente capítulo amparou-se nos princípios e pressupostos da abordagem qualitativa, visando à construção de dados por meio das palavras (Pesce & Abreu, 2013).

Do ponto de vista tipológico, caracterizou-se como uma pesquisa exploratória que visa a proporcionar maior familiaridade com o tema (Gil, 2002).

As formas de análise se estabeleceram a partir de categorias de análise de modelo misto, por meio da análise documental do Guia “Mulheres com Deficiência: Garantia de direitos para o exercício da cidadania” e por meio da análise de conteúdo das publicações do *Coletivo Feminista Helen Keller*, aberto na rede social *Instagram*, o que foi o foco na apresentação dos dados e relatos aqui analisados.

Corpus de análise

O *corpus* de análise da pesquisa foi o perfil no *Instagram* (@coletivohelenkeller) do *Coletivo Feminista Helen Keller*, coletivo feminista aberto de mulheres com deficiência e o Guia “Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania” (2020) produzido pelo Coletivo.

Foi possível compreender que, por meio do conteúdo analisado, o Coletivo utilizou a rede *online*, desenvolvendo e compartilhando conteúdos com potencial que podem ser

relacionados ao empoderamento freiriano, a processos formativos e ao exercício da cidadania. Entretanto, as ações como denúncia e manifestações realizadas através da página aberta no *Instagram* do *Coletivo Público Feminista Helen Keller de Mulheres com Deficiência* não tiveram espaço *offline*.

Considerações finais

Considerou-se, após a análise na pesquisa do qual este capítulo emana, que o Coletivo em questão produz conteúdo de caráter informativo, formativo e construtivo para as mulheres com deficiência, tanto na rede social, na página aberta, quanto no Guia publicado digitalmente. Nesse movimento, o grupo possibilita espaços de troca, de conhecimento, de informação, de construção coletiva, com o objetivo de lutar em prol de uma transformação social (Freire & Shor, 2021), reivindicando seus direitos e lutando pela garantia destes, bem como construindo em conjunto ações e articulações que levem em consideração as injustiças e os preconceitos vivenciados pelas mulheres com deficiência.

Considera-se, portanto, que o *Coletivo Feminista Helen Keller de Mulheres com Deficiência* se propõe a desenvolver ações que pontuem as causas de mulheres feministas com deficiência no mundo digital, demonstrando que o uso das redes sociais digitais, enquanto espaços de educação não-formal (Gohn, 2007), por movimentos sociais feministas, permite a ampliação de conhecimento e de processos formativos, em organização coletiva.

Desta maneira, concluiu-se que plataformas e recursos digitais, quando utilizados por grupos sociais em uma perspectiva crítica e emancipadora, podem contribuir, como espaços constituintes de ambiências formativas, para o empoderamento de grupos sociais.

Referências

- ARAÚJO, Cibele de Guadalupe Sousa e SILVA-REIS, Dennys. Traduzir o feminismo: um subsídio decolonizador. In: *Descolonizar o feminismo* [recurso eletrônico]: VII Sernegra / Paula Balduino de Melo [et al.], organizadora. – Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2018. p. 204-219. Disponível em: https://www.academia.edu/41015284/Traduzir_o_Feminismo_Um_subsidio_decolonizador. Acesso em: 12 nov. 2024.
- BABO, Isabel. Redes, ativismo e mobilizações públicas. Ação colectiva e ação conectada. *Estudos em Comunicação*, Porto, v. 1, n. 27, p. 219-244, dez. 2018. Disponível em: <http://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/index.php/ec/article/view/481/pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? - Uma discussão conceitual. *REVISTA DEBATES*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/26722>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977. 225p.
- BERNARDES, Vitória. Sejam bem-vinda! In: *Guia "Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania"*. Coletivo Feminista Helen Keller de Mulheres com Deficiência. 2020. p. 3-4. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1sS_5cg5sL0ONs2qtDlk4v8sNgCcUprg7/view. Acesso em: 12 nov. 2024.

BERNARDES, Vitória. Finalização. *In: Guia "Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania".* Coletivo Feminista Helen Keller de Mulheres com Deficiência. 2020. p. 136-137. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1sS_5cg5sL0ONs2qtDlk4v8sNgCcUprg7/view. Acesso em: 12 nov. 2024.

BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019. 184p.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2012.

COLETIVO FEMINISTA HELEN KELLER. Guia *"Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania"*, 2020. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPID/publicacoes/12359_guia_feminista_helen_keller_mulheres_com_deficiencia_.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

COLETIVO FEMINISTA HELEN KELLER. Quem somos. Disponível em: <https://coletivofeministahelenkeller.wordpress.com/quem-somos/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

COLETIVO FEMINISTA HELEN KELLER. Página do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivofeministahelenkeller>. Acesso em: 12 nov. 2024.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. *In: Descolonizar o feminismo* [recurso eletrônico]: VII Sernegra / Paula Balduino de Melo [et al.], organizadora. – Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2018. p. 32-51. Disponível em: https://www.academia.edu/41015284/Traduzir_o_Feminismo_Um_subs%C3%ADdio_decolonizador. Acesso em: 12 nov. 2024.

DI FELICE, Massimo. O net-ativismo e as dimensões ecológicas da ação nas redes digitais. PAULUS: *Revista de Comunicação da FAPCOM*. São Paulo, v. 4, n. 7, jan./jun. 2020. p. 17 - 37. Disponível em: <https://revista.fapcom.edu.br/index.php/revista-paulus/article/view/372>. Acesso em: 12 nov. 2024.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002. p. 41 - 56.

GLOSSÁRIO VALENTE. Portal Catarinas. *Revista Valente*. Disponível em: https://www.sinjusc.org.br/site/wp-content/uploads/2020/12/glossa%CC%81rios-1-2-e-3_digital.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

GOHN, Maria da Glória. *Não-fronteiras: universo da educação não-formal*. 2. ed. São Paulo: Itaú Cultural. Disponível em: <http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2012/02/000323.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

JUNQUEIRA, Eduardo; PAZ, Tatiana. Ativismo em rede e pedagogia decolonial articulados por mulheres negras no Youtube. *Revista Teias*. EDIÇÃO ESPECIAL: Educação ativista na cibercultura: experiências plurais. v. 20, 2019. p. 22-39. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/43059/31260>. Acesso em: 12 nov. 2024.

LAPA, Andrea Brandão; COELHO, Isabel Colucci; SCHWERTL, Simone Leal. As redes sociais como um espaço público educador. In: *Anais da XXXVII Reunião Anual da ANPED: PNE – tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*, 2015, Florianópolis: Ed UFSC, 2015. v. 1. p. 1-19. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp->

content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4529.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

LAPA, Andrea Brandão; LACERDA, Anderson Lopes; COELHO, Isabel Colucci. A cultura digital como espaço de possibilidade para a formação de sujeitos. *Revista IBICT*, v. 10 n. 1 (2016): Tecnologias educacionais e educação à distância. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4170>. Acesso em: 12 de nov. de 2024.

MATTEI, Felipe. *Grupos LGBTs na internet como educação não-formal pela autorrealização identitária*. Campinas - PUC, Campinas. 2019. Disponível em: http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15266/cchsa_ppgedu_dr_Felipe_MM.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 nov. 2024.

MIRANDA, José Bragança; MAGALHÃES, Marina. Democracia e comunicação nas redes sociais digitais: o net-ativismo para além da participação sem partidos. *Paulus - Revista de Comunicação da FAPCOM*. v. 1, n. 2, 2017. p. 37-56. Disponível em: <https://revista.fapcom.edu.br/index.php/revista-paulus/article/view/56>. Acesso em: 12 nov. 2024.

MELLO, Anahí Guedes de. *Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo*: Uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556>. Acesso em: 12 nov. 2024.

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa Qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Revista da FAEEBA – Educação e*

Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana R. Educação e inclusão digital: consistências e fragilidades no empoderamento dos grupos sociais. *Educação* (PUC RS). v. 38, n. 03, set.-dez. 2015. p. 349-357. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21779>. Acesso em: 12 nov. 2024.

RODEMBUSCHM Rodrigo; AUGSTEN, Patrícia. Afinal, quem é o protagonista? O paradoxo do empoderamento do indivíduo no Ciberespaço. *Paradoxos*, v. 2, n. 1, p. 55-68, 2017. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/paradoxos/article/view/45199>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SARDENBERG, Cecília M. B. O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v.11 n.2, p.15-29, jan./jun. 2018. Disponível em:

<https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4106>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SOUZA, Joana Berlamino de. *Ciberativismo e cidadania*: apontamentos sobre o uso das redes sociais pelas pessoas com deficiência e os seus coletivos. 2013. Disponível em: <https://abpcom.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Joana-Belarmino-de-Sousa.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

WALSH, Catherine. La interculturalidad en la Educación. 2005. p. 4-20. Disponível em:

https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

WALSH, Catherine. *Agrietar la Universidad* - Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida. 2023. p. 113-154. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/?p=2575>. Acesso em: 12 nov. 2024.

ZIRBEL, Ilze. *Ondas do feminismo*. Blogs de Ciências da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia. V.7, N.2, 2021. p. 10-31. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/wp-content/uploads/sites/178/2021/03/Ondas-do-Feminismo.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

Memes antifeministas: restrição e retrocesso *on-line*

Quésia Domingues

Introdução

Pavimentar um caminho em direção à consolidação dos saberes libertadores, latentes para impactar a formação do aluno como um sujeito social consciente e emancipado na vida adulta, implica promover a conexão com o saber experiencial, eficiente para subsidiar a compreensão sobre as formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, ao regular o acesso às práticas do conhecer situadas para além dos domínios teóricos e conceituais, o espaço escolar fomenta o fortalecimento do potencial crítico e problematizador do indivíduo, contribuindo para a constituição de uma sociedade mais democrática e menos excludente.

Na atualidade, o contexto das aceleradas transformações sociais e culturais proporcionadas pelos dispositivos tecnológicos, institui constantemente novas práticas sociais de linguagem/leitura, principalmente por meio das redes sociais. Nesse enquadramento, o gênero textual meme ganha destaque como uma prática comunicativa em efervescência no cotidiano do alunado, que, no atual momento histórico, marcado pela polarização política no Brasil, materializa narrativas reacionárias, inclusas as antifeministas, cujas intenções comunicativas precisam ser questionadas pela ação educativa, em busca de explorar as práticas do ler para gerar consciência, atitudes, valores e consequentemente transformação social, por meio da desconstrução

de estereótipos que visam a reproduzir um padrão de opressão para manter os mecanismos de dominação.

Na primeira parte do capítulo, é apresentado o conceito e função textual do gênero meme. Em seguida, um breve repertório teórico sobre o (anti)feminismo. Posteriormente, são apresentadas quatro análises ilustrativas de memes antifeministas e são feitas as considerações finais.

Para início de conversa: o que são memes?

O conceito de meme é preliminar ao surgimento da internet e tem origem em um debate controverso travado na sociobiologia na década de 1970. O termo foi cunhado pelo etólogo sul-africano Richard Dawkins, em seu livro *O Gene Egoísta* (1976), para fundamentar sua investigação que associava a teoria evolucionária à evolução cultural/transformação social. Essa proposta sustenta-se na relação análoga entre o gene e o meme, já que o primeiro se manifesta pela replicação da herança biológica, portadora de informações ao longo das gerações, e o segundo, pela multiplicação da unidade de transmissão cultural, que reflete as percepções da sociedade, a partir de uma cópia ou imitação (Chagas, 2021; Shifman, 2013).

Para designar tal concepção, baseada em um arquétipo de evolucionismo cultural que se desenvolveria paralelamente e em complemento à evolução natural, Dawkins concebeu o neologismo “meme”, que derivou da raiz da palavra mimeme, (do grego μίμημα [mí:me:ma] -imitação), somado à referência do vocábulo gene, traçando assim um paralelo entre a biologia e as ciências sociais.

Depois de mais de uma década trilhando um caminho evolutivo esparso e titubeante, as investigações que têm como objeto de estudo a propagação dos memes nossos de cada dia, a memética, começou a chamar a atenção de pesquisadores de

diferentes áreas (Shifman, 2013). Foi então que se destacaram os trabalhos do filósofo estadunidense Daniel Dennett (1995) e da psicóloga britânica Susan Blackmore (1999), ao atualizarem o conceito apresentado por Dawkins, estabelecendo os rudimentos epistemológicos para o posterior reconhecimento de um campo de pesquisa científica controverso e disputado. Os cientistas expandiram a concepção original do fenômeno, compreendendo que este não se encerra no modelo restrito à esfera biológica, considerando-o reduutivo e materialista, por não contemplar comportamentos humanos complexos, assimilados e desenvolvidos por meio de atividades contínuas e prolongadas de imitação social, aos quais invariavelmente todos estamos suscetíveis (Leal-Toledo, 2013).

Em uma era cada vez mais definida pela comunicação na internet, esses enquadramentos conceituais sofreram uma transformação acentuada, marcada pela popularização das mídias digitais, quando subgrupos de entusiastas da cultura “nerd” e “geek” envolveram-se com práticas comunicativas em interações produzidas em fóruns e em canais de comunidades on-line, denominando-as como memes. Esse conceito foi amplamente adotado pelos usuários da internet, de modo que o meme passou a ser entendido como “um termo popular para descrever a rápida aceitação e disseminação de uma ideia específica apresentada como um texto escrito, imagem, linguagem “em movimento” ou alguma outra unidade de “coisas” culturais (Knobel & Lankshear, 2007, p. 202).

A revisão dos seus atributos, empreendida pela esfera científica, ampliou a tenda conceitual dos memes, que passaram a significar para além de ideias ou comportamentos, assumindo um lugar de notoriedade como um discurso na retórica on-line, por meio de um modo característico de comunicar, conforme acompanharemos adiante.

Funções e estratégias dos memes na cultura digital

Depois de um conciso panorama que reconheceu os percalços apresentados no caminho dos estudos da memética, é pertinente elucidar que na presente investigação, esse conceito errante é entendido como um conjunto de práticas e fenômenos sociais definitivamente relevantes (Chagas, 2021), que no contexto da cultura digital contemporânea podem ser melhor entendidos como informações culturais transmitidas de pessoa para pessoa, tornando-se progressivamente um fenômeno social compartilhado (Shifman, 2013), que propaga e molda ações e mentalidades de um grupo social (Lankshear e Knobel, 2006).

Cada dia mais, esses eventos discursivos tornam-se práticas comunicativas invariavelmente cativantes, incorporadas ao cotidiano social, que navegam entre aplicativos de diferentes redes digitais, enunciando pensamentos/emoções condensados e compartilhados em uma velocidade frenética. Essa grande potência criativa na comunicação digital oferece espaço para a discussão de temas, eventos e fatos considerados pertinentes pela sociedade nos mais diferentes espectros de interesse, apresentando-se como uma coleção de textos, imagens, comportamentos difundidos, desafios ou memórias compartilhadas.

Essa prática linguística é um gênero comunicativo próprio do ambiente digital, que no plano formal materializa-se por uma imagem e/ou legenda, um vídeo viral, um clichê cômico, ou uma animação excêntrica que dialoga com referências da cultura pop, com produtos midiáticos, ou ainda com acontecimentos recentes, veiculados pelo noticiário (Consumoteca, 2019). Devido ao conteúdo efêmero e à mobilização do tom humorístico ou/e satírico que assume no campo discursivo, essa estrutura retórica reducionista, típica do universo das coletividades on-line, apesar de recorrentemente

avaliada como produto cultural fútil, corporifica narrativas, cujo enredo acompanha as representações que seus personagens fazem da realidade política, cultural e social.

Segundo Popolin (2019, p. 13), neste momento, “o Brasil é conhecido por ser uma potência global na produção de memes”. A investigação mais ampla sobre como se dá a produção de sentidos/efeitos desse novo gênero midiático, característico das práticas de letramento emergentes no cenário tecnológico em constante progressão e deflagrado pelo usuário/cidadão comum e conectado, é fundamental, pois

[...] estudar e pesquisar quais memes são criados e como circulam, em um futuro próximo nos ajudará a entender melhor sobre que bases está erguida a sociedade contemporânea, que produtos culturais consome, que opiniões são repercutidas ou silenciadas (Chagas, 2018a, p.182).

Tomados como prisma para compreender certos aspectos da cultura contemporânea, que visam ao funcionamento de inteligências, novas formas de poder e de desenvolvimento dos processos sociais, bem como das formas contemporâneas de participação/ativismo social e novas redes comunicação/relacionamento (Knobel e Lankshear, 2007), os memes, devido à representatividade social que evocam, têm sido indicados como dinâmicas comunicativas pujantes para compor o rol dos novos letramentos contemporâneos discentes. (Alves *et al.*, 2020; Chagas, 2018a; Lankshear e Knobel, 2006; Oliveira *et al.*, 2020).

Engajar o meme como proposta de novo letramento é um movimento promissor a ser considerado pelos educadores, não só para provocar o questionamento sobre as significações dos memes com os quais os discentes interagem, em uma tentativa de compreender a realidade social, mas também para tra-

zer luz à consciência e à responsabilidade dos aprendizes/cidadãos sobre os efeitos materiais provocados por aqueles que os disseminam, pensando em interrogar se tais interações contribuem para formas positivas de estar no mundo. Sob esse viés, salienta-se a necessidade de vislumbrar os repertórios comunicativos dos (anti)feminismo(s) em rede, como forma de compreender as conexões entre leitura(s), experiência(s) e educação, na contemporaneidade.

Antifeminismo e backlash: o pânico moral on-line

Frente à oportunidade de diálogo que o ciberespaço oferece para que o ativismo da causa feminina projete sua voz, apresentam-se obstruções e estorvos, pois tal qual no espaço físico, a luta pela legitimação das representações próprias das coisas e do mundo empreendidas pela mulher desperta reações arreadas, consubstanciadas pelas performances discursivas dos interlocutores fundamentalistas que primam pela preservação, do que chamam de “moral e bons costumes”. Para capitanear uma agenda regulatória e padronizada dos significados “ser mulher”, os defensores da “verdade” sentem-se autorizados a manejar uma artilharia pesada, a fim de alvejar os sujeitos subversivos que ousam resistir ao *status quo*.

O perfil dos atores sociais que se engajam nas cenas discursivas diligenciadoras dos cânones patriarcais é radicais que buscam validar e disseminar uma agenda de costumes proclamada pela extrema direita (Anjos, 2017; Martins *et al.*, 2021; Santos e Kubo, 2018), anunciando os valores conservadores em rede como único caminho possível para assegurar a moral da família brasileira (Popolin, 2020), que estaria em vias de sofrer uma derrocada sem precedentes. Como solução, propõe-se as interdições identitárias e o cerceamento de liberdades, por meio de atitudes discriminatórias atravessadas por “discursos religiosos

voltados ao cristianismo; narrativas falaciosas de uma suposta ameaça à família e às crianças, que estariam vulneráveis ao aborto e à “ideologia de gênero” (Sabbatini, 2020, p. 2).

Ao navegar os repertórios que conceituam os preceitos feministas na condição de movimento político de luta das mulheres por equidade, distorce-se seus fundamentos e princípios básicos, com vistas à modulação de um discurso reacionário concretizado pela mobilização de uma narrativa antifeminista, que toma o *backlash* como estratégia, ação reativa e coercitiva que tem como objetivo perpetuar o poder de um grupo social para a manutenção do status quo (Sabbatini, 2020).

O *backlash* configura-se como uma ofensiva ideológica contra o feminismo para avalizar a manutenção das relações de controle de comportamentos que atendam às necessidades da hegemonia, ditadora dos significados de “ser feminina” e “ser mulher” nas sociedades ocidentais contemporâneas, cujas representações evidenciam “negociações identitárias que obrigatoriamente devem convergir para representações que não colidam e não desestabilizem o ordenamento social” (Souza, 2017, p. 77).

Como estratégia para borrar a visibilidade das compreensões da audiência sobre o papel fulcral que assume a atividade backlash, os detentores do poder ensejam deturpar os ideais da corrente feminista, enquadrando-a como um projeto inimigo das mulheres, em busca de recrutar sujeitos que advoguem contra a causa própria. Para tanto, o refluxo antifeminista coloca os significados do movimento político-social em disputas constantes na esfera do senso comum, subvertendo seus sentidos por meio da simplificação de termos e conceitos, negando seu caráter plural e reduzindo as feministas a uma totalidade estandardizada, manipulada, desviante e que urge ser interrompida (Sabbatini, 2020).

Em vista disso, examinar o conteúdo das narrativas meméticas antifeministas que são deslocadas no ciberespaço é, a princípio, uma tentativa de entender a realidade social para perceber as formas como a misoginia e o machismo ainda subsistem socialmente, atualizando-se através de novas táticas e artimanhas, em um contexto sociohistórico no qual a pauta moral da direita trouxe retrocessos sociais notáveis, tendo em conta que “as desigualdades de gênero são minimizadas pelo atual poder federal” (Costa *et al.*, 2021, p. 161).

Reitera-se que essa dinâmica tem como alvo compreender o potencial dos memes como arranjos semióticos acessíveis e dinâmicos para performar na qualidade de instrumentos de uma formação leitora crítica na era digital, que habilite os sujeitos sociais a aprender por meio de experiências de existência no mundo, refletindo sobre os problemas que permeiam a sociedade e alvejam os oprimidos excluídos pelo sistema dominante (Freire, 1996).

Metodologia

O presente capítulo é resultado de uma pesquisa desenvolvida em nível de mestrado acadêmico em educação, na Unifesp, sob orientação da Profa. Dra. Lucila Pesce. A pesquisa utiliza-se da abordagem metodológica de natureza qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994; Pesce e Abreu, 2013).

Neste capítulo apresentamos o percurso analítico de uma amostra de quatro memes, que assumem dois, a função social de persuasão e os demais, a função de debate público, coletados na página aberta “Antifeminismo”, da rede social Facebook, que performou significativo engajamento com o público-alvo a partir de 01/01/2022, quando a corrida eleitoral articulou-se ao último ano de mandato do Presidente Jair Bolsonaro, governo em que os memes fortaleceram-se como

poderosos fenômenos de expressão coletiva para mobilizar a direita on-line e fomentar os discursos de silenciamento e “eliminação dos que são considerados adversários” (Popolin, 2019, p.13).

Uma matriz taxonômica adaptada da proposta Chagas *et al.* (2017), com base principalmente nos estudos de Shifman (2014), que compreendem os memes como um conjunto semântico, analisado a partir da função que performam socialmente e do posicionamento político que assumem os seus autores/difusores, serviu como enquadramento analítico para o produto do presente corpus.

Quadro 1. Classificação das variáveis de conteúdo dos memes

CATEGORIA 1 – FUNÇÕES SOCIAIS DOS MEMES
MEMES DE DISCUSSÃO PÚBLICA
São aqueles que se apresentam como comentários ou fluxos de conversação nas mídias sociais. Geralmente identificados como piadas ou manifestações espirituosas, dão vazão a uma multiplicidade de opiniões e vozes em meio ao debate público. Esse gênero de memes faz comumente alusão à enredos ou personagens da cultura popular ou do entretenimento de massa.
SUBCATEGORIAS
Memes que fazem referência a lugares-comuns da política são piadas cuja comicidade evoca do exercício do feminismo, a partir de metáforas como a guerra, a luta a favor do comunismo, a tradução de toda e qualquer feminista como uma ameaça à ordem moral, entre outros aspectos. Memes que fazem referência à literatura ou a manifestações culturais apresentam menções aos produtos culturais, como seriados de televisão, filmes, livros ou canções populares, ou ainda à cultura popular de modo geral, sem a intenção de expressar apoio ou ataque político, mas de provocar o riso a partir da intertextualidade. Memes que fazem referência às piadas sobre personagens feministas apresentam comentários e paródias sobre figuras

públicas e personagens da cena política, com a intenção de dessacralizá-los, deslocando-os da posição que ocupam.
MEMES PERSUASIVOS
São aqueles estrategicamente construídos para serem difundidos, com o objetivo de defender o posicionamento do enunciador acerca do lugar social da mulher ou de difamar propostas contrárias.
SUBCATEGORIAS
Memos de retórica propositiva e/ou apelo pragmático sustentam ou fazem referência aos projetos do antifeminismo, salientando as implicações que envolvem a não aderência a tal proposta. Memos de retórica sedutora, ameaçadora e/ou apelo emocional realçam subjetividades e perspectivas de caráter passional, destacando personagens cativantes ou renegadas. Retrata a mulher como “sábia” e/ou “virtuosa”, apresentam-na ao lado de marido e/filhos, destacam afetos e sentimentos como segurança, conforto e esperança. O contrário também é possível, apresentando-a como um modelo do que “não ser”. Memos de retórica ético-moral e/ou apelo ideológico investem em denúncias de escândalos, fazem críticas ao feminismo como um agente responsável pela corrupção da moral e dos bons costumes ou advertem ao risco de desmantelamento da família conservadora brasileira.

Fonte: Chagas (2018 b, p. 5-9) – adaptado pela autora.

O percurso analítico abarca ainda mais uma categorização, que intenta mensurar aspectos relativos ao posicionamento político empreendido pelo enunciador dos memes, por meio da exploração da relação entre humor e antifeminismo, do tipo de experiência leitora que o texto propõe – inscrito em uma agenda positiva ou negativa – e do efeito que os memes performam socialmente. Nesse espectro, apresenta-se também o apontamento dos temas abordados pelas narrativas meméticas. Visto

que em Chagas (2018) essa subcategorização refere-se exclusivamente às temáticas que dizem respeito às propostas políticas dos candidatos à (re)eleição, esse trabalho optou por lançar mão do Dicionário crítico do feminismo (Hirata *et al*, 2009) para se utilizar de alguns dos termos/conceitos elencados pela obra como tópicos elementares advindos das instâncias de intervenção das lutas feministas, pensando em subsidiar o processo de análise dos dados, a partir de um campo lexical relacionado ao debate público em que estão inscritos.

Quadro 2. Classificação do teor narrativo, agenda, temática e posição política dos memes

CATEGORIA 2 - VARIÁVEIS DE POSICIONAMENTO POLÍTICO
SUBCATEGORIA 1 - NARRATIVA E AGENDA POLÍTICAS Relação entre humor e feminismo: memes cujo conteúdo em tela evidencia algum tipo de humor específico em relação ao feminismo, a partir de superioridade, alívio ou incongruência. Narrativa da ação política: tipo de experiência leitora política que o conteúdo do meme reflete ou incentiva, como uma narrativa pessoal/privada ou coletiva/pública. Agenda política: indicação do estímulo que o conteúdo do meme oferece, podendo ser uma agenda positiva, que destaca a liberdade de autodeterminação dos indivíduos, ou negativa, que critica abusos e desvios morais.
SUBCATEGORIA 2 – EFEITO PRETENDIDO PELA A MENSAGEM DO CONTEÚDO Explicativo ou informativo: intervenção que busca instigar o leitor a compreender um conceito ou uma realidade, com o objetivo de esclarecer questões ou posicionamentos sobre o feminismo.

Satírico: intervenção que ridiculariza as feministas para provocar/evitar a consciência crítica e a transformação social, geralmente fazendo uso da ironia e/ou do cinismo.

SUBCATEGORIA 3 – TEMAS RELACIONADOS AO DEBATE PÚBLICO

Enquadramento do conteúdo do meme pela menção explícita ou implícita, verbal ou não, aos temas abaixo, verbetes constantes em Hirata *et al.*, (2009).

Aborto e contraceção/Assédio sexual/ Categorias socioprofissionais/ Cidadania/Desemprego/ Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo/ Dominação/ Educação e socialização/ Emprego/ Família/ Feminilidade, masculinidade, virilidade/ Igualdade/ Lesbianismo/ Maternidade/ Movimentos feministas/ Patriarcado// Poder(es)/ Políticas sociais e familiares/ Prostituição/ Público/privado/ Religiões/ Sexualidade/ Trabalho doméstico/ Violências.

Fonte: Chagas (2018 b, p. 10-11) – adaptado pela autora.

Análise dos dados

A análise dos memes desenvolve-se a partir dos critérios supracitados, pautados na abordagem da função social, natureza da narrativa/agenda políticas, efeito pretendido pelo conteúdo da mensagem, assim como pelo enquadramento temático do texto.

Figura 1 - Meme sobre “Feminilidade e masculinidade”¹



Fonte: Portal Antifeminista. Disponível em:
<https://www.facebook.com/ANTIFEMINIS/photos/a.111073300756131/445054874024637>. Acesso em: 14 jul. 2022.

Construído a partir de um painel duplo, pela colagem de duas ilustrações com legendas relativamente curtas, cujos sentidos destinam-se a decretar um lugar social estritamente demarcado para os corpos e existências de ambos os gêneros, esse meme compara a representatividade do sujeito homem x do sujeito mulher no mundo, destacando a natureza dicotômica das intervenções que cada personagem social está determinado a desempenhar.

Confeccionado e propagado para persuadir as audiências com base em uma retórica cujo propósito é seduzir por meio do apelo emocional, o argumento textual vale-se de um imaginário social que enquadra as mulheres por um viés estereotipado, assentado no padrão de beleza, delicadeza, elegân-

¹ As figuras 1, 2, 3 e 4 foram coletadas em 14 de julho de 2022. Em 10 de dezembro de 2024, houve uma tentativa de revisitar as páginas para atualizar as fontes, mas não foi possível, pois o conteúdo não está mais disponível.

cia e docilidade, enquanto aos homens é outorgada uma existência que provê a segurança física e material dos indivíduos que integram o sistema social. Nessa conjuntura analítica, a masculinidade e a feminilidade não apenas existem, mas se definem em sua relação e por meio dela, dado que “são as relações sociais de sexo, marcadas pela dominação masculina, que determinam o que é considerado “normal” – e em geral interpretado como “natural” – para mulheres e homens” (Molinier e Welzer-Lang, 2009, p. 101).

Tal ideário filia-se a uma agenda política que sugestiona uma dialética cerceadora da liberdade de ser em um amplo espectro de pluralidades e singularidades que constroem a identidade dos sujeitos, fomentando uma experiência leitora pública que corrompe o projeto político de promoção da autonomia de autodeterminação dos indivíduos. A narrativa investe na veiculação de um enunciado construído para reforçar representações sociais cristalizadas, que ao mesmo tempo afetam e são reflexos da sociedade, já que o discurso se relaciona com a língua simbolicamente, constituindo o homem e a sua história, pela influência cultural, ideológica e do imaginário social, em uma cadeia de outros processos herméticos (Santos e Kubo, 2018).

O conteúdo do texto postula uma referência de feminilidade como um atributo determinante a ser compartilhado por todas as mulheres, inserindo-as em um sistema de regularidades que opera sob um forte padrão estético, conforme demonstra a materialidade histórica, que ratifica ter a imagem feminina uma forte influência e poder social, todavia, para além disso, o conceito de ser feminina consolida-se também “como uma ideologia que assume a posição da mística da domesticidade, maternidade, castidade e passividade” (Oliveira-Cruz e Isaia, 2022, p. 5). O constructo do masculino, em contrapartida, revela-se como uma virtude cívica, capaz de performar funções de forte

valor social agregado, portanto capacitado para se apropriar do papel de representante do “conjunto geral da humanidade, o universal, o normal” (*ibid.*, 2009, p. 101), e manifestar o domínio sobre as múltiplas dimensões de relação com o mundo e com o feminino, para o qual reserva um estatuto *sui generis*.

O conteúdo do texto ratifica a homogeneidade do ser feminino universal, concretizando uma movimentação política por meio da linguagem, mecanismo de manutenção de poder que direciona o interlocutor à compreensão de que a mulher de valor, só assim se traduz, se consentir a elaboração dos comportamentos sociais considerados inerentes à sua condição, não apenas em termos de regimento estético, mas como um sujeito complacente, longânime, frágil, enfim, “um corpo dócil, que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1987, p. 117).

Figura 2 - Meme sobre “Trabalho doméstico”



Fonte: Portal Antifeminista. Disponível em: <https://www.facebook.com/ANTIFEMINIS/photos/a.111073300756131/519365609926896>. Acesso em: 31 maio 2022.

O meme anterior é apresentado em painel duplo com legendas sobrepostas às imagens, a partir de uma montagem que traça a perspectiva expectativa x realidade, em busca de comparar perfis distintos de mulheres representadas por personagens antropomórficos. Ao lado esquerdo, o animal apresenta-se corpulento, com ombros largos e braços compridos e avantajados. A fotomontagem concedeu-lhe um cabelo loiro e liso, assim como uma vestimenta que, em alguma medida, remonta à feminilidade. Já à direita, apresenta-se outro animal com volume corporal menor, posicionado de forma mais despreocupada e, ao que tudo indica, desocupada, cujos cabelos são coloridos e a roupa serve não unicamente para resguardar o corpo, mas para comunicar insatisfações contra o sistema social.

Abordando o tema trabalho doméstico, o meme determina as mulheres ditas “de antigamente” como sujeitos que se orgulham de dar conta de uma jornada demasiadamente fatigante e solitária de atribuições domésticas não remuneradas, cuja demanda flerta com o absurdo, evocando essas como responsabilidades exclusivamente femininas. Sob uma ótica antagônica, as mulheres “atuais” são traduzidas como atores com pouco ou quase nenhum comprometimento com as tarefas relativas ao cuidado das coisas e pessoas no contexto familiar, por problematizem a operação do machismo nessa dinâmica, o que as inscreve em lugar reservado aos discursos considerados como frescura e “mimimi”. Para desacreditar essa leitura feita pela personagem que simboliza a mulher feminista, lança-se mão de estereótipos que remetem à noção de que essas não têm referência de preservação da própria imagem, pois são subtraídas do discernimento necessário para vislumbrar a vulgaridade que sustentam no estilo e na aparência. Para tanto, aciona-se o uso dos tons fortes do cabelo que contrariam o padrão e da camiseta com dizeres de impacto social, buscando

conectar tais elementos às mulheres que tudo transformam em militância, cujas identidades estariam atreladas à inadequação e desajustamento social, o que é extremamente problemático, por simplificar a constituição das subjetividades femininas.

Ao se configurar como uma piada que corresponde a uma voz no debate público sobre o que é ser, ou não, uma mulher de valor nesse contexto, esse meme assume como função social a discussão pública do tema, aludindo ao exercício do feminismo pelo uso de elementos apelativos que já mantém lugar garantido nos prismas interpretativos das massas. Sob a prerrogativa do riso, encampa-se certos estereótipos sexistas, reverberando discursos simplificados e generalistas que categorizam e discriminam mulheres, por meio da reprodução, naturalização e perpetuação de mundividências abusivas. Os recursos argumentativos acionados inserem-se na lógica da campanha negativa, visto que satirizam um grupo de mulheres que lançam um olhar crítico para o desenvolvimento do trabalho doméstico não remunerado, que além de “um lugar de exploração econômica das mulheres, no qual se firma a apropriação material pelos homens da sua força de trabalho, qualquer que seja seu estatuto familiar, quer sejam elas esposas, mães, filhas ou irmãs” (Fougeyrollas-Schwebel, 2009, p. 256), é ainda não reconhecido e sobremaneira invisibilizado.

Figura 3 - Meme sobre “Dominação” e “Violências”



Fonte: Portal Antifeminista. Disponível em:
<https://www.facebook.com/ANTIFEMINIS/photos/a.111073300756131/512111110652346/> Acesso em: 14 jul. 2022.

A propagação dessa ação comunicativa deu-se com base em uma legenda construída por uma lógica que parece cara aos antifeministas: “Entrou feminismo no meio, acabou toda a racionalidade da pessoa”. O meme construído de um painel duplo apresenta uma comparação da mesma personagem em condições opostas: ao lado esquerdo, apresenta-se com os cabelos compridos e expressão facial contida, perfil mais ligado aos cânones conservadores, já ao lado direito, é exibida com um corte de cabelo mais curto e desconectado. Embora notadamente sorridente e satisfeita, o menor sinal de autonomia e liberdade de escolha é suficiente para disparar a reprimenda conservadora.

Fabricados intencionalmente para apontar o suposto contexto em que são apresentadas as imagens, os dizeres explicativos dão conta de que a enunciadora é uma rebelde, um ser colérico e movido pelo ódio (Ferreira e Vasconcelos, 2019), que espalha gratuitamente antipatia frente a uma percepção

negativa e infundada das cândidas gentilezas e simpatias masculinas. Diante do discurso que a estabelece como um sujeito que toma atitudes radicais em objeção ao elogio de um homem, o comentário de um internauta – cujo nome foi apagado – “Gosto do seu pescoço” aparece como uma investida discursiva que incentiva a personagem a atentar contra a própria vida.

Compreende-se que o conteúdo do meme esteja inscrito na temática da dominação, visto que toda relação dessa natureza impõe limites, sujeição e servidão, cenário em que o grupo dominante exerce sobre o oprimido um controle constante, fixando limites sobre o que é ou não, aceitável. O conteúdo humorístico do texto estabelece-se pela superioridade, influenciando experiências de intervenção política coletivas, cuja asserção é austera e lamentável, pois propõe a eliminação dos sujeitos transgressores.

O meme em questão é uma publicação que revela a intenção das páginas antifeministas em caracterizar as militantes pelos direitos das mulheres como agentes emocionalmente descontroladas, ressentidas e mal-amadas (Anjos, 2017). Nessa perspectiva, em que o feminismo e a racionalidade humana não se coadunam, aquelas que não assentem às prescrições masculinas o fazem porque são paranoicas e não gostam de homens. Essa investida para macular a imagem das mulheres consideradas insubordinadas, configura-se apenas como uma das múltiplas formas de infligir, na vida pública, perturbações psicológicas com “a finalidade de intimidá-las, puni-las, humilhá-las e atingi-las na sua integridade moral e na sua subjetividade, quando não física e sexualmente (Alemany, 2009).

Essa peça construída por colagens e hibridização, performa a função social de discussão pública, ao passo que exhibe a movimentação da conversação nas mídias sociais, a partir de uma piada situacional que se ocupa do ideal do

feminino prescrito pelo masculino, aquele que patenteia e regula sua imagem, seu estado de espírito, a forma como responde às investidas dos homens e, por fim, sua vida.

No texto, é clara a violência simbólica promovida contra a mulher, "cujos efeitos e condições de eficácia se inscrevem no corpo de forma duradoura, sob a forma de disposições, de modo que as proibições sociais são naturalizadas e resistem ao processo de conscientização (Apfelbaum, 2009, p. 79). Em termos de repercussão, a mensagem do conteúdo do meme investe no teor irônico, que lança mão do cinismo para perpetuar as desigualdades e manter a organização social pautada nas assimetrias de poder, o que não contribui se não para o reforço de estereótipos e de discursos de ódio direcionados às mulheres feministas.

Figura 4 - Meme sobre "Feminilidade e masculinidade"



Fonte: Portal Antifeminista. Disponível em:
<https://www.facebook.com/ANTIFEMINIS/photos/a.111073300756131/552630289933761/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

Abordando os temas masculinidade e virilidade, esse meme é construído por uma ilustração com legenda superior sobreposta, cuja materialidade verbal orienta o interlocutor interessado no rol de práticas indispensáveis e apropriadas para instituir a educação de um homem viril, relacionando a compreensão do que é ser homem frente ao exercício da força física. O conteúdo do meme estabelece as performances ligadas à exploração do conhecimento e da consciência crítica, promovidas pelos sujeitos educadores na instituição escolar, como ameaças que colocam em risco o bem-estar social, visto que tais aprendizagens seriam potenciais para operar transmutações identitárias.

Em meio a uma paisagem natural bucólica, os personagens apresentam-se sem camisa, devido, tanto ao calor que paira em um dia ensolarado, conforme se percebe pelo céu azul ao fundo, como ao esforço físico intenso que é necessário para executar uma atividade extenuante como o corte da lenha. Nesse contexto, o dedicado pai parece ensinar ao filho as habilidades basilares de um ofício que o tornará apto a desempenhar um papel crucial na sobrevivência de sua família, a provisão o fogo.

Esse papel social traduz a sua virilidade, que se expressa pelos atributos sociais congruentes aos homens e ao masculino: a força, a valentia, a capacidade de entrar em combate, a autorização ao exercício da violência, assim como pelos “privilégios relativos à dominação daqueles que não são – e não podem ser – viris: mulheres, crianças” (Molinier e Welzer-lang, 2009, p. 101). Esta é uma aprendizagem “imposta aos meninos pelo grupo dos homens durante sua socialização, para que eles se distingam hierarquicamente das mulheres” (*ibid.*, p. 101).

Dito de outra forma, o conteúdo do texto anuncia que em sociedade cabe ao homem desempenhar certos papéis ditos masculinos (Popolin, 2020), logo os meninos não educados por

seus pares para a prática da força/violência física, seja no pátio da escola, nos clubes desportivos, no Exército, nos bares, entre outros espaços considerados "a casa dos homens" (Molinier e Welzer-Lang, 2009, p.102), não estão qualificados para assumir essa identidade enérgica, pois são reputados como fracos e debilitados socialmente, lugar designado aos homossexuais, que junto às mulheres e crianças, compõe o corpo dos grupos sociais vitimados pelos regimes brutais de dominação masculina.

A narrativa sugere que o ator social professor, possivelmente por exercer a ação pedagógica como uma atividade que traz à tona debates sobre as construções político-sociais em vigor, abordando valores que têm referência nas diretrizes dos direitos humanos, entre outras é um agente desviante que intenciona mutilar a virilidade do masculino em desenvolvimento, responsável por alinhar os verdadeiros homens, "que mostram em tudo e sobre tudo uma imagem e comportamentos considerados viris, os privilégios da honra, do poder, da colocação das mulheres à disposição doméstica e sexual" (*ibid.*, 2009, p. 102).

O conteúdo do texto evidencia que ocupar esse lugar de ponderação, reflexão e domínio de ímpetos é manter-se na zona do "ser mulher", sujeito para quem são reservados os modos de autocontrole, passividade, compaixão e não violência, lógica tipicamente feminina (COURS-SALIES, 2009, p. 37). Essa narrativa espelha uma experiência leitora que prima pela manutenção de uma agenda política que restringe o direito dos indivíduos à liberdade de ser visto que intenciona exercer uma forma de controle social sobre todos os homens, desde os primeiros passos da educação masculina. O efeito pretendido pela enunciação é explicitar a necessidade de manutenção do *status quo* para influenciar a audiência a se tornar partícipe de um projeto de discriminação, exclusão e abusos contra os grupos sociais minoritários.

A função social do meme pode ser considerada persuasiva, à medida que seu conteúdo utiliza como tática uma retórica propositiva que apela à tomada de posição do interlocutor homem, no que se refere ao processo educativo do seu filho, no sentido de orientá-lo a colocar em prática o ensinamento de um conjunto de regras relativas às condutas masculinas convenientes e elementares para a formação de um sujeito homem considerado legítimo.

Considerações finais

O capítulo ora apresentado apresenta um breve panorama sobre o (anti)feminismo e o *backlash*, à guisa de compreender as estratégias linguísticas e discursivas utilizadas pelos internautas, na produção de memes antifeministas (Anjos, 2017; Hirata *et al.*, 2009; SABBATINI, 2020; Santos e Kubo, 2018) veiculados na cultura digital, para, a partir de tal análise, refletir sobre a possibilidade de os utilizar como recursos didáticos voltados a uma educação libertadora (Freire, 1996).

Os achados da pesquisa sugerem que a replicação dos memes encontra nos territórios virtuais espaços privilegiados de fala para a disseminação de discursos forjados, que instituem um debate normativo sobre como o mundo necessitaria ser e qual a maneira mais eficiente de conquistar este objetivo (Shifman, 2014). Os memes constituem novas roupagens digitais para veicular os velhos discursos que povoam o cenário social desde os tempos remotos: a crença da inferioridade das mulheres e a legitimação da violência contra elas, o que institui experiências leitoras virulentas, restritivas e preconceituosas. Sob esse viés, entende-se que, por meio de publicações tendenciosas, as forças dominantes historicamente estabelecidas servem-se dessas configurações textuais com a nítida incumbência de

tratar dos assuntos considerados apropriados ao conveniente funcionamento das organizações políticas e ao bem-estar social.

Dessa forma, faz-se responsabilidade do processo de escolarização formal promover a exploração de experiências ampliadas de multiletramentos, que contribuam com raciocínio reflexivo e consciente, habilitado para questionar os modos com que a linguagem estabelecida social e culturalmente, apresenta-se a partir das marcas do poder e da violência simbólica, pensando em viabilizar a transformação social.

Referências

ALVES, Caroline; OLIVEIRA, Hélios Frank de; MARTINS, Stephany Pikhardt. Leitura e análise crítica de memes em aulas de língua portuguesa sob mediação decolonial. *Lingu@ Nostr@ - Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística*. Vitória da Conquista, p. 160-180, jan-julho, 2020. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/lnostr/article/view/13150>. Acesso em: 05 nov. 2024.

ANJOS, Júlia Cavalcanti Versiani dos. Discurso de ódio antifeminista em páginas do Facebook e as contranarrativas feministas. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress*, Florianópolis, SC, 2017.

Disponível em:

https://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499181095_ARQUIVO_DISCURSODEODIOANTIFEMINISTAEMPGINASDOFACEBOOEASCONTRANARRATIVASFEMINISTAS.pdf. Acesso em: 05 nov. 2024.

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

BLACKMORE, Susan. *The meme machine*. Oxford e Nova York: OUP, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CHAGAS, Viktor *et al.* A política dos memes e os memes da política: proposta metodológica de análise de conteúdo de memes dos debates eleitorais de 2014. *Intexto*, n. 38, p. 173–196, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/63892>. Acesso em: 05 nov. 2024.

CHAGAS, Viktor. Breve tipologia dos memes fotográficos. *Revista ZUM*, n. 14, 2018a. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/347842371_Breve_tipologia_dos_memes_fotograficos. Acesso em: 05 nov. 2024.

CHAGAS, Viktor. Livro de Códigos Eleições 2018b. *Journal contribution*, 2018b. Disponível em: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.7125407.v1>. Acesso em: 05 nov. 2024.

CHAGAS, Viktor. Meu malvado favorito: os memes bolsonaristas de WhatsApp e os acontecimentos políticos no Brasil. *Revista Estudos Históricos*, 34(72), 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s2178-149420210109> . Acesso em: 05 nov. 2024.

CONSUMOTECA. *In: meme we trust*. GENTE GLOBO, 29 mai. 2019. Disponível em: <https://gente.globo.com/meme-we-trust/>. Acesso em: 05 nov. 2024.

COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura *et al.* Violências contra as mulheres na pandemia da Covid-19: Uma análise de notícias, memes e vídeos. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, p. 143–168, 2021. Disponível em: <https://www.upo.es/revistas/index.php/relies/article/view/5705>. Acesso em: 05 nov. 2024.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DENNETT, Daniel Clement. *Darwin's dangerous idea*. Nova York: Simon & Schuster, 1995.

DOMINGUES, Quésia Alves de Souza de. *Memes antifeministas e conservadorismo em rede: uma análise das leituras e enquadramentos dos femininos desviantes*, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

HIRATA, Helena *et al.* (Org.). Dicionário Crítico do Feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009 (324 p.). *Caderno Espaço Feminino*, [S. l.], v. 24, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/14225>. Acesso em: 05 nov. 2024.

LINKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: Everyday Practices and classroom Learning*. 2nd edn. Maidenhead, UK: Open University Press, 2006.

LEAL-TOLEDO, Guilherme. Em Busca de uma Fundamentação para a Memética. *TRANS/FORM/AÇÃO: Revista de Filosofia*, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 187–210, 2013. DOI: 10.1590/S0101-31732013000100011. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/2922>. Acesso em: 05 nov. 2024.

MARTINS, Martha Julia *et al.* O discurso antifeminista em memes. *ANTARES. Letras e humanidades*. v. 13, n. 30, maio/ago. 2021. Programa de Pós-graduação em Letras e Cultura, UCS, 2021. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3422822-o-discurso-antifeminista-em-memes. Acesso em: 15 maio 2022.

MOLINIER, Pascale; WELZER-LANG, Daniel. Feminilidade, masculinidade, virilidade. *In*: HIRATA, Helena Françoise; LE DOARÉ, Laborie Hélène; SENOTIER, Danièle (Orgs.). *Dicionário crítico do feminismo*. Editora UNESP, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/14225>. Acesso em: 15 maio 2022.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Online Memes, Affinities, and Cultural Production. *In: A New Literacies Sample*. KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (Eds.). Nova York, NY: Peter Lang. Lessig, L., 2007.

OLIVEIRA, Nara Maria Alves de; BEZERRA, Benedito Gomes; LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. Uma proposta para a análise crítica do meme como gênero em aulas de língua portuguesa. *Revista Linguagem em Foco*, v.12, n.3, 2020. p. 9-29. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4155>. Acesso em: 15 maio 2022.

OLIVEIRA-CRUZ, Milena Freire de; ISAIA, Letícia Sarturi. Da pressão estética à gordofobia: violências nos memes em tempos de pandemia de COVID-19. *Contracampo*, Niterói, v. 41, n. 1, p.1-17, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/52790/31977>. Acesso em: 15 maio 2022.

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Revista da FAEBA: Educação e contemporaneidade*, p. 19-29, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a03.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

POPOLIN, Guilherme. Intervenção militar já: os memes da internet e o imaginário da nova direita brasileira sobre a ditadura civil-militar. *In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Belém – PA: 2019.

POPOLIN, Guilherme. O meme de internet: o reforço de estereótipos sobre a população LGBTI+. *In: DESIDÉRIO, Ricardo; COLUSSI, Vinícius; MAISTRO, Virgínia Yara de Andrade (Orgs.). In: Sexualidades e Educação Sexual: práticas, pesquisas e inovações*. Londrina, Paraná: Edição dos autores, 2020. Disponível em: <https://vcongressoedsexual.wixsite.com/vcongressoedsexual/e-book>. Acesso em: 15 maio 2022.

SABBATINI, Letícia. “Feminista nem é gente”: uma análise sobre o antifeminismo em grupos bolsonaristas no WhatsApp. *In: 44º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, Obstáculos à Igualdade de Gênero e Crise da Democracia*, 2020. p. 1-20. Disponível em: file:///C:/Users/marci/Downloads/SABBATINI_Feminista%20nem%20%C3%A9%20gente_%20uma%20an%C3%A1lise%20sobre%20o%20antifeminismo%20em%20grupos%20bolsonaristas

%20no%20WhatsApp_%20SPG%2033%20(1).pdf . Acesso em: 15 maio 2022.

SANTOS, Gabriele da Silva; KUBO, Larissa Caroline. A perpetuação do antifeminismo no Facebook: análise e propostas de intervenção a partir das páginas *Moça, não sou obrigada a ser feminista* e *Diários de uma feminista*. In: ROMANCINI, Richard; GRECO, Clarice (Orgs.). *Entre memes, cosplays e fanfics o ensino de pesquisa em Comunicação*. Universidade de São Paulo (USP), 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4578458/mod_resource/content/1/Entre_memes_e_cosplays.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

SHIFMAN, Limor. Memes in a digital world: reconciling with a conceptual troublemaker. *Journal of Computer-Mediated Communication*, v. 18, p. 362-377, 2013. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jcc4.12013> . Acesso em: 15 maio 2022.

SHIFMAN, Limor. *Memes in digital culture*. Massachusetts, MA: MIT Press, 2014.

SOUZA, Juliana Mello. Feminina e não feminista: a construção mediática do backlash, do consumo e dos pós-feminismos. *Mídia & Jornalismo*, 17(30), 71-83, 2017. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/mj/article/view/2183-5462_30_5. Acesso em: 15 maio 2022.

Pedagogia decolonial, empoderamento freireano e ativismo em rede: pesquisa exploratória de podcasts de autoria negra

Andressa Aparecida da Silva

Introdução

A tessitura deste capítulo, que emana de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida na Unifesp com fomento do CNPq – PIBIC, sob orientação da Profa. Dra. Lucila Pesce, vem muito antes de minha entrada nesta Universidade. O estudo iniciou-se com meu “tornar-se negra”, que tomo emprestado de Neusa Santos Souza. Entender-me negra foi parte essencial da minha constituição enquanto sujeito crítico, foi essencial para ler o mundo e entender como o mundo me lê. Este mundo colonizado, que teima em me colocar à margem, me colocar no lugar do “Outro”, mas que reluto a aceitar este lugar e como minhas ancestrais, faço resistência, me aquilombo e, a partir disso, ressignifico minha identidade e me movimento a fim de ser mais.

Muito antes de chegar aqui, meu caminho foi atravessado pelo feminismo negro, pelas escritivências de mulheres negras que vieram antes de mim. E isso se deu graças ao acesso que tive aos escritos de Angela Davis, de Chimamanda N. Adichie e aos canais no Youtube de mulheres negras, mostrando seus processos de transição capilar e a estética negra.

Quando iniciei meu processo de transição capilar, em 2015, pouco se sabia sobre cabelos crespos e cacheados, havia poucos produtos nas prateleiras e a fonte de onde bebi, foram os vídeos do *Youtube*, de autoria de mulheres negras, além de

grupos no *Facebook*, ensinando técnicas e misturas caseiras para o cabelo superar os tempos que passou sob químicas transformadoras. Depois de um tempo, essas misturas caseiras ficaram famosas, esses canais no Youtube cresceram e a indústria cosmética começou a enxergar o negro como “cliente em potencial”. Começou a surgir inúmeros produtos nas prateleiras, a maioria com nomes ligados a um tipo de “empoderamento” neoliberal, o mesmo que Freire tanto temia ser associado. Afinal, como veremos mais adiante neste trabalho, não é essa a perspectiva de empoderamento que prega a educação crítica.

Em um país forjado sob o mito da democracia racial, deixar de alisar o cabelo é somar mais um ponto à conta da sua negritude, é adicionar mais uma característica ligada à sua fenotipia negra. É ouvir racismos cotidianos (Kilomba, 2019): “Você não vai mais alisar? Nem a raiz?”, “Esse cabelo não é profissional”, “Não combina com você”, “Você era mais bonita antes”, “Posso tocar no seu cabelo? Ele até que é macio”, até declarações mais diretas, como “Seu cabelo está parecendo uma peruca”; “Que cabelo de nega maluca”.

Essas palavras te atravessam, te ferem, te marcam. Afinal, “O que quer a mulher? O que quer a mulher negra?”

Não proponho explicações simplistas, nem encerrar esta discussão. Ser negro é complexo e o racismo afeta de muitas maneiras a nossa psiquê, algo que já foi analisado por Fanon, por Neusa Santos Souza, Lélia Gonzalez e os quais nos alicerçam na feitura deste trabalho.

Tais relatos são importantes para mostrar os passos dados até aqui. O mundo acadêmico não é um fim, e sim um meio, pois foi através dele que conheci outras epistemologias, outros teóricos, outros corpos negros produtores de cultura e conhecimento, outros modos de ser e estar no mundo de maneira crítica, que re-ori-entaram meus caminhos. Desta

maneira, cheguei aos estudos decoloniais, ao pensamento de Paulo Freire e sua perspectiva de empoderamento, ao ativismo em rede; que mesmo sem saber, já havia me afetado no passado.

Sobre a escolha do *corpus da pesquisa*, essa se deu em grande parte devido aos fluxos de idas e vindas da universidade, onde no transporte público comecei a ouvir *podcasts* para passar o tempo no trânsito da cidade. O que eu não poderia imaginar era o quilombismo (Nascimento, 2020) digital, que atravessaria meus fones de ouvido e traria consigo histórias de meus ancestrais, às quais jamais tive acesso na escola.

No que concerne à justificativa científica, o presente trabalho articula-se ao projeto de produtividade em pesquisa da orientadora Lucila Pesce, intitulado "Dispositivos digitais, Paulo Freire e decolonialidade: confrontos e avanços nos processos formativos". A docente é credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP e lidera o Grupo de Pesquisa LEC (Linguagem, Educação e *Comunicação*).

A isso se alia o fato de que, como consultora ad hoc do GT 16 (Educação e Comunicação) da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação) de 2007 a 2017, como vice coordenadora do aludido GT 16 (2017-2019 e 2019-2021) e como membro titular do comitê científico do GT 16, a partir de 2022, a docente tem acompanhado os estudos e pesquisas no campo da inclusão digital.

Silveira (2008) usa o termo "cibercidadania", para se referir ao imbricar entre cibercultura e pleno exercício da cidadania, na contemporaneidade. Tal entendimento evidencia a impossibilidade de os sujeitos sociais contemporâneos procederem ao pleno exercício da cidadania, se apartados das práticas sociais que se valem dos recursos midiáticos digitais.

Silva, Jambeiro e Lima (2005) apontam a relação entre inclusão digital, inclusão social e sociedade igualitária. Para os

autores (*ibid.*), a inclusão digital só se efetiva quando vai além do acesso à informação nos meios digitais; ou seja, quando, a partir desse acesso, atinge a reelaboração do conhecimento. Nesta obra, os autores destacam a importância de a utilização das linguagens hipermidiáticas da cibercultura voltar-se às demandas comunitárias. Os pesquisadores defendem a ideia de que a cidadania deva partir da esfera da informação, em direção à interpretação crítica da realidade e à consequente construção de sentido. A partir de tais considerações, Silva *et al.* situam a Educação para o palco da reflexão, quando resgatam a ideia de *information literacy education* ser inerente à Educação e, como tal, deve estar no fulcro de uma sociedade incluída.

Oportuno observar que o termo empoderamento é aqui assumido na acepção freireana. Pesce e Bruno (2016) asseveram que o empoderamento, segundo Freire, destaca a dimensão social, uma vez que, para o patrono da educação brasileira, empoderamento deve ser concebido no seio da transformação cultural dos grupos sociais, em busca de autonomia e de emancipação.

Assim, busca-se compreender de que modo os *podcasts* de autoria negra, quando imbricados às premissas da pedagogia decolonial (Walsh, 2009), podem contribuir para o empoderamento freireano em espaços de formação não escolar, corroborando com os conceitos do ativismo em rede.

A respeito dos objetivos da pesquisa, destacamos:

- Compreender a potencialidade dos *podcasts*, quando utilizados de acordo com as premissas da pedagogia decolonial, para o empoderamento freireano de pessoas negras, em espaços de formação não escolar.
- Compreender como o ativismo em rede construído por pessoas negras para pessoas negras, em plataformas digitais como os *podcasts*, reverbera no conceito de

empoderamento e na construção da subjetividade destes sujeitos, corroborando com uma pedagogia decolonial.

Método

Este trabalho ergue-se em meio aos princípios e pressupostos da pesquisa qualitativa, considerando as premissas a seguir:

- Realizada por uma pesquisadora orientada por uma professora. Os recursos materiais a serem utilizados durante a pesquisa englobam a utilização de computador, internet, acesso a plataformas de *streaming* de *podcasts* e materiais de referência teórica para a pesquisa.
- A intenção de contemplar ao menos duas das cinco características da pesquisa qualitativa em educação delineadas por Bogdan e Biklen (1994): ênfase na descrição; tendência a analisar os dados de forma indutiva.

No tocante à tipologia, o presente documento pode ser classificado como pesquisa exploratória. De acordo com Gil (2002, p. 41):

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de instituições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Bogdan e Biklen (1994) versam sobre a pesquisa qualitativa, afirmando que os dados coletados são predominantemente descritivos e que o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, como

também inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos.

Em relação à produção de dados, a pesquisa pauta-se nos *podcasts* História Preta e Afetos.

A análise dos dados baseia-se na análise documental (Sá-Silva, Almeida, Guindani, 2009) do referencial teórico e revisão de literatura e análise temática de conteúdo (Bardin, 2011) dos episódios dos *podcasts* acima citados.

Em outros termos, após recolha e organização dos dados, a pesquisa exploratória parte para a análise documental evidenciando o que os autores e as pesquisas realizadas trazem a respeito do tema.

Busca-se realizar a apresentação dos temas e tópicos recorrentes encontrados na análise dos dados; identificando o quão representativos são esses temas ou tópicos.

Pretende-se estabelecer as relações entre as causas e os efeitos dos resultados, mostrando a relação entre os conceitos expostos e as hipóteses formuladas, recuperando tais hipóteses na discussão de resultados, como também, esclarecer as contradições e limitações relativas aos resultados, indicar suas aplicações teóricas ou práticas, nas seguintes etapas: revisão de literatura, análise de documentos, análise dos *podcasts*, discussão dos resultados.

Revisão de literatura

A fim de aproximar a temática deste trabalho em relação às produções científicas atuais da área, buscou-se através da revisão de literatura focar em três pontos principais: o net-ativismo (ativismo em rede), o empoderamento freireano e a pedagogia decolonial, imbricados ao recorte de raça referente às pessoas negras.

Para tal, instituiu-se o recorte temporal dos últimos 10 anos (2012-2022) nas seguintes bases de dados: Anais da ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, nos Grupos de Trabalho – GTs 16 e 21, respectivamente, Educação e Comunicação e Educação e Relações Étnico-Raciais, além da base de Teses e Dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Durante o levantamento desta revisão de literatura, foi possível perceber alguns pontos importantes, como:

- Nas bases pesquisadas não foram encontradas publicações referentes aos *podcasts*, um dos focos da presente pesquisa;
- Escassez de publicações sobre o tema do empoderamento freireano, impossibilitando fazer recortes de raça;
- Necessidade de unir os resultados sobre ativismo em rede, com os de ciberativismo e ativismo em rede, posto que estes se mostraram interseccionados enquanto tema.

No que tange à base de dados da ANPEd, foram elencadas na revisão de literatura todas as publicações encontradas no período do marco temporal 2012-2022; entretanto, para a plataforma da CAPES, foram selecionadas apenas as que mais se aproximavam do presente trabalho, devido à grande quantidade de resultados encontrados dentro dos eixos da pedagogia decolonial e do ciberativismo.

Assim, após a identificação, seleção e leitura dos resumos referentes a cada publicação, foram localizadas 14 Dissertações, 4 Teses e 6 Textos ou Artigos.

A partir da análise dos dados notou-se que: a) nenhuma das pesquisas abarca os três eixos principais deste trabalho; b) duas pesquisas (Paz, 2019; Graças, 2018) interseccionam os eixos pedagogia decolonial e net-ativismo; c) outras duas abordam os eixos empoderamento freireano e net-ativismo (Barbosa, 2021; Gonçalves, 2021); d) apenas uma explora a pedagogia

decolonial atrelada ao pensamento de Paulo Freire (Figueiredo, 2021). Desta maneira, fica claro o quanto a tríade net-ativismo, empoderamento freireano e pedagogia decolonial se mostra como um campo fértil para investigação, demandando mais estudos a respeito.

Assim, a fim de aprofundar o debate acerca da tríade citada anteriormente e endossar o olhar qualitativo desta revisão de literatura, trazemos à luz da reflexão duas publicações selecionadas, a fim de discutir seus pontos de convergência com este trabalho.

No que tange ao Ciberativismo, Paz (2019) traz importantes contribuições ao atrelar o tema à pedagogia decolonial, imbricado pelo empoderamento de pessoas negras juntamente ao recorte de gênero. A autora tem como base de sua pesquisa a plataforma do Youtube, mais precisamente faz uma observação participante em canais de três mulheres negras, além de entrevistas semiestruturadas a fim de compreender a plataforma como forma de organização política e de ação social de mulheres negras, estruturalmente invisibilizadas pelo padrão estético de beleza impostos pela sociedade racista e excludente.

Em relação ao aspecto da pedagogia decolonial, a autora afirma que seu trabalho busca explorar

[...] o desenvolvimento de um pensamento crítico, a partir dos subalternizados, que questiona a geopolítica do conhecimento, e invisibiliza os sujeitos que produzem "outros" conhecimentos e histórias. Os intelectuais decoloniais estabelecem uma crítica à colonialidade, constitutiva da modernidade, e tão presente em nossas visões de mundo. A herança colonial está na nossa identificação do belo e do feio, das imagens subalternizadas lançadas aos homens negros, frequentemente associados ao crime ou ao sexo; está presente também no racismo epistêmico

contido nos currículos que persistem em visibilizar apenas o conhecimento brancocêntrico (Candau e Oliveira, 2016).” (Paz, 2019, p. 23)

Destarte, a autora traz avanços em sua pesquisa ao relacionar questões de pertencimento e empoderamento das mulheres negras ao se utilizarem das plataformas digitais, onde em sua maioria, as buscas trazem informações sobre a classe hegemônica branca e eurocêntrica. Paz elucida as potencialidades que o ciberativismo provoca na exploração de pedagogias outras, de uma educação não formal para pessoas historicamente subalternizadas, criativas e em busca da emancipação.

Além disso, em consonância com este trabalho, demonstra a escassez de publicações que interseccionam estes temas. Assim, trazemos esta tese como primeira contribuição deste eixo a fim de demonstrar os desafios enfrentados no que alude a tal empoderamento, atrelado ao racismo estrutural percebido nas pesquisas acadêmicas quando se associa raça, classe, gênero e inclusão digital, na perspectiva da inclusão social.

Diferentemente, Silva (2018) aborda o ativismo em rede através de outra plataforma de comunicação digital: o Whatsapp. Observa-se ainda o enfoque do empoderamento da população negra, mas com o recorte geracional da juventude.

A autora contribui trazendo dados relevantes do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, para comparar a fração que população negra (pardos e pretos segundo o IBGE) representa na sociedade brasileira, como algo desproporcional ao número de iniciativas institucionais que busquem superar as desigualdades sociais enfrentadas pelos mesmos, como a Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira". Mais uma vez, percebe-se o ciberativismo ligado ao papel de que

O receptor não é um mero expectador da notícia, ele é, também, produtor de conteúdo e compartilhador da informação. São sujeitos que adquirem uma nova forma de transmissão das demandas e fortalecimento da resistência para a produção de discursos referentes às questões sociais, raciais, culturais e econômicas. (Silva, 2018, p. 20)

Ademais, a partir da observação do grupo “Juventude Negra Kalunga” no Whatsapp, Silva (2018) endossa a construção de espaços para o exercício da cidadania ligados a democratização dos meios de comunicação através do ativismo em rede, sendo estes também meios de trazer pertencimento a grupos socialmente excluídos, como a juventude negra. Assim, tanto Silva (2018) quanto Paz (2019) demonstram o papel emancipatório do net-ativismo (ativismo em rede) para determinados sujeitos historicamente subalternizados (Spivak, 2010).

Em termos de referencial teórico, apesar de beber de fontes diferentes sobre determinados assuntos, ambas as pesquisas citadas abordam os conceitos de cibercultura de Lévy (1999) e da sociedade em rede de Castells (1999).

Na perspectiva do Empoderamento Freireano, Gonçalves (2021) em sua dissertação de mestrado desenvolve uma pesquisa exploratória que entrelaça o conceito de Freire ao net-ativismo (ativismo em rede), a partir da observação de um grupo de professores da educação básica municipal de São Paulo no Facebook.

O trabalho de Gonçalves mostra-se de imensa relevância por ser um dos poucos encontrados nas bases de dados que conceitua o termo empoderamento atrelado à obra de Freire.

Paulo Freire, com seus trabalhos nas teorias sobre Empoderamento e Conscientização Crítica de indivíduos, os próprios grupos oprimidos devem empoderar a si

mesmos, desconfiando da docilidade das classes dominantes e das estruturas de poder, levando a crer que é possível que eles desenvolvam sozinhos habilidades adormecidas pela atuação no meio em que vivem. Principalmente quando esse “meio” se refere ao contexto educacional permeado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. (Gonçalves, 2021, p. 16)

Ademais, em sua dissertação, o autor discorre sobre os desafios, as fragilidades, problemáticas e potencialidades de se trabalhar com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)

Gonçalves (2021, p. 60) alia o empoderamento de Freire ao contexto de uma educação libertadora e emancipatória, ancoradas a um devir discursivo que preza pela autonomia e o ativismo. Compreendendo autonomia como sendo do mesmo campo semântico do empoderamento e do protagonismo.

Em tempo, o autor endossa que,

Na acepção freireana do termo, empowerment com os outros esforços configura-se como um processo de tomada de consciência coletiva que se dá na interação entre indivíduos e envolve, em certa medida, um desequilíbrio nas relações de poder na sociedade. Trata-se do empoderamento de classe social. “Não individual, nem comunitário, nem meramente social, mas um conceito de empowerment ligado à classe social” (Freire e Shor, 1986, p. 72). (Gonçalves, 2021, p. 61)

Desta forma, tal dissertação colabora para que esta pesquisa busque explorar além do conceito de empoderamento ligado à classe social, mas também, ao recorte racial.

Ainda sobre o empoderamento freireano, Barbosa (2021) avança nos conceitos de empoderamento atrelados ao fazer docente e aos processos formativos deles, mais precisamente

sobre o Professor Orientador de Informática Educativa - POIE, entrelaçando-se de maneira dialógica com os autores do campo da educação e das tecnologias aplicadas à educação. Assim, a autora observa que a ação educativa pode vir a superar a lógica tecnicista, trazendo à tona a práxis.

Assim, o conceito de empowerment em muito se torna caro na trajetória docente pois, além de indicar que a consciência precisa ser entendida em uma perspectiva coletiva, também revela que de nada contribui o uso das TDIC embebido em uma perspectiva instrumental se tal processo não culmina em uma educação libertadora, dialogal e crítica [...] (Barbosa, 2021, p.71)

Acerca do eixo da pedagogia decolonial, traremos à luz da reflexão dois trabalhos que abordam o tema de maneiras distintas: Luiz Rufino (2019) que nos apresenta sua Pedagogia da Encruzilhada, enquanto Figueiredo (2021) desvela a pedagogia decolonial a partir da perspectiva de Walsh e Freire.

Em seu trabalho intitulado “Exu e a pedagogia das encruzilhadas: educação, antirracismo e decolonialidade”, Rufino (2019) cunha o termo da pedagogia da encruzilhada a partir da ideia de não redenção do colonialismo. O autor endossa sua pesquisa, trazendo reflexões sobre colonialidade / decolonialidade com importantes contribuições das obras de Fanon (1969, 2008) e Césaire (2008) para este eixo, imbricando de forma dialógica aos conceitos pertinentes a educação de Freire (2019; 2021) e Walsh (2009).

Ademais, Rufino (2019) desvela questões epistemológicas ligadas ao colonialismo em um entrelaçamento com a condição do *não-ser*, do apagamento e extermínio de saberes, fundamentados em políticas de morte, aniquilamento, desencante e humilhação, mas que são possíveis de serem superadas da reinvenção dos seres e do reposicionamento das memórias.

Convergindo com a pedagogia decolonial e compreendendo a necessidade da (re)construção de um mundo mais plural que desnaturalize o olhar do colonizador e sua figura dominante, Figueiredo (2021) apresenta sua dissertação intitulada “Por uma Pedagogia Decolonial a partir de Paulo Freire e Catherine Walsh”. A autora realiza uma pesquisa qualitativa por meio do método hermenêutico-dialético para tal.

Figueiredo relaciona sua dissertação aos seguintes conceitos: o colonialismo e a colonialidade compreendidos à luz da perspectiva decolonial, abordando as epistemologias do sul; a educação libertadora na América Latina; concepção decolonial em Paulo Freire; concepção decolonial em Catherine Walsh; além da aceção da interculturalidade crítica em ambos os autores.

Por conseguinte, Figueiredo conclui que a partir das epistemologias e as políticas dos autores trabalhados, pode-se contribuir para uma emergência da pedagogia decolonial, considerando os pensamentos e práticas deles, posto que se estruturam “em torno de um devir consubstanciado nas decolonialidades do saber, do poder, do ser e da natureza.” (2021, p. 246)

Por fim, a revisão de literatura nos mostrou que apesar das pesquisas encontradas terem relação com a pedagogia decolonial, o empoderamento freireano e o net-ativismo (ativismo em rede), não foram identificados trabalhos que se coadunam completamente com a tríade acima, relacionando-as entre si na perspectiva do empoderamento de pessoas negras. Desta forma, percebe-se a demanda acerca do tema e os desafios a serem enfrentados, no que tange ao pensamento colonial, ao empoderamento de pessoas negras e à lógica tecnicista muitas vezes empregada nas TDIC.

Os podcasts

A escolha desta tecnologia da informação e comunicação como corpus da pesquisa não se deu por acaso, e é sobre isto que iremos discorrer neste momento. Assim, para este estudo foi feito o levantamento histórico, técnico e conceitual dos *podcasts*, usando como base as obras de Eugênio Freire (2017), acadêmico que tem se debruçado ao longo dos últimos anos nas pesquisas sobre este meio de comunicação.

Dessa forma, Freire (2017) afirma que:

Do ponto de vista técnico, não seria inadequado dizer que o podcast trata de “um processo mediático que emerge a partir da publicação de arquivos de áudio na Internet” (Primo, 2005, p. 17). Nesse âmbito, pode ser referido resumidamente como um arquivo digital de áudio, disponível on-line, que, em vez de uma música, contém programas que podem se utilizar de falas, de músicas ou de ambos. (Freire, 2017, p. 56)

Entretanto,

Apesar dos aspectos técnicos de vinculação a arquivos digitais de áudio, considerando a apropriação pedagógica do podcast acima de um foco técnico, é possível caracterizá-lo não como uma tecnologia de áudio, mas de oralidade. Por esse viés, o podcast pode ser definido como um “modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade, também podendo veicular músicas/sons” (Freire, 2013b, p. 47) (*in* Freire, 2017, p. 56-57)

Desta maneira, compreende-se que os *podcasts* estão inseridos no âmbito das tecnologias digitais, porém mais precisamente como pertencentes ao universo da oralidade

digital, assim como o rádio. A questão desta tecnologia é que diferentemente do rádio, o ouvinte não precisa ouvir o programa quando este está sendo transmitido, mas pode baixá-lo em seu tocador de músicas e executá-lo em qualquer horário e lugar. Graças à ubiquidade do *podcast*, ele pode melhor servir às necessidades de cada sujeito.

Cabe ressaltar que, apesar de os tocadores de áudio ou *streamings* de música (plataformas de transmissão online) mais conhecidos serem comumente pagos, muitos *podcasts* também podem ser encontrados em plataformas gratuitas na internet ou nas lojas de aplicativo dos *smartphones*.

Compreendemos que, considerando as desigualdades de classe, gênero e raça encontradas no Brasil, o acesso gratuito a algumas plataformas de *streaming* facilita e democratiza o acesso aos *podcasts*, posto que apesar destes marcadores sociais, segundo a PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios em 2021 houve um aumento de quase 90% no número de domicílios com internet no país.

Como citado anteriormente, os *podcasts* estão inseridos no campo da oralidade digital, algo que quando cruzado ao recorte de raça, apresentado em determinados *podcasts* de pessoas negras, a presente pesquisadora, enquanto mulher negra, percebeu a aproximação com a tradição oral nas epistemologias africanas e na construção de saberes desses povos.

Neste sentido, destaca-se que o recorte desta pesquisa permeada pelo marcador social de raça ampara-se na premissa de que a ciência não é neutra, mas como prática social, constitui-se em um campo de disputa (Andery *et al.*, 2004). Além disso, trazemos à luz o conceito de *escrevivência*, cunhado por Conceição Evaristo (1996).

Destarte, o olhar desta pesquisa se debruça sobre o objeto dos *podcasts* produzidos e pensados por pessoas negras,

a fim de investigar a transmissão de saberes a partir da oralidade e da construção das subjetividades desses sujeitos como autores / atores no processo de emancipação de si e dos seus pares, em convergência com as premissas da pedagogia decolonial, do empoderamento freireano e do net-ativismo (ativismo em rede).

Para tal, foram selecionados como *corpus* empírico dois *podcasts* de autoria negra: a) *História Preta*, do historiador Thiago André; b) *Afetos*, das comunicadoras Gabi Oliveira e Karina Vieira.

Referencial teórico

Conforme citado anteriormente, a presente pesquisa se articula através da tríade: pedagogia decolonial, empoderamento freireano e net-ativismo (ativismo em rede). Dessa forma, este capítulo propõe um aprofundamento teórico acerca destes conceitos-chave e daqueles que nos norteiam enquanto essenciais para a compreensão desta encruzilhada de ideias (RUFINO, 2019).

Compreendendo o pensamento decolonial como um movimento latino-americano, nos alicerçamos nos estudos de Fanon (2020; 2022), Césaire (2020) e Gonzalez (2020). Entendendo tais autores como precursores deste conceito que culminou na pedagogia decolonial, a qual aqui embasamos nos trabalhos de Walsh (2009) e Junqueira; Paz (2019).

Para embasarmos o termo empoderamento a partir do pensamento de Paulo Freire utilizamos duas obras essenciais do autor: *Pedagogia da Autonomia* (2019) e *Medo e Ousadia* (2021), além da contribuição de outros autores acerca do tema.

Em *Medo e Ousadia*, Freire ao travar um diálogo com Ira Shor, sintetiza suas ideias acerca do que seria o *empowerment*, inclusive suas angústias sobre o uso indiscriminado do termo de

maneira descontextualizada: “Meu medo de usar a expressão *empowerment* é que algumas pessoas acham que essa prática ativa a potencialidade criativa dos alunos, e então tudo está terminado, nosso trabalho está arruinado, liquidado!” (2021, p. 185)

O que podemos perceber é que Freire, em toda sua obra sempre destacou que não é possível fazermos uma autolibertação, posto que este é um ato social.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. (Freire, 2019, p. 105).

Desta maneira, o empoderamento também não é algo que o sujeito possa autorealizar, posto “[...] que esse nível de autonomia não é suficiente para torná-los aptos a efetuar as transformações políticas radicais necessárias à sociedade brasileira.” (*ibid.* 2021, p.186). Ademais, Freire e Shor asseveram a necessidade de se perceber o empoderamento como algo coletivo.

Por fim, compreendemos o net-ativismo (ativismo em rede) imbricado a cibercultura, a inclusão digital e a cibercidadania. Assim, antes de chegarmos ao conceito de net-ativismo, a partir da obra de Di Felice (2017), faz-se necessário transitar-mos pelos de cibercultura e cibercidadania, alicerçados nas obras de Silva *et al.* (2005), Dias (2011), Silveira (2008), Pesce; Bruno (2015) e Lévy (1999).

Análise

Segundo pesquisa dos sites Statista com Ibope e CupomValido.com.br, realizada em março de 2022, o Brasil é o terceiro país do mundo que mais consome *podcasts*, tendo mais de 30 milhões de ouvintes.

O canal Terra em 19 de outubro de 2022 trouxe a público uma reportagem com dados que demonstram a relevância dos *podcasts* na atualidade, os quais seguem elencados abaixo:

- Entre março de 2021 e março de 2022, mais de 40% dos brasileiros ouviram *podcasts* pelo menos uma vez.
- O brasileiro passa, em média, uma hora diária ouvindo algum *podcast*.
- Em junho de 2022 66% dos brasileiros disseram ouvir *podcasts* para finalidades de informação, enquanto 49% escutam com objetivo de ter entretenimento, e 32%, para educação.
- Segundo pesquisa da CMI Globo 44% dos brasileiros ouvem *podcasts* enquanto realizam tarefas domésticas, 38% ao navegar na internet, 25% antes de dormir e 24% quando trabalham ou estudam.
- Segundo pesquisa Global Web Index, 37% dos usuários da internet escutam algum episódio nas plataformas de streaming;
- Segundo pesquisa Statista com Ibope e CupomValido.com.br o Spotify lidera o ranking com 25% de participação no mercado, seguido pelo *Apple Podcasts*, com 20% e *Google Podcasts*, com 16%.
- Estudo da Edison Research mostrou que 81% dos ouvintes de *podcasts* confiam nas recomendações dadas pelos hosts – ou apresentadores – e 71% acreditam mais nos anúncios veiculados em *podcasts* do que em outros tipos de mídia.

- Pesquisa Ibope para CMI Globo em 2020 afirma que 57% dos ouvintes de *podcasts* começaram a ter esse hábito durante a pandemia. Dos 43% que já ouviam, 31% passaram a ouvir mais do que antes também ao longo desse período.
- Durante a pandemia, o que mais incentivou as pessoas que ouvem *podcasts* a irem atrás dessa mídia foi buscar conteúdo de interesse (41%). Em segundo lugar, curiosidade sobre o formato (27%), e em terceiro, indicação de amigos ou familiares (26%).

Em 30 de novembro de 2022, o Spotify, plataforma de *streaming* de músicas com maior audiência, lançou o ranking de *podcasts* mais ouvidos no Brasil, onde respectivamente estão:

- 1º lugar - Podpah. Apresentado por Igã e Mítico, dois homens brancos.
- 2º lugar - A mulher da Casa Abandonada. *Podcast* narrativo do jornal “Folha de São Paulo” apresentado pelo repórter Chico Felitti.
- 3º lugar - Mano a Mano. Apresentado por Mano Brown, único *podcast* apresentado por um negro a estar na lista.
- 4º lugar: Café da Manhã. *Podcast* jornalístico apresentado pelos jornalistas Magê Flores, Maurício Meireles e Bruno Boghossian. Parceria do jornal Folha de São Paulo com o Spotify.
- 5º lugar: Psicologia na Prática. Apresentado pela psicóloga Alana Anijar.

Desta maneira, fica evidente o alcance que os *podcasts* têm na contemporaneidade, principalmente durante e depois da pandemia do novo coronavírus, SARS-COV-2. Entretanto, este mesmo alcance não reverbera na comunidade negra, como demonstrado no ranking de *podcasts* mais ouvidos na principal plataforma de *streaming*, Spotify, onde apenas o programa do pluri-artista Mano Brown é incluído.

Assim, surge a questão: Por que os *podcasts* produzidos e protagonizados por pessoas negras não têm o mesmo alcance que os feitos pelas pessoas brancas? Seria pela falta de autorias negras ou alguma questão relacionada a quem ouve os *podcasts*, com desdobramentos negativos para a audiência?

Em contraposição aos dados revelados acima, em uma breve pesquisa nesta mesma plataforma, observa-se uma efervescente cena de *podcasts* que abrangem múltiplos assuntos e formatos protagonizados por pessoas negras, citando apenas alguns, localizamos Conversa de Portão, Papo Preto, Vidas Negras, Angu de Grilo, Infiltrados no Cast, Práxis Preta, História Preta e Afetos. Estes dois últimos os quais analisaremos adiante. O que se percebeu é que apesar das produções de autoria negra existirem de fato, estes não têm o mesmo destaque que os produzidos por pessoas brancas.

No que tange à audiência, apesar das pesquisas realizadas sobre os *podcasts* não realizar um recorte de raça e gênero dos ouvintes, levamos em consideração que segundo a última PNAD Contínua, de julho de 2022, a população brasileira é composta por 47% de pessoas que se autodeclararam pardas e 9,1% que se autodeclararam pretas, perfazendo o total de 56,1% de negros na população.

Assim, cruzando as informações do ranking de *podcasts* mais ouvidos e o total de negros na população brasileira, podemos supor que não é pela ausência de autorias de sujeitos negros ou pela falta de audiência interessada nos temas propostos que essa invisibilização acontece. Acreditamos que este excerto, pela prece de Fanon (2020), esclareça isso: "Eu lhes digo, já estive emparedado: nem minhas atitudes civilizadas, nem meus conhecimentos literários, nem minha compreensão da teoria quântica eram vistos com bons olhos." (p. 132)

Em tempo, apesar da quantidade de *podcasts* encontrados nas plataformas, a pesquisadora priorizou canais que tem

certa frequência de publicações e maior visibilidade nas plataformas. Vale ressaltar, que no início deste projeto ainda não havia sido lançado o *podcast* Mano a Mano, líder da audiência de programas de pessoas negras.

Considerando o *corpus* da pesquisa, os *podcasts* Afetos e História Preta, foram selecionados dois episódios de cada canal para a presente análise do conteúdo.

Os critérios de escolha dos episódios deram-se a partir das aproximações e distanciamentos do conteúdo abordado. Destacamos que ambos os *podcasts* têm como ponto de confluência serem protagonizados por sujeitos negros, onde de maneira explícita ou implícita abordam as epistemologias negras e suas vivências, inclusive na perspectiva do recorte de gênero. Porém, além destes sujeitos terem suas subjetividades, os *podcasts* apresentam formatos bem diferentes, onde o História Preta é narrativo-documental e o Afetos é uma conversa descontraída e aberta entre as apresentadoras com um tema central que flui ao longo do episódio de maneira mais informal, ou seja, um roteiro semiestruturado e embasado a partir do que “afeta” as idealizadoras.

Conforme a pesquisadora dedicava-se a analisar os episódios, ficou nítido como o processo das escrevivências, cunhado por Conceição Evaristo, está imbricado aos temas e conversas tratadas pelo *podcast* Afetos, onde diferentemente do História Preta, nem sempre o título do episódio trata de um assunto abertamente dedicado às relações étnico-raciais.

No sentido dessa escrevivência, Conceição Evaristo (1996) afirma que esse sujeito-corpo-autor negro é atravessado pelo olhar do branco, introjeta o julgamento/sentimento desse outro sobre si e seu corpo e se nega a aceitar.

O corpo negro vai ser alforriado através da palavra poética que procura imprimir, que procura dar outras

relembanças às cicatrizes das marcas chicote ou as iniciais dos donos-colonos de um corpo escravo.

É, ao escrever o corpo, que marcadamente se realiza a alta rotatividade dos signos negros. Os mesmos signos que isolam, que provocam "o exílio na pele" (BOSI, 1983) são os que escrevem a plenitude dessa mesma pele[...]

Outros sinais, rubricas-enfeites, estão incrustados no corpo negro, como quelóides que se formam sobre a pele [...] signos-lembranças que escrevem o corpo negro em uma cultura específica. (Evaristo, 1996, p. 86-87, grifos nossos)

O termo *escrevivência* é mais do que a junção das palavras "escrever" e "vivência" de maneira literal, ou do seu conceito frente à literatura negra. É também, tudo isso e muito mais. *Escrevivência* é a constante construção desse sujeito-corpo-autor em busca de sua libertação, é o lugar social deste corpo e como este se inscreve no mundo. "É deste lugar social que ele vê, observa, sonha, inventa e realiza a sua escritura." (Evaristo, 1996, p. 27) E é assim, a partir deste inscrevendo-e-se-endo (Evaristo, 1996) que foram feitas as análises dos episódios, buscando o imbricar destes a pedagogia decolonial na perspectiva do empoderamento freireano em conjunto ao conceito de net-ativismo (ativismo em rede).

Considerações finais

A fim de alinhar os objetivos da pesquisa à revisão de literatura e ao referencial teórico, primamos por focar em três eixos como estruturantes: a pedagogia decolonial, o empoderamento freireano e o net-ativismo (ativismo em rede). Ademais, esta tríade coaduna-se com o projeto de produtividade em pesquisa da orientadora Lucila Pesce, intitulado "Dispositivos digitais, Paulo Freire e decolonialidade:

confrontos e avanços nos processos formativos”, como citado à introdução deste trabalho.

Neste movimento, no que tange à revisão de literatura, que se ergueu a partir da base de dados dos Anais da ANPEd e do banco de teses e dissertações da CAPES, durante o levantamento desta etapa, destacam-se alguns pontos importantes, como: a) nas bases pesquisadas não foram encontradas publicações referentes aos *podcasts*; b) escassez de publicações sobre o tema do empoderamento freireano, impossibilitando fazer recortes de raça; c) necessidade de unir os resultados sobre ativismo em rede, com os de ciberativismo e net-ativismo, posto que estes se mostraram interseccionados enquanto tema.

A partir da análise dos dados, percebeu-se que: a) nenhuma das pesquisas abarca os três eixos principais deste trabalho; b) apenas duas pesquisas (Paz, 2019; Graças, 2018) interseccionam os eixos pedagogia decolonial e net-ativismo; c) outras duas abordam os eixos empoderamento freireano e net-ativismo (Carvalho, 2021; Gonçalves, 2021); d) apenas uma explora a pedagogia decolonial atrelada ao pensamento de Paulo Freire (Figueiredo, 2021).

Desta maneira, a revisão de literatura mostrou que apesar das pesquisas encontradas terem relação com a pedagogia decolonial, o empoderamento freireano e o net-ativismo, não foram identificados trabalhos que coadunam completamente com a tríade acima, relacionando-as entre si na perspectiva do empoderamento de pessoas negras. Desta forma, notou-se a demanda acerca do tema, assim, considera-se este um campo pouco explorado e fértil para novos estudos.

A tessitura do referencial teórico possibilitou estabelecer relações entre os campos conceituais e o material da análise documental: os *podcasts*. A partir dos escritos dos autores abordados como referencial, pode-se observar mais criticamente os

episódios selecionados do História Preta e Afetos. Assimilando, desta forma, onde havia a dialogia entre o *corpus* da pesquisa e a tríade proposta.

Foi através do levantamento do referencial teórico que se percebeu as críticas feitas aos autores Fanon e Freire, no que tange ao sexismo. Entretanto, tais ideias encontradas, tanto nos escritos de Walsh, como nos de hooks, não desabonam as inúmeras contribuições nas áreas da decolonialidade e da educação dos supracitados autores.

Todavia, ao início da análise documental, foi levantada mais uma questão: Por que os *podcasts* produzidos e protagonizados por pessoas negras não têm o mesmo alcance que os feitos pelas pessoas brancas? Seria pela falta de autorias negras ou alguma questão relacionada a quem ouve os *podcasts*, com desdobramentos negativos para a audiência?

O levantamento dos dados encontrados a respeito da audiência dos *podcasts* brasileiros no geral e da recente informação publicada nas redes sociais de Karina Vieira (2023; Anexo I), informando a marca de 3 milhões totais de reprodução e 14,1 mil streamings por episódio do *podcast* Afetos revelou que, estes dados mostram as marcas do racismo estrutural e como este se perpetua nas mais diversas camadas da sociedade, constituindo as desigualdades raciais elaboradas, a partir do mito da democracia racial.

Ademais, ao longo da análise documental dos episódios selecionados, independentemente das simetrias e assimetrias encontradas entre eles, ambos os programas se apresentaram imbricados as ideias de uma pedagogia decolonial, quando estes usam de suas plataformas para trazer novas epistemologias, novos referenciais, um olhar para outros corpos historicamente silenciados.

A respeito do empoderamento freireano, este destacou-se através do sujeito-corpo-autor (Evaristo, 1996), que com suas

falas tecem ideias de pensamento crítico nos ouvintes, a partir de seus movimentos em busca de libertarem-se, trouxeram novas formas de quem ouve se ver, se perceber no mundo, agir e pensar sobre como este mundo interfere em suas vivências, em suas subjetividades e desejos.

Os *podcasts Afetos e História Preta*, diferentemente de outros, quase não têm patrocínios, permitindo maior autonomia aos roteiristas, e assim, eles expressam seus pensamentos contra um sistema hegemonicamente racista e colonial. Constroem pensamentos que desafiam a lógica capitalista e apresentam, de forma muitas vezes sutil, os impactos que estes causaram em nossa sociedade.

Afinal, ser uma pessoa negra na sociedade brasileira carece de consciência, de classe, de raça, de gênero. Mas essa consciência não deve partir apenas do negro, é preciso que a branquitude (Bento, 2022) se questione, questione suas atitudes e se comprometa a de fato ser antirracista. Dizer-se antirracista é fácil, mas evocando uma última vez Fanon, “[...] não me agrada nem um pouco dizer que ‘o problema negro é meu problema, apenas meu’, e em seguida me pôr a estudá-lo” (2020, p.101).

Todos os atravessamentos expressos pelas falas dos sujeitos negros autores e produtores dos referidos *podcasts* evocam as premissas do net-ativismo, de uma cibercidadania dentro da cibercultura. Ser negro e produtor de conteúdo irrigado de saberes, de epistemologias outras, é inscrever-se no mundo, inscrever sua história e a de seus ancestrais. Germinam nas palavras ditas pelo *streaming*, como pela oralidade dos griots, sabedorias dos que vieram antes, para suscitar novos saberes negros e a partir da raiva, ou do amor, lutar por uma práxis, de fato, revolucionária.

Destarte, compreendendo os dados suscitados pela revisão de literatura, o referencial teórico e a análise de conteúdo dos *podcasts*, percebe-se o potencial deste campo

para traçar novas rotas, novos estudos, demandando esforços, a fim de que através de outras pesquisas, saiba-se mais sobre outros sujeitos-corpo-autor (Evaristo, 1996) e como estes agem para uma prática libertadora e transgressora.

Por fim, esta pesquisa é como uma encruzilhada, uma exuzilhada (Silva, 2022); nela não se propõe fins, propõe-se caminhos, diálogos entre a ancestralidade e a contemporaneidade; assim, estes caminhos transladados, levam a diversos outros, que não se devem encerrar por aqui.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDERY, Maria Amália *et al.* *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004.

ANDRÉ, Thiago. A influência africana no português do Brasil. In: *podcast História Preta*. SPOTIFY, 2019. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6bHlvbHyn0q0a2Ff6Hmto2>. Acesso em: fev. 2025.

ANDRÉ, Thiago. *História Preta*. In B9. 2023. Disponível em: <https://www.b9.com.br/shows/historiapreta/>. Acesso em: 2 maio 2023.

ANDRÉ, Thiago. Apoia.se *História Preta*. 2023. Disponível em: <https://apoia.se/historiapreta>. Acesso em: 2 maio 2023.

ANDRÉ, Thiago. Nossa beleza: Vênus. In: *podcast História Preta*. SPOTIFY, 2020. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3lL0YbMTdWvpDqkrM6RKPB>. Acesso em: 1 maio 2023.

BAQUERO, Rute. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – Uma discussão conceitual. *Revista Debates*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 173, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/26722>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, Elaine F. de C. P. *Professor (a) Orientador (a) de Informática Educativa - POIE: memórias e saberes construídos no processo de formação de do (a)POIE na Secretaria Municipal de Educação de Santos*. 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/62106> Acesso em: 1 maio 2023.

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

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!. *Civitas: revista de Ciências Sociais*, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 504–521, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/22915>. Acesso em: 6 jun. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRUM, Gabriel. *Censo 2022: entenda como declarar a sua raça*. Radioagência Nacional. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2022-09/censo-2022-entenda-como-declarar-sua-raca#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20%C3%BAltima,de>

%201%25%20amarelos%20ou%20ind%C3%ADgenas. Acesso em: 15 jun. 2023.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARTACAPITAL. *As Vênus negras*. Cultura. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/as-venus-negras-5562/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

CASTRO, Yeda P. *A influência das línguas africanas no português brasileiro*. In: Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura da Cidade de Salvador (org.). Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2005. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/linguas-africanas.pdf>. Acesso em: 1 maio 2023.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Trad. Claudio Willer - São Paulo: Veneta, 2020.

COSTA, Jurandir. Prefácio. In: SOUZA, Neusa S. *Tornar-se negro o As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. P. 23-44.

DIAS, Lia Ribeiro. Inclusão digital como fator de inclusão social. In: PRETO, Nelson; BONILLA, Maria Helena (Org.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011. P. 61-90. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>. Acesso em: 1 maio 2023.

DI FELICE, Massimo. Ser redes: o formismo digital dos movimentos net-ativistas. *Revista Matrizes*, n. 2, jul./dez. 2013, p. 49-71.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro. 1996.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Trad. Ligia F. Ferreira, Regina S. Campos - 1. Ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Título original: *Peau noire, masques blancs*; trad.: Sebastião Nascimento e colab. Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FAUSTINO, Deivison. Posfácio. In: FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Título original: *Peau noire, masques blancs*; trad.: Sebastião Nascimento e colab. Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020. p. 245-263.

FIGUEIREDO, Daniela G. *Por uma pedagogia decolonial a partir dos pensamentos de Paulo Freire e Catherine Walsh*. 2021. Dissertação. Mestrado em Ciências Humanas. Universidade Federal da Fronteira Sul. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4715> . Acesso em: fev. 2025.

FREIRE, Eugênio P. A. Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional. *Educação em Revista, [S. l.]*, v. 18, n. 2, p. 55–71, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7414> . Acesso em: 2 maio 2023.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* / Paulo Freire, Ira Shor; tradução Adriana Lopes. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 60. ed. - Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FONTES, Ivana. 5 dados que mostram como o Brasil adora podcasts. Portal Terra. Byte. 2022. Disponível em:

<https://www.terra.com.br/byte/5-dados-que-mostram-como-o-brasil-adora-podcasts,3fdd3aacda3fb125b1eaf46033349320ftkiapyv.html> . Acesso em: 15 jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAÇAS, Suzielen T. *Resistência: ativismo e articulação de mulheres negras através de redes sociais*. Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5709> . Acesso em: 1 maio 2023.

GONÇALVES, Júnior Leandro. *Empoderamento e Net-ativismo: pesquisa exploratória de um grupo de professores da educação básica municipal de São Paulo no Facebook e do novo currículo da cidade de São Paulo*/Júnior Leandro Gonçalves, Guarulhos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/62493> . Acesso em: 1 maio 2023.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos* / org. Flávia Rios, Marcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo B. Cipolla. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HUERTAS, Carolina. Os podcasts mais ouvidos de 2022, segundo o Spotify. *Revista Meio e Mensagem*. 2022. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/midia/podcasts-mais-ouvidos-de-2022> . Acesso em: 15 jun. 2023.

JOAQUIM, Bruno dos S.; PESCE, Lucila. Inclusão digital, empoderamento e educação ao longo da vida: conceitos em disputa no campo da Educação de Jovens e Adultos. *Crítica*

Educativa, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 185–199, 2018. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/244> . Acesso em: 10 jun. 2023.

JUNQUEIRA, Eduardo; PAZ, Tatiana. Ativismo em rede e pedagogia decolonial articulados por mulheres negras no Youtube. *Revista Teias*. EDIÇÃO ESPECIAL: Educação ativista na cibercultura: experiências plurais. v. 20, 2019. p. 22-39. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/43059/31260> . Acesso em: 10 maio 2022.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó. 2019.

LEMOS, André. Prefácio. *In*: PRETO, N.; BONILLA, M. H. (Org.). *Inclusão digital*: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 15-21.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LORDE, Audre. *Irmã outsider*. Trad. Stephanie Borges. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MELLO, Heliana. Modelos de formação da língua nacional sob a perspectiva do contato de populações. *In*: *História social da língua nacional*. Organizadoras: Ivana Stolze Lima, Laura do Carmo. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 295-311.

MORAES, Carolina. *'Bolsonaro não é meu patrão'*, conta podcaster que levou vida dupla na Marinha. Folha de S. Paulo. São Paulo, 20 de maio de 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2022/05/bolsonaro->

nao-e-meu-patrao-conta-podcaster-que-levou-vida-dupla-na-marinha.shtml . Acesso em: 3 maio 2023.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo*. Brasil: Editora Perspectiva S/A, 2020.

NERY, Carmen; BRITTO, Vinícius. Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021. *PNAD TIC*. Agência de notícias IBGE. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021> . Acesso em: 1 maio 2023.

OLIVEIRA, Gabi; VIEIRA, Karina. Auto-ódio. *In: Podcast Afetos*. SPOTIFY, 2020. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4Gtd5mSHHOe6zqYps5wu0Y>. Acesso em: 1 maio 2023.

OLIVEIRA, Gabi; VIEIRA, Karina. Raiva. *In: Podcast Afetos*. SPOTIFY, 2019. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3q8Cgnlhidh6n2fZ4OQCCJ> . Acesso em: 1 maio 2023.

PAZ, Tatiana S. *Ativismo em rede e processos formativos decoloniais articulados por mulheres negras no Youtube*. 2019. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10601460 . Acesso em: 1 maio 2023.

PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana R. Educação e inclusão digital: consistências e fragilidades no empoderamento dos grupos sociais. *Educação*, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 349–357, 2016. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21779>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PRETTO, Nelson de Luca. *Reflexões: ativismo, redes sociais e educação* /Nelson de Luca Pretto. Salvador: EDUFBA, 2013.

RODRIGUES, Paula. Gabi de Pretas faz conteúdo para humanizar mulheres negras na internet. UOL. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/gabi-de-pretas-faz-conteudo-para-humanizar-mulheres-negras-na-internet/>. Acesso em: 3 maio 2023.

RUFINO, Luiz. Exu e a pedagogia das encruzilhadas: educação, antirracismo e decolonialidade. *39ª Reunião Nacional da ANPEd*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

Disponível em:

http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_23_7.

Acesso em: 1 maio 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão D.; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*. v. 1, n. 1, jan-jun. 2009. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 1 maio 2023.

SILVA, Cidinha da. *Exuzilhar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2022.

SILVA, Helena *et al.* Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 34, n. 21, jan.-abr. 2005, p. 28-36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n1/a04v34n1.pdf>. Acesso: 10 maio 2022.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cibercidadania. *In*: HETKOWSKI, Tania M.

(Org.). *Políticas públicas & inclusão digital*. Salvador: EDUFBA, 2008.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUZA, Neusa S. *Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

VIEIRA, Karina. INSTAGRAM. *Semana passada o Afetos chegou nesse número*. 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CslfH3prlRY/>. Acesso em: 1 maio 2023.

VIEIRA, Karina. YOUTUBE. *O racismo, quando não nos mata, nos torna inseguras- TEDxLaçador*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j1TKNguowPs>. Acesso em: 3 maio 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.

Experiência autêntica e racionalidade crítica em práticas educomunicativas do projeto Memórias em Rede: contribuições da educação não formal à escola pública

Andressa Luzirão

Introdução

A temporalidade da vida contemporânea, aligeirada, volátil, efêmera, subordinada ao relógio e à lógica do capital, nos priva da relação com o tempo kairológico, memorável e robusto de sentidos e significâncias. A aceleração social do tempo, acarretada pelo frenético desenvolvimento tecnológico e pelos seus supostos solucionismo e praticidade à vida moderna, também está presente no ecossistema educacional, onde gestão escolar, docentes e discentes devem se curvar ao cumprimento de protocolos burocráticos, de diretrizes curriculares e do sucesso acadêmico, na maioria das vezes estritamente relacionado ao desempenho de notas (números) nas avaliações.

Lugar do encontro, do acontecimento, da reflexão, da construção e produção do conhecimento coletivo, a instituição Escola tem se pautado na racionalidade técnica, pelo uso instrumentalizado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e, ainda, por relações de poder e distintas formas de controle. O percurso formativo dos discentes é conduzido para a competitividade, para o mercado de trabalho profissional e para o futuro, como no dizer popular, “com vistas a ser alguém na vida”, como se o presente fosse mero tempo preparatório para algo que está por vir, e não um tempo do

vivido, experimentado, experienciado, contemplado. Um tempo em/do devir.

Larrosa nos propõe a “[...] pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (2002, p. 20), que dialoga com o sentido de *experiência autêntica*, de Walter Benjamin (1999). Reflitamos: qual é o tempo educativo, do aprender, do pensar, do trocar, do maturar o aprendizado? Estaria a educação objetificando os processos em um saber fragmentado? Dissociando a vida da escola? Separando o sujeito-estudante e o sujeito-professor do sujeito-cidadão constituído de histórias, afetos e desafetos? Pode a educação não formal contribuir para preencher a ausência desse espaço-tempo do diálogo, da reflexão, da contemplação, do debate e do desenvolvimento do pensamento crítico a partir da problematização de fenômenos e questões sociais?

A atualidade do pensamento de Benjamin nos alerta: “[...] uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (1987, p. 115). Seria preciso, então, tomar as rédeas da humanidade para suas conexões reais, propondo uma educação para a/com sensibilidade e que utilize os aparatos tecnológicos como artefatos socioculturais, com criticidade e intencionalidade educativa? Que práticas educativas, sob o viés de uma pedagogia engajada e emancipatória, podem contribuir para subverter a subalternização, a opressão e a colonização do ser e do saber ainda presentes na atualidade? Essas inquietações surgem da própria práxis pedagógica: da leitura de Jorge Larossa, que nos atravessa com suas palavras e reflexões acerca da *experiência*; do pensamento de Paulo Freire e bell hooks sobre uma educação dialógica, amorosa, rigorosa, engajada e que não só desvele verdades, mas transforme realidades; e da experiência de realização do *Projeto Memórias em Rede*, do

Instituto Devir Educom¹, em escolas públicas do município de Santos-SP, sob a luz do campo de intervenção social na interface Comunicação-Educação, a Educomunicação. É partindo desses pressupostos teórico-práticos que este ensaio é tecido, trazendo a essas linhas proposições que, nas brechas possíveis, se contrapõem ao contexto educacional acelerado, conteudista, burocrático, cooptado pelo capital e permeado pelo uso instrumental e acrítico das tecnologias digitais, ligado à ideia utilitarista dos avanços científicos e tecnológicos que separa o homem da técnica, dividindo tecnologia, sociedade e cultura (Heinsfeld, 2019).

O presente capítulo emana da da pesquisa de doutorado em Educação em desenvolvimento na Unifesp, sob orientação da Profa. Dra. Lucila Pesce. Essa pesquisa-formação (Josso, 2020) tem como *corpus* seis oficinas educomunicativas aqui classificadas em duas categorias, *Círculos de Histórias e Círculos Temáticos*, desenvolvidas com grupos de estudantes do Ensino Fundamental II de quatro escolas públicas municipais de Santos-SP, cada qual formado por 15 a 20 adolescentes, três delas localizadas em regiões consideradas em vulnerabilidade social -

¹ Criado em junho de 2018, sob o pilar da Educomunicação, o Instituto Devir Educom atua com ações na educação formal e não formal, envolvendo crianças, jovens e adultos. Tem como objetivo contribuir com a construção de ecossistemas comunicativos mais horizontais, dialógicos e criativos no ambiente escolar e com processos de aprendizagem mais contextualizados com a realidade dos educandos. O projeto Memórias em Rede já contemplou cerca de 200 estudantes dos ensinos Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das unidades municipais de Ensino (UMEs) Vinte e Oito de Fevereiro (bairro Saboó), Avelino da Paz Vieira e José Bonifácio (ambas bairro Vila Nova) e a Escola Estadual (EE) Zulmira Campos (Castelo). Atualmente, ele ocorre nas escolas Avelino da Paz Vieira, Vinte e Oito de Fevereiro, Cidade de Santos e Mário de Almeida Alcântara. Entre outras ações do Instituto estão a formação Círculo Memórias em Rede de Oficinas, Clube Jovem de Educomunicadores, Aspas de Moleque – Escutas Sensíveis da Infância, Eco-Ser e Papo de #Educomunicação. Site: www.devireducum.org.br e Instagram/Facebook: @institutodevireducum, @memoriasemrede e @aspasdemoleque.

a Zona Noroeste e a Região Central -, e a outra instalada na Zona Intermediária da cidade.

A categoria Círculos de Histórias é composta pelas oficinas *Manchetes da Semana*, *Objetos e Afetos* e *A vida que ninguém vê*, que abordam aspectos da memória individual, coletiva e social; e a Círculos Temáticos pelas oficinas *Violência versus Educação*, *Preconceito Recreativo* e *Direito à Cidade*, que exploram, em roda de conversa e debate, assuntos transversais de interesse do coletivo ou que, de algum modo, afetam/impactam os participantes. Algumas oficinas resultaram na produção de conteúdo em linguagens multimidiáticas, como vídeos e cartazes, como forma de sistematizar, sintetizar e compartilhar o conhecimento construído.

1. O projeto e sua metodologia

De caráter não formal e desenvolvido no âmbito formal de educação, o projeto *Memórias em Rede* leva o jornalismo cidadão, a educação midiática e em direitos humanos, e a tecnologia social da memória a estudantes de escolas de regiões em vulnerabilidade social, atuando de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Com práticas jornalísticas que objetivam o exercício de cidadania, o projeto busca um aprendizado contextualizado com a vida dos adolescentes. E é nessa perspectiva freireana de considerar a realidade dos educandos que são utilizados recursos da comunicação e das tecnologias digitais como canais de expressão e práticas cidadãs em linguagens multimidiáticas, desenvolvendo consciência crítica e responsabilidade social quanto ao uso e ao consumo responsável das plataformas de mídia, frente à sociedade hiperconectada e marcada pela superabundância de informação e pelo mercado de desinformação e *fake news*.

O trabalho é conduzido pela 'Metodologia dos Círculos', inspirada nos Círculos de Cultura² do Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire, concebidos na década de 1960, que, como explicam Dantas e Linhares (2014), o "caráter radicalmente democrático e libertador propõe uma aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto". A 'Metodologia dos Círculos' foi criada pelos educadores do projeto ao observarem fragilidades e potencialidades nos educandos em sua relação com a escola, com a família e com o território. Compreendendo o estudante na complexidade de sua constituição a partir de quatro interfaces que se interseccionam, Eu-Escola-Família-Território, o trabalho também se apoia na Tecnologia Social da Memória (TSM), do Museu da Pessoa (SP)³, por considerar e valorizar as histórias e as memórias dos estudantes, objetivando construir e fortalecer as identidades, o pertencimento e a participação social.

Ancorada no pensamento educacional freireano, em diálogo com a perspectiva decolonial de bell hooks, a metodologia compreende os aspectos global e *glocal*⁴, considerando a

² Surgidos das experiências de Freire na alfabetização de adultos trabalhadores populares em Angicos, no Rio Grande do Norte, em Pernambuco e no Movimento da Cultura Popular, os Círculos de Cultura partiam do mundo concreto das diversas realidades sociais, debatendo temas de interesse desses sujeitos.

³ Fundado em 1991 em São Paulo-SP, o Museu da Pessoa é um museu virtual e colaborativo de histórias de vida, que visa registrar, preservar e transformar em informação histórias de vida de toda e qualquer pessoa da sociedade. O trabalho é conduzido pela Tecnologia Social da Memória (TSM), que usa histórias de vida para enfrentar desafios coletivos, valorizando as experiências e os saberes de todas as pessoas e suas comunidades. Busca desenvolver a capacidade de ouvir e aprender com o outro e impulsionar processos de mudança nas relações sociais por meio da construção, organização e socialização de histórias de vida. Site: <https://museudapessoa.org/>

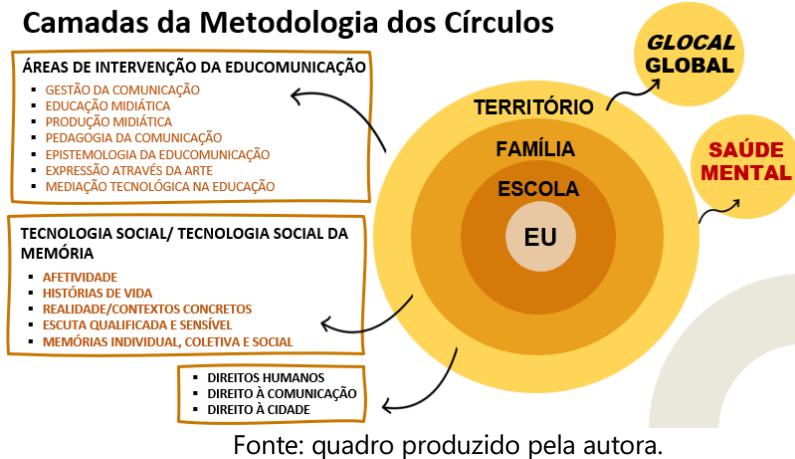
⁴ Termo da antropologia cultural, cunhado pelo sociólogo Roland Robertson em 1995 para denominar a mistura de culturas globais modernas com as tradicionais e valorizar particularidades de cada local. (Lima, E. G. S.; Leite, D, 2019, p. 74).

valorização e o reconhecimento das culturas locais e das histórias dos estudantes participantes que, no contexto de globalização e de tecnologias digitais, transitam no território da Internet, ora acessando informação das mais diversas procedências, ora produzindo conteúdo do seu lugar de ser e estar no mundo.

Outro ponto da 'Metodologia dos Círculos' refere-se à saúde mental, tendo em vista o projeto trabalhar com as histórias de vida e as memórias individuais e coletivas dos participantes. É nesse trabalho de propiciar espaço de voz e escuta que emergem fragilidades, angústias, anseios, medos, alguns próprios da fase da adolescência, marcada por transformações profundas, pelas cobranças da sociedade capitalista e pelas incertezas do futuro. Ao mesmo tempo, o consumo, pelos jovens, de conteúdo oriundo de jogos, plataformas e redes sociais digitais requer o fortalecimento do ser-EU em um trabalho comunicacional que envolve aspectos psicossociais.

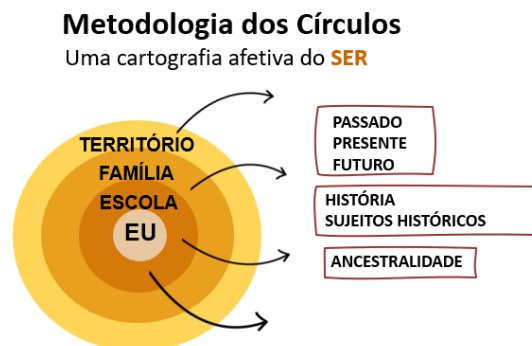
Nos quatro eixos que compõem a metodologia – Eu-Escola-Família-Território – são trabalhadas as linguagens jornalísticas e multimidiáticas em um brincar de ser repórter, aspecto lúdico que permeia as atividades. As práticas educacionais do projeto se dão na intersecção das sete áreas de intervenção do campo da Educomunicação: Gestão da Comunicação, Educação Midiática, Produção Midiática, Pedagogia da Comunicação, Expressão através da Arte, Mediação Tecnológica na educação e Epistemologia da Educomunicação. As camadas da metodologia podem ser visualizadas abaixo:

Quadro 1: Camadas da Metodologia dos Círculos



A metodologia do projeto engloba, ainda, aspectos do passado, do presente e do futuro, considerando os estudantes como sujeitos históricos e buscando preservar e valorizar sua ancestralidade em cada um dos eixos, conforme quadro a seguir:

Quadro 2: Metodologia dos Círculos



Fonte: quadro produzido pela autora.

2. Práticas educomunicativas

Círculos de Histórias

Frente ao argumento de Benjamin (1987) acerca do declínio da comunicabilidade da experiência e o de Larrosa, no excerto “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p. 21), as oficinas *“Manchetes da Semana, Objetos e Afetos e A vida que ninguém vê”* permitem aos educadores e educandos a experiência de narrar histórias pessoais. Trata-se de rodas de histórias e de leitura coletiva onde é passível e possível a demonstração de sentimentos intensos em sala de aula, o que pressupõe participantes (educadores e educandos) em relação horizontal, presentes integralmente em corporemente-espírito, como discorre hooks acerca da pedagogia engajada. Para ela, é a inexistência da “harmonia entre mente, corpo e espírito que tem fomentado o anti-intelectualismo na nossa cultura e feito com que nossas escolas sejam meras fábricas” (hooks, 2003, p. 181, apud Conti, 2022, p. 207).

Ao trabalhar aspectos da memória nessas oficinas mencionadas, emergem lembranças de afetos e desafetos, marcas que estão no corpo e na alma, e que constituem o sujeito-estudante e o sujeito-educador. Segundo hooks, o saber vem a partir do corpo. E é a partir desse corpo desvelado, o corpo da experiência, que os adolescentes veem validadas as suas histórias, que são ressignificadas por eles no momento da narrativa. Mutuamente, validam a história do outro, reconhecendo-o em si mesmos, em um gesto espontâneo de alteridade. A seguir, descrição e objetivos das oficinas:

Oficina: Manchetes da Semana

Descrição: Esta atividade traz aos participantes o conceito de *manchete* no jornalismo e os critérios de noticiabilidade a partir de suas histórias. Cada educando relata o acontecimento mais importante de sua vida na última semana, exercitando a oralidade, a curadoria e a síntese. Na sequência, em dupla, exercita a prática da entrevista a partir da própria notícia narrada na roda, a partir das seguintes reflexões: o que mais quero saber sobre essa notícia pessoal contada pelo colega? O que posso perguntar a ele para que me conte mais detalhes?

Objetivos: Conhecer e compreender os critérios de noticiabilidade para que tenham uma visão mais consciente e crítica sobre a imprensa. Trabalhar a escuta ativa e qualificada. Conhecer o contexto de vida dos alunos. Trabalhar o tema da educação midiática a partir da produção de manchetes jornalísticas e da noção de curadoria e edição de acontecimentos pessoais. Trabalhar aspectos da memória individual de cada aluno e a socialização desses aspectos.

Oficina: Objetos e Afetos

Descrição: A oficina inicia com uma breve conversa sobre memória individual, coletiva e social. Em seguida, todos em roda, será realizado o Círculo de Histórias, que consiste na seguinte dinâmica: cada aluno será o curador de suas próprias histórias de vida, selecionando um acontecimento importante que queira compartilhar com o grupo a partir de um objeto de valor afetivo levado para a oficina. Após todos compartilharem suas histórias, será realizada outra rodada em que o colega exerce a função de 'editor' da história do outro. Deve pensar em como a história do colega com o objeto pode ser compartilhada (em qual linguagem e qual produto. Ex: podcast, post nas redes sociais (Instagram, Facebook, Tik Tok etc), programa no Youtube, reportagem de TV, livro, jornal, poesia, teatro etc. Ao iniciar a história, o estudante deve começar com a seguinte frase: *Minha história é...* E terminar com: *Sou fulano e minha história foi essa*. Na segunda rodada, quando o outro toma a palavra para 'editar' a história do colega, deve dizer: *Se essa história fosse minha...*

Objetivos: Conhecer o contexto de vida dos estudantes para trabalhar aspectos do EU da Metodologia dos Círculos. Exercitar a função de editor a partir de suas próprias histórias de vida. Trabalhar a criatividade e a escuta ativa, sensível e qualificada nos estudantes. Desenvolver empatia e trabalhar a autoestima dos estudantes. Fortalecer os vínculos do grupo. Conscientizar sobre a responsabilidade ética e social ao produzir e compartilhar conteúdos na Internet.

Oficina: A vida que ninguém vê

Descrição: Os educadores apresentarão aos estudantes a obra 'A vida que ninguém vê', da jornalista Eliane Brum. Em seguida, será proposta uma leitura coletiva de duas histórias do livro: "História de um olhar" e "Dona Maria tem olhos brilhantes". Após a leitura de cada uma das histórias, será separado tempo para que os estudantes compartilhem o que sentiram a partir de cada leitura.

Objetivos: Valorizar as histórias não-oficiais; desenvolver olhar cuidadoso e escuta sensível para com as histórias do grupo; promover identificação do grupo com as histórias lidas no livro; explorar as memórias afetivas; discutir o valor da vida cotidiana; promover incentivo à leitura; desenvolver a oralidade; melhorar a comunicação.

A intencionalidade educativa das oficinas mencionadas faz com que os participantes percebam pontos de conexão entre suas histórias, fortalecendo sua identidade como coletivo. Tal premissa dialoga com o que discorre Pesce (2010), mencionando Bakhtin, acerca do sujeito:

[...] é um ser corporificado no cotidiano, na enunciação, na dialogia. Sujeito social e culturalmente situado em sua concretude histórica. Dito de outra forma, para o linguista, a consciência não se constitui fora do corpo; ao contrário, é material, erguendo-se em meio à interação do sujeito com o contexto sociocultural inacabado. Nesse sentido, a história de um sujeito enquanto indivíduo é bastante semelhante às histórias dos sujeitos de seu contexto socio-histórico. (Pesce, 2010, p. 30).

Na experiência da roda, os jovens relatam histórias de vida, muitas das quais que revelam fragilidades decorrentes da desigualdade social, como "fui parado na rua pela polícia porque sou negro" e "minha mãe está presa". Ao mesmo tempo, resignificam seu olhar sobre elas e se fortalecem como sujeitos de direitos, como se surpreendeu uma das garotas participantes

ao contar que vendia doces nas ruas quando criança: “não sabia que vender doce no semáforo era uma violação de direitos”.

A roda “Manchetes da Semana” propicia espaço de voz aos estudantes e leva ao desenvolvimento da escuta ativa e qualificada no grupo participante, tendo em vista que cada um tem seu espaço-tempo de falar e seu momento-tempo de ouvir, sensibilizando os participantes para sentimentos de empatia, compaixão e respeito mútuos, fortalecendo os vínculos afetivos. Ao mesmo tempo, ao fazerem a curadoria de suas próprias histórias de vida, elegendo um acontecimento pessoal como sua manchete, começam a compreender, a partir de suas realidades, os critérios de noticiabilidade no jornalismo, aspecto que está inserido no trabalho de educação para as mídias presente no projeto. Chama a atenção o fato de muitos estudantes trazerem para a roda notícias pessoais de caráter negativo e que revelam fragilidades, como: “menino toma joelhada nas costas e fica sem ar”, “criança de 7 anos se queima fazendo miojo” e “menino em Santos briga com o pai em Carnaval porque ele estava bêbado”.

Ao mesmo tempo, em outros momentos de oficina, revelam pífio repertório midiático e noticioso caracterizado por temáticas e editoriais que envolvem fatalidades, violência e criminalidade, conotando consonância com seus contextos de vida. Esse aspecto pressupõe que, de modo geral, os educandos enxergam o jornalismo sob uma ótica negativa, levando os educadores a ficarem atentos à necessidade de ampliação do repertório cultural e midiático deles, de modo que, nesse processo, possam ressignificar e transformar também suas próprias realidades.

Na oficina *Objetos e Afetos*, os estudantes têm novamente a possibilidade de exercitar a escuta qualificada e atenta à história do outro, já que a atividade propõe a eles que, na função de editores, construam uma proposta de partilha da história narrada, abrangendo linguagens multimidiáticas – há

quem propõe contar a história do colega por meio de um vídeo ou um curta-metragem; e quem propõe partilhar por meio da poesia, de um livro, de uma notícia jornalística ou uma cena teatral. A atividade exercita a criatividade e faz os educandos compreenderem um importante atributo de todo jornalista: saber ouvir com atenção para, posteriormente, transmitir a informação correta, com qualidade e responsabilidade social, aspectos que integram os objetivos do projeto ao educar para/com as mídias.

É nesse trabalho de escuta sensível e atenta que o *Projeto Memórias em Rede* imbrica-se à obra 'A vida que ninguém vê', da jornalista Eliane Brum, importante referência jornalística e que está em conexão com o trabalho desenvolvido juntos aos educandos no que se refere aos seguintes aspectos: valorização das histórias não-oficiais e invisibilizadas, aquelas que não estampam os jornais por serem consideradas comuns; valorização do extraordinário na vida cotidiana, os microcomportamentos (Bosi, 2003) e valorização da história de pessoas marginalizadas pela sociedade. Vencedora do Prêmio Jabuti 2007 na categoria Reportagem, a autora dá voz a esses sujeitos, abordando temas como pobreza, desigualdade social e invisibilidade.

O livro apresenta um olhar sensível sobre as realidades muitas vezes ignoradas pela mídia hegemônica, provocando uma reflexão sobre a desigualdade e a necessidade de mais empatia e compreensão com os outros. Em proposta de leitura coletiva, o livro foi levado à oficina do projeto com o objetivo de ampliar repertório e preparar os alunos para entrevistas a serem realizadas com moradores de seus bairros, dentro do eixo Território, da Metodologia dos Círculos, buscando as histórias não-oficiais e as memórias afetivas da relação sujeito-lugar. A partir do brincar de ser jornalista, os jovens vão explorar histórias que podem ser suas, da família, da comunidade escolar, do território e dos espaços em que convivem.

Foram, então, selecionadas duas histórias para a leitura coletiva, “História de um olhar” (Brum, 2006, p. 20) e “Dona Maria tem olhos brilhantes” (idem, p. 130), que provocaram comoção nos estudantes. Um deles compartilhou o sentimento que ficou após a leitura: “eu ainda significava alguma coisa para alguém”, disse, se referindo à importância do olhar da professora para Israel, personagem da primeira crônica. A história foi escolhida especialmente por se tratar de um aluno que é valorizado por uma professora e como esse movimento foi transformador para ele.

No projeto, alguns estudantes, por serem considerados fora dos padrões de excelência acadêmica na sala de aula regular, permanecem à margem das oportunidades, o que impede a descoberta e o reconhecimento de suas potencialidades. “Uma nota vermelha não me define”, desabafou um estudante em roda de conversa do projeto, ao manifestar o desejo de participar do grêmio estudantil, que teria como critério de participação ter notas (números) consideradas boas. A escola, então, acaba cerceando o desenvolvimento de potenciais outros; desconsiderando os contextos de vida dos educandos e reproduzindo a desigualdade social escancarada além de seus muros, no mundo afora cooptado pelo capital.

Durante a leitura da crônica “Dona Maria tem olhos brilhantes”, uma estudante se emocionou e abraçou a amiga que estava ao lado. Disse que se identificou e lembrou da história de sua mãe, que não sabe ler, ao escutar a de Dona Maria. Afirmou nunca ter contado para ninguém além da amiga. O momento de partilha da estudante, como quem empresta um pouco de si ao outro, ao contar sua história, emocionou a todos que estavam presentes. Todos escutaram atentamente, proporcionando a ela um espaço de acolhimento, de segurança e de cuidado, reverberando em outros compartilhamentos de histórias. Teve educando que narrou a conquista do pai em

conseguir aprender a escrever seu nome para uma assinatura; e quem contou que a mãe voltou a estudar e quer ser médica.

As práticas proporcionadas por essas oficinas aqui descritas trazem o real sentido de comunidade escolar – aquele que hooks (2013) nos sugere: ao entrar em sala de aula, parta do princípio de que é preciso construir uma comunidade, dando voz a cada um, no coletivo. Ao olhar para as atividades propostas no projeto, é possível, então, enxergar que “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (Larossa, 2002, p. 26). Ali, nesses espaços outros da sala de aula, os educandos puderam ser-estar de forma genuína com suas histórias, repertórios e saberes, em um momento outro de partilha, escuta, troca, reflexão, ressignificação.

Círculos Temáticos

Para Zuin e Mello (2021), o conceito de educação bancária de Freire se renova no ecossistema digital quando educadores e educandos, diante da superabundância de informação e dos incessantes estímulos audiovisuais, agem de forma acrítica e não reflexiva diante de conteúdos e fatos propagados nas distintas plataformas midiáticas.

[...] recriar freirianamente a linguagem, nos tempos da cultura digital, pressupõe assumir categoricamente a resistência à propagação de *fake news*, na medida em que tal procedimento se ampara na defesa radical do combate ao pensamento estereotipado e aos comportamentos preconceituosos, discriminatórios, sexistas, machistas, homofóbicos e racistas. Além disso, em tempos de comunicação ubíqua, nos quais os indivíduos majoritariamente expõem narcisicamente seus *likes* e *dislikes* como afirmações impositivas e autossuficientes, é preciso voltar a saber escutar (Zuin e Mello, 2021, p.21).

É refletindo sobre o excerto acima que este estudo recorta, na categoria Círculos Temáticos, as oficinas *Violência X Educação*, *Preconceito Recreativo* e *Direito à Cidade*, que abordam assuntos específicos de interesse e/ou que afetam os estudantes, buscando problematizar fenômenos e questões sociais. Nessas rodas, exercita-se o tempo de fala, a escuta qualificada, buscando contemplar a palavra dos educandos e que eles, mutuamente e pouco a pouco, se contemplem com verdade. A seguir, descrição e objetivos das oficinas:

Oficina: Violência X Educação

Descrição: A violência como forma de disciplina é um tópico que aparece com frequência entre os estudantes durante algumas atividades do projeto Memórias em Rede. Atendendo a pedido do grupo de uma das escolas, foi preparada uma oficina com reflexões acerca da violência como forma de educar. Pergunta disparadora do encontro: “Bater ensina?”. São apresentadas legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei Menino Bernardo (13.010/2014), que estabelece o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante. A oficina problematiza a cultura de punição, apresentando suas raízes coloniais e que perduram de geração em geração até hoje.

Objetivos: Refletir sobre as distintas camadas de violência enraizadas na educação familiar e escolar. Exercitar a palavra e a expressividade. Apresentar a perspectiva da educação respeitosa. Subverter paradigmas culturais enraizados, consequência do colonialismo.

Oficina: Preconceito recreativo

Descrição: A roda de conversa/debate sobre preconceito recreativo é pensada a partir de observações de comportamentos pejorativos entre os estudantes. Foram expostas cinco palavras em cartazes: Racismo-Capacitismo-Homofobia-Gordofobia-Machismo. Abaixo de cada uma delas, os estudantes escrevem expressões que se relacionam aos conceitos exibidos. Em seguida, são apresentadas as seguintes frases: “Ô, seu cabelo duro de Bom Brill!”, “Ela parece a Thais Carla kkkk”, “Vem aqui, sua macaca!”, “Olha, parece um autista!”, “Aí, para de ser gay!”, “Cala a boca e vai lavar uma louça!”. A partir das frases exibidas, é provocada reflexão acerca do preconceito recreativo e de suas consequências. Ao

final da oficina, os jovens escrevem em folhas sulfite contranarrativas que combatem as mensagens exibidas anteriormente.

Objetivos: Desenvolver pensamento crítico e escuta ativa; combater o bullying e o preconceito. Refletir sobre responsabilidade coletiva, contribuindo para inserir os estudantes em papéis ativos e críticos em relação a assuntos discutidos na sociedade. Combater preconceitos e práticas discriminatórias oriundas do colonialismo.

Oficina: Direito à Cidade

Descrição: A equipe irá iniciar o encontro explorando os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do que entendem como direito à cidade. Em seguida, será introduzido o geógrafo Milton Santos e seus estudos acerca do direito à cidade. Após a exposição dialogada dos conceitos de cidade, lugar e não-lugar e segregação socioespacial, para finalizar o encontro, os jovens serão questionados se consideram que a criança e o jovem têm direito pleno à cidade na sociedade atual.

Objetivos: Fortalecer relações entre sujeito e território, sujeito e cidade; desenvolver e/ou fortalecer o senso de pertencimento com o bairro e a cidade; ampliar o repertório sociocultural, com conceitos de diferentes áreas do conhecimento; desenvolver senso crítico em relação às construções e ocupação das cidades.

Ao problematizar aspectos da realidade dos educandos, as práticas descritas acima permitem que os educandos conheçam a estrutura opressora e as categorias e mitos que fundamentam tal estrutura, possibilitando, ainda, que se percebam dentro dela (Penna, 2014), seja reproduzindo comportamentos preconceituosos ou sendo alvo de discriminação. No debate acerca da violência no ato de educar, por exemplo, seja no âmbito escolar ou na família, uma estudante trouxe para a reflexão a ideia de que, quando um adulto bate em uma criança há uma cultura normalizada de que ele está educando-a. O debate, pouco a pouco, foi levando a uma desconstrução de paradigmas culturais enraizados, transmitidos de geração em geração.

O tema do preconceito recreativo surge das observações feitas pelos educadores acerca de comentários preconceituosos nas oficinas e da troca de conteúdo midiático desrespeitoso entre os estudantes nos grupos de WhatsApp,

reverberando em discurso de ódio, reforço de estereótipos e discriminação. Para a atividade foram escritas, em folhas sulfite, as expressões dos próprios diálogos dos estudantes. Os adolescentes se reconheceram nos dizeres preconceituosos presentes no cotidiano de suas vidas, seja quando estão reproduzindo-os e/ou ouvindo-os nos grupos de amigos. A roda de conversa abriu espaço para eles relatarem histórias pessoais. Uma das estudantes compartilhou com a turma que se chateava todas as vezes que as colegas de sala usavam o termo “autista” como xingamento, pois tem uma sobrinha com o espectro autista.

Em encontro posterior, outra estudante relatou que a discussão sobre preconceito recreativo a fez refletir. Ela identificou que reproduzia frases preconceituosas e que, embora não tenha conseguido se manifestar no dia do encontro, pensou e, em suas palavras, “se envergonhou”, prometendo para si nunca mais reproduzir essas expressões. A atividade proporcionou um espaço-tempo de autorreflexão e reflexão coletiva sobre racismo, capacitismo, homofobia, gordofobia e machismo, temas que permeiam o cotidiano dos educandos.

Ao apresentar o nome do geógrafo Milton Santos (2012), a oficina ‘Direito à Cidade’ trouxe à reflexão do grupo a relação sujeito-lugar, as histórias construídas nos espaços e o senso de pertencimento pelo território onde os estudantes estão inseridos. Os educandos demonstraram criticidade, revelando que nem sempre se sentem pertencentes à região onde residem e enunciaram a necessidade de apropriação do espaço público. Uma das estudantes disse que “justiça social é lutar por um espaço que é nosso”, se referindo ao fato de residir em uma região considerada de vulnerabilidade social, entretanto, caracterizada por edificações históricas e culturais, como teatros, da qual o morador local nem sempre tem acesso às

produções artísticas ali apresentadas. Outra educanda, ao refletir sobre o lugar e o não-lugar, expressou que “tem gente que faz do nosso lugar, o lugar deles”, e que “o morador de rua faz do não-lugar o seu lugar”. O debate revelou o imbricamento dos eixos Eu-Território, propiciando o questionamento do ser-estar no território dos estudantes, inclusive o território cibernético.

3. Reflexões finais

As práticas sociais do projeto *Memórias em Rede* descritas neste estudo, ao buscarem subverter os pressupostos pautados pelo capital, pela racionalidade técnica e pelo colonialismo do ser e do saber, estão imbricadas no modelo de racionalidade crítica dissertado por Streck e Andrade (2021), em menção a Diniz-Pereira (2002), autor que incorpora outros três modelos a este conceito: o sociorreconstrucionista (ensino e aprendizagem para a promoção de maior igualdade, humildade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade), o emancipatório ou transgressivo (educação como expressão de um ativismo político e a sala de aula como espaço de possibilidades) e o ecológico crítico (pesquisa-ação concebida como meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades e facilitar a transformação social), que se aproximam da perspectiva freireana de educação (Streck e Andrade, 2021, p. 190 e 191).

Os encontros transcorrem na horizontalidade das relações entre educandos-educadores do projeto e possibilitam um tempo valioso para os processos formativos, com espaço de voz e escuta acerca de temáticas sociais que nem sempre são possíveis de serem trabalhadas na sala de aula regular. Ademais, muitas temáticas são sugeridas pelos próprios estudantes. O engajamento dos próprios adolescentes e a relação dialógica que se estabelece entre educador-educando revelam o que Diniz-

Pereira, citado por Streck e Andrade (2021), entende por educadores questionadores/as da construção do conhecimento:

[...] uma comunidade de professores-pesquisadores, com estudantes como coinvestigadores, estabelece um processo democrático e centrado no aluno, por meio do qual o currículo é construído de “baixo para cima” ao invés de ser construído de “cima para baixo” (Diniz-Pereira, 2022, p. 353, apud Streck e Andrade, 2021, p. 192).

Esse currículo construído de baixo para cima, a partir das histórias de vida, das memórias afetivas, da realidade dos estudantes, feito *com* e não *para* eles, sugere uma importante contribuição do projeto de educação não formal dentro da escola formal. Para Larossa, “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (2002, p. 25 e 26). Os educandos, ao terem a possibilidade de dialogar nas práticas educacionais do projeto, revelam entusiasmo pelo debate e pela troca, pela conexão olho no olho. E, nesse processo de construção coletiva do conhecimento que considera os saberes prévios e plurais dos educandos, a tecnologia digital é artefato sociocultural e torna-se recurso de sistematização, síntese e partilha desse saber que emerge da expressividade da juventude, em coletividade.

Permitindo-nos sermos tocados pelas palavras de Larosse e pela *experiência autêntica* do *Projeto Memórias em Rede*, em que há princípios de uma pedagogia engajada com o uso das TDIC como artefato sociocultural, vislumbra-se que o espaço-tempo para o diálogo, para o pensamento reflexivo e para a construção de subjetividades possa, no processo de amadurecimento da consciência cidadã desses estudantes participantes, qualificar a ação política deles na busca por

direitos, dignidade e efetiva participação social, subvertendo padrões hegemônicos e o colonialismo do ser e do saber. Para isso, cabe à escola, a despeito de as políticas públicas de educação voltadas ao controle e ao despojamento da autonomia escolar, buscar trabalhar nas brechas para repensar o seu papel de lugar de possibilidades, acontecimento, encontro, descoberta, histórias, memórias, reflexão e construção do saber para além dos conteúdos pré-definidos de cima para baixo. E que se permita ser atravessada e aberta à contribuição da educação não formal. Ao menos, que o tempo presente e kairológico possa estar mais presente no cotidiano regular das salas de aula, transformando a comunidade escolar como um todo – aquela comunidade de que hooks fala: uma comunidade que dê voz – e escuta verdadeira – a todos/as.

Referências

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In: Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura.*

Trad. Sérgio Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense: 1987. p. 114-119. Obras Escolhidas. v. 1. Disponível em:

<https://psicanalisepolitica.files.wordpress.com/2014/10/obras-escolhidas-vol-1-magia-e-tc3a9cnica-arte-epolc3adtica.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

BRUM, Eliane. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

CONTI, Luís Frederico D. O corpo na educação como práxis da liberdade: conversas entre bell hooks e Paulo Freire em Ensinando a transgredir. *In: BRAHIM, Adriana Cristina S. M.; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques (orgs.) Pedagogia freireana, educação linguística e linguística aplicada*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 195-225.

DANTAS, Vera Lúcia e LINHARES, Angela Maria Bessa Dantas. *Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular*. In: Brasil. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. II Caderno de Educação Popular em Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2014. p. 73-80. Disponível em:

<http://www.edpopsus.epsvjv.fiocruz.br/sites/default/files/texto-2-4-cc3adrculos-de-cultura.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores: ensinar, aprender - leitura do mundo, leitura da palavra. *Estudos Avançados*, 15, 42, p. 259-268, 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

HEINFELD, Bruna D.; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e205167, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945205167>. Acesso em: fev. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*. Salvador, v.05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>>. Acesso em: fev. 2025.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. J. W. Geraldí. *Revista Brasileira de Educação*. v. 19, abr. 2002 p. 19-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2025.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p. 04-27, jul./dez.

2011. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>.

Acesso em: fev. 2025.

LIMA, Elizabeth G. S.; LEITE, Denise. Conhecimento Social Emergente e Conhecimento Glocal. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 61-79, mai./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/jxpYGCfbh9x7hVPDmqySPVQ/>. Acesso em: fev. 2025.

MATEUS, Samuel. Experiência e Comunicação em Walter Benjamin. *Interin*. Curitiba, v. 17, n.1, p. 57- 66, jan./jun. 2014. p. 56-66. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5044/504450750005.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

PENNA, Camila. Paulo Freire no Pensamento decolonial: um olhar Pedagógico sobre a teoria Pós-colonial latino-americana. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*. v. 8, n. 2, 2014, p. 181-199. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16133/14421>. Acesso em: fev. 2025.

PESCE, Lucila. Formação online de educadores sob enfoque dialógico: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa. *Revista Quaestio* (UNISO), v. 12, p. 25-61, jul. 2010. Disponível em: [http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path\[\]=177](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path[]=177). Acesso em: fev. 2025.

SANTOS, Milton. *Pensando o Espaço do Homem*. 5. ed., 3. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

STRECK, Danilo R.; ANDRADE, Diandra dos S. Paulo Freire e a formação docente: convergências e divergências entre as racionalidades técnica, prática e crítica. *Revista Escripturas*. v. 5, n. 2. 2021, p. 181-200. Disponível em:

<https://periodicos.upe.br/index.php/revistaescripturas/article/view/321>.

1. Acesso em: fev. 2025.

ZUIN, Antônio A. S; MELLO, Roseli Rodrigues. Por uma pedagogia da esperança e da autonomia na era da cultura digital. *Pro-posições*. Campinas, SP, v. 32. p. 1-23. DOSSIÊ:

“Paulo Freire e a Educação: cem anos de dialogação, problematização e transformação”. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/R6JVbktpjPSv69NFp4G94FK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2025.

A formação docente e as tensões entre o instituído e o instituinte: um estudo sobre as práticas transformadoras na educação básica

Valter Pedro Batista

1. Introdução

A formação docente ocupa um papel central na estruturação da educação básica e superior, sendo um campo permeado por disputas políticas, ideológicas e epistemológicas. Os sistemas educacionais, ao longo da história, têm buscado estabelecer diretrizes e normativas para garantir uma formação padronizada e alinhada a determinados interesses institucionais. Essas normativas, que compõem o que se denomina de instituído, frequentemente entram em tensão com as experiências individuais e coletivas dos docentes, que desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras e contestadoras, criando espaços instituintes no processo educativo.

Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo analisar as tensões entre o instituído e o instituinte na formação de professores da educação básica, com ênfase no papel das experiências docentes na resignificação das políticas educacionais. O texto emana da minha tese de doutorado em Educação defendida em 2023 na Unifesp, sob orientação da Profa. Dra. Lucila Pesce, com o título "Do Instituído ao Instituinte: Pesquisa Narrativa Autobiográfica sobre um Projeto de Formação de Formadores de Professores da Educação Básica e a Experiência de Si". A pesquisa adota a pesquisa narrativa autobiográfica (Clandinin e Connelly, 2011) como abordagem metodológica para compreender as trajetórias dos docentes e seus impactos na construção do conhecimento pedagógico.

O problema central da pesquisa reside na dicotomia entre a formação docente estruturada por normativas institucionais e as experiências reais dos professores em suas práticas cotidianas. Na tese, argumento que a formação de professores não pode se restringir ao cumprimento de diretrizes formais, mas deve incorporar as vivências e reflexões dos docentes como elementos essenciais para a construção de uma prática pedagógica crítica e emancipatória. Essa perspectiva reforça a necessidade de repensar os programas de formação inicial e continuada, criando espaços de escuta e participação ativa dos professores na formulação de estratégias educacionais.

No contexto atual, marcado por políticas educacionais influenciadas pela Nova Gestão Pública e pela ideologia da competência, há uma crescente ênfase em resultados quantitativos e na avaliação por desempenho, o que reduz a complexidade do processo formativo a métricas e indicadores. Esse cenário reforça o instituído como um aparato normativo rígido que, ao invés de promover a valorização da docência, impõe aos professores uma lógica produtivista que desconsidera suas subjetividades e desafios diários. Em contrapartida, as práticas instituintes, que emergem das experiências docentes, desafiam essa estrutura, ao propor metodologias mais flexíveis, dialógicas e contextualizadas, alinhadas às reais necessidades do ensino e da aprendizagem.

A pesquisa narrativa autobiográfica por mim utilizada (Batista, 2023) permite uma abordagem diferenciada, na qual os relatos dos professores são analisados como fontes legítimas de conhecimento, capazes de revelar nuances e contradições no processo formativo. Esse método possibilita compreender como as experiências individuais se entrelaçam com as estruturas institucionais, destacando as estratégias que os docentes adotam para resistir às imposições normativas e transformar suas práticas pedagógicas.

Para desenvolver essa análise, o capítulo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresento o quadro teórico de referência, abordando conceitos fundamentais como política de formação continuada, formação de professores, Nova Gestão Pública e ideologia da competência. Em seguida, detalho a metodologia adotada na pesquisa, destacando a importância da narrativa autobiográfica na construção do conhecimento educacional. Posteriormente, são discutidos os resultados obtidos, evidenciando as tensões entre o instituído e o instituinte no contexto da formação docente. Por fim, as considerações finais reafirmam a necessidade de repensar a formação de professores, enfatizando a importância de práticas instituintes que valorizem a subjetividade e a experiência docente como elementos centrais para a transformação da educação.

2. Revisão de Literatura

A revisão da literatura constitui uma etapa essencial para embasar teoricamente a investigação e situá-la no contexto acadêmico, em relação aos demais estudos do campo. Para compreender as tensões entre instituído e instituinte, é necessário recorrer a diferentes perspectivas que articulam a formação docente às transformações sociais, políticas e econômicas que influenciam a educação.

2.1. Formação Docente e o Paradigma das Políticas Educacionais

A formação docente tem sido um dos principais temas de debate nas pesquisas educacionais, pois reflete a complexidade das relações entre currículo, ensino e aprendizagem. De acordo com Nóvoa (1992), a formação do professor não pode ser vista como um processo linear e técnico, mas sim como um percurso de desenvolvimento profissional que integra experiências, conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas. No Brasil, as políticas públicas educacionais, como

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), têm exercido um papel central na regulamentação da formação docente, impondo diretrizes que muitas vezes não dialogam com as realidades locais e regionais.

A crítica a essa padronização está disseminada em muitos autores, que questionam a hegemonia dos modelos neoliberais na educação, enfatizando que a formação docente deveria valorizar mais a autonomia dos professores e a capacidade de contextualizar os currículos. Do ponto de vista de Freire (1996), a formação crítica dos professores é um elemento essencial para transformar a educação em um espaço emancipatório, onde o docente deixa de ser um mero executor de políticas públicas e passa a ser um agente ativo na construção do conhecimento.

2.1. O Papel do Instituído na Formação Docente

O conceito de instituído, representa um conjunto de normas, diretrizes e práticas estabilizadas que estruturam a educação formal. Na formação docente, esse aspecto se manifesta por meio das regulamentações e padrões impostos pelas políticas educacionais, que buscam garantir um nível mínimo de qualidade no ensino, mas que também limitam a inovação e a autonomia dos professores.

De acordo com Tardif (2000), a formação docente tradicionalmente enfatiza aspectos técnicos e metodológicos, muitas vezes em detrimento da dimensão reflexiva e crítica. Isso leva à reprodução de práticas padronizadas que não necessariamente atendem às necessidades dos alunos e dos contextos socioculturais específicos. No Brasil, a implementação da BNCC exemplifica essa tensão, pois, embora tenha sido criada para unificar o ensino no país, enfrenta críticas por

desconsiderar a diversidade regional e as especificidades locais da prática docente (Gatti, 2018).

2.2. Práticas Instituintes e a Resistência à Padronização

Se, por um lado, o instituído é utilizado para estruturar e normatizar a formação docente, por outro, as práticas instituintes surgem como forças de resistência e inovação. Autores como Foucault (1984) argumentam que a criação de novas práticas pedagógicas depende da capacidade dos professores de questionar e transformar as normas existentes. A pesquisa narrativa autobiográfica (Clandinin e Connelly, 2011) tem demonstrado que os docentes desenvolvem estratégias instituintes para adaptar as diretrizes curriculares às suas realidades, promovendo um ensino mais contextualizado e significativo (Batista, 2023).

Na visão de Giroux (1997), a resistência docente é uma forma de enfrentamento das políticas educacionais tecnicistas. Ao questionar a lógica da eficiência e do desempenho imposta pela Nova Gestão Pública, os professores buscam construir práticas pedagógicas que valorizem a experiência e o conhecimento prévio dos alunos. Essas práticas instituintes são fundamentais para romper com o conformismo educacional e promover uma formação docente mais alinhada com os princípios da educação democrática.

3. Quadro Teórico de Referência

3.1 Política de Formação Continuada

A política de formação continuada tem sido um dos principais eixos da regulamentação da educação básica, sendo considerada essencial para garantir a atualização dos professores em exercício. Aponto em minha tese de doutorado (Batista,

2023), que essas políticas, embora necessárias, muitas vezes são estruturadas com base em modelos normativos rígidos, que desconsideram as especificidades locais e subjetivas do processo de ensino. Esse modelo tradicional de formação continuada tende a privilegiar abordagens centralizadas, que nem sempre dialogam com as realidades das escolas e com os desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano da sala de aula.

Tenho sinalizado em meus estudos (2023) que a formação continuada não pode ser um processo homogêneo e descontextualizado. Ela deve estar vinculada à prática e à reflexão crítica sobre o próprio fazer docente. Modelos de formação que desconsideram a experiência do professor e impõem um currículo fixo acabam limitando sua autonomia e reduzindo as possibilidades de inovação pedagógica. Além disso, há desafios estruturais na implementação dessas políticas, como a precarização do trabalho docente e a falta de tempo para que os professores se dediquem a formações mais aprofundadas e significativas.

O desafio consiste em promover uma formação continuada que seja dialógica e emancipatória, baseada na construção coletiva do conhecimento. Nas palavras de Pesce (2010):

No contexto da formação de educadores, a hegemonia da perspectiva sistêmica sobre a comunicativa. Diante disso, sugerimos uma proposta de formação de educadores fundamentada na perspectiva dialógica, a qual releva o mundo da vida como dimensão primordial à consolidação de uma proposta de formação emancipadora. (p. 54)

Neste sentido, sugiro que iniciativas que valorizem a autonomia docente e a troca de experiências entre pares sejam fortalecidas. Modelos como grupos de estudo, comunidades de aprendizagem e práticas reflexivas têm demonstrado grande

potencial para transformar a formação continuada em um processo mais dinâmico e contextualizado, alinhado às necessidades e desafios reais da prática docente.

3.2 Formação de Professores

A formação de professores é um campo marcado por tensões entre as diretrizes oficiais e as práticas que emergem da experiência docente. Enfatizo que a prática pedagógica não pode ser reduzida a um modelo tecnicista que transforma o professor em mero executor de normas e diretrizes. Em vez disso, a formação deve ser compreendida como um processo dinâmico, no qual o professor se torna sujeito ativo na construção do conhecimento, capaz de questionar e transformar a realidade educacional.

As políticas de formação de professores no Brasil frequentemente adotam abordagens padronizadas, que desconsideram a diversidade das realidades escolares e as especificidades socioculturais dos alunos. Argumento que essa visão homogeneizadora prejudica a capacidade do docente de desenvolver práticas pedagógicas mais sensíveis e contextualizadas. A falta de flexibilidade na formação inicial compromete a capacidade crítica dos professores e dificulta a incorporação de metodologias inovadoras e adaptáveis às necessidades da comunidade escolar.

Outro aspecto fundamental por mim discutido (Batista, 2023) é a necessidade de uma formação que promova o diálogo entre teoria e prática. Muitas vezes, os cursos de licenciatura são excessivamente teóricos e desconectados da realidade escolar. A incorporação de metodologias que permitam aos professores refletirem sobre suas experiências e experimentarem novas práticas pedagógicas é essencial para consolidar uma formação mais crítica e significativa.

A valorização da experiência do professor como parte essencial do processo formativo também se mostra uma estratégia relevante para superar a dicotomia entre formação teórica e prática. Modelos que incentivam a reflexão coletiva, a partilha de experiências e o desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores contribuem para fortalecer a autonomia docente e a capacidade de intervenção na realidade escolar. Batista (2023) ressalta que a formação de professores precisa ser continuamente repensada para que se torne um instrumento de transformação social e pedagógica, garantindo a superação das limitações impostas pelo instituído e a construção de práticas instituintes que favoreçam um ensino mais democrático e inclusivo.

Além disso, a pesquisa narrativa autobiográfica por mim utilizada (Batista, 2023) – com base nas considerações de Clandinin e Connelly (2011) – evidencia que os docentes que se reconhecem como sujeitos ativos de sua própria formação demonstram maior engajamento na construção de uma educação mais crítica e reflexiva. O compartilhamento de experiências entre professores permite a construção coletiva do conhecimento e reforça a importância do diálogo na prática pedagógica. Nesse sentido, a formação inicial e continuada deve buscar integrar saberes formais e informais, respeitando as trajetórias individuais dos docentes e incentivando práticas que rompam com a rigidez curricular imposta pelo instituído.

A formação docente, portanto, não pode ser vista como um processo linear ou meramente instrumental, mas sim como um campo de disputas e possibilidades de ressignificação. Destaca que é essencial criar espaços instituintes dentro dos programas de formação de professores, onde seja possível experimentar novas metodologias, refletir criticamente sobre os desafios da docência e desenvolver estratégias que contribuam para uma educação mais inclusiva e transformadora. Neste contexto, temos a importância advertência de Giroux (1997):

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas. (p. 162)

3.3 Nova Gestão Pública

A Nova Gestão Pública (NGP) é um modelo administrativo que se consolidou nas políticas educacionais a partir das influências do ideário neoliberal. Caracteriza-se pela introdução de princípios e práticas gerenciais típicas do setor privado na administração pública, incluindo eficiência, produtividade, responsabilização e mensuração de resultados. Essa lógica tem impactado diretamente a formação e a atuação docente, restringindo a autonomia dos professores e impondo metas e indicadores de desempenho que, muitas vezes, desconsideram a complexidade do ensino e da aprendizagem.

No contexto educacional, a NGP introduziu mecanismos como a avaliação por desempenho, a meritocracia e a descentralização da gestão escolar, o que tem gerado uma crescente ênfase em resultados quantificáveis. A valorização de rankings, metas de produtividade e avaliações padronizadas acaba reforçando uma cultura gerencialista que pode comprometer a qualidade do ensino ao reduzir o processo educativo a números e estatísticas. Essa abordagem tende a negligenciar aspectos subjetivos e contextuais da prática docente, dificultando a implementação de estratégias pedagógicas mais flexíveis e alinhadas às necessidades dos alunos.

Ao impor uma lógica de eficiência e controle sobre os professores, a NGP acaba esvaziando o papel formador da escola, transformando-a em uma instituição preocupada prioritariamente com a obtenção de índices e com o cumprimento de diretrizes externas. Esse modelo também afeta a formação docente ao direcionar os programas de capacitação para a adaptação dos professores às exigências gerenciais, em vez de promover uma formação crítica e reflexiva que permita a ressignificação das práticas pedagógicas.

Além disso, a NGP introduz a lógica da responsabilização individual, transferindo para os professores a culpa por eventuais dificuldades no desempenho escolar dos alunos. Essa perspectiva ignora fatores estruturais, como desigualdade social, infraestrutura precária e condições adversas de trabalho docente. Ao desconsiderar essas variáveis, a NGP reforça a ideia de que a melhoria da educação depende exclusivamente do esforço individual dos professores, retirando do Estado e das políticas públicas a responsabilidade por garantir condições adequadas para o ensino.

Diante desse cenário, enfatizo a necessidade de resistir à imposição da lógica gerencialista no campo educacional, buscando alternativas que valorizem a autonomia e a formação crítica dos docentes. Modelos instituintes de formação podem contribuir para que os professores compreendam os impactos da NGP sobre suas práticas e desenvolvam estratégias para resistir às imposições burocráticas e produtivistas, garantindo um ensino mais democrático e voltado para a formação integral dos alunos.

3.4 Ideologia da Competência

A ideologia da competência, conforme discutida por mim (Batista, 2023), representa um dos pilares centrais da

racionalidade neoliberal aplicada à educação. Esse conceito baseia-se na noção de que o sucesso educacional e profissional depende exclusivamente do mérito individual, desconsiderando as desigualdades estruturais e contextuais que afetam o desempenho dos alunos e dos professores. Na prática, a ideologia da competência reforça a responsabilização individual dos docentes e estudantes, promovendo uma cultura de culpabilização em detrimento da reflexão sobre as reais condições do sistema educacional.

O modelo de competência tem sido amplamente utilizado em políticas educacionais que enfatizam a avaliação padronizada e o ranqueamento de instituições de ensino. Esse paradigma desconsidera fatores como diversidade cultural, condições socioeconômicas e recursos disponíveis nas escolas, impondo uma lógica que favorece a competitividade e o desempenho quantitativo em detrimento da qualidade do ensino e da aprendizagem significativa.

Além disso, a ideologia da competência influencia diretamente a formação docente, pois orienta os programas de capacitação para a adaptação às demandas de produtividade e eficiência, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. O docente, nesse contexto, é treinado para atender a padrões previamente estabelecidos, perdendo espaço para exercer sua autonomia pedagógica e desenvolver práticas instituintes que possam transformar a realidade escolar.

A imposição dessa ideologia nos currículos e nas práticas educacionais reduz a complexidade do processo de ensino-aprendizagem a uma série de metas e indicadores de desempenho. Isso restringe as possibilidades de inovação pedagógica e desconsidera as particularidades dos alunos, tornando o ensino um instrumento de adequação a parâmetros externos em vez de um espaço de construção do conhecimento.

Para resistir a essa lógica, proponho a necessidade de modelos formativos que valorizem o papel do professor como agente crítico e transformador. É fundamental que a formação docente esteja voltada para a compreensão das desigualdades estruturais e para a criação de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e a equidade no ambiente escolar. A superação da ideologia da competência passa, portanto, pela construção de práticas educacionais que desafiem a lógica da responsabilização individual e fortaleçam o papel social da escola como promotora de justiça e transformação.

3.5 Experiência de Si

O conceito de experiência de si, conforme trabalhado por Aristóteles, Dewey e na tese de doutorado de minha autoria (Batista, 2023), remete à maneira como os professores se percebem e se constroem dentro do campo educacional a partir da interação entre reflexão, prática e subjetividade. Aristóteles, em sua *Ética a Nicômaco*, enfatiza que a experiência é central para a formação do caráter e para o desenvolvimento do conhecimento prático. Essa perspectiva se aproxima da visão de Dewey (2010), que argumenta que a experiência educacional é o alicerce para a aprendizagem, pois o conhecimento se constrói na interação entre o sujeito e o meio.

No campo da formação docente, proponho que essa experiência de si seja compreendida como um processo contínuo de reflexão e ação no qual os professores se apropriam das normativas educacionais e as ressignificam na prática cotidiana. Assim, ao invés de meros reprodutores de um currículo estabelecido, os docentes se tornam agentes que reinterpretam e adaptam os conteúdos à realidade das escolas e comunidades em que atuam. Esse processo permite que os professores desenvolvam um olhar crítico sobre sua própria prática e ampliem seu repertório pedagógico a partir de suas experiências.

Dewey (2010) salienta que a aprendizagem baseada na experiência promove um ciclo contínuo de reflexão e ação, permitindo que os sujeitos reavaliem suas práticas e tomem decisões fundamentadas. Essa abordagem se manifesta na formação docente quando os professores analisam criticamente suas trajetórias e ajustam suas práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades dos alunos e dos contextos em que atuam.

Na minha tese de doutorado (Batista, 2023), a experiência de si é analisada a partir dos relatos autobiográficos dos formadores de professores, que demonstram como suas trajetórias individuais influenciam suas concepções e práticas pedagógicas. Esses relatos evidenciam que a subjetividade do professor é um fator central na maneira como ele interage com as políticas educacionais, seja para segui-las de maneira conformista, seja para reinterpretá-las e transformá-las em práticas instituintes.

Dessa forma, a experiência de si constitui-se como um processo dinâmico, que permite aos professores não apenas adaptar-se às normativas, mas também resistir e propor mudanças. A pesquisa revela que os docentes que compreendem e refletem criticamente sobre sua experiência de si apresentam maior capacidade de inovação e engajamento na transformação das realidades educacionais, reforçando a necessidade de programas de formação que valorizem a subjetividade e a autonomia docente (Batista, 2023).

3.6 Conscientização e Empoderamento Freireano

A conscientização docente e fundamentada na obra de Paulo Freire, é um elemento essencial para que os professores compreendam seu papel social e político dentro da escola. A formação docente deve estimular o professor a refletir criticamente sobre sua atuação e a desenvolver estratégias pedagó-

gicas que favoreçam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Essa perspectiva reforça a importância das práticas instituintes como meios de resistência às imposições institucionais que limitam a autonomia dos educadores.

Freire (1987) assevera que a conscientização é um processo dialógico que permite aos sujeitos reconhecerem sua realidade, questioná-la e transformá-la. No contexto da formação docente, esse processo possibilita que os professores compreendam as limitações e desafios impostos pelo instituído e busquem caminhos instituintes para a educação.

O empoderamento freireano assume um papel crucial no processo de formação docente. Inspirado na pedagogia libertadora de Paulo Freire, defendo que o empoderamento dos professores não é apenas uma questão técnica, mas um processo político e social. A capacidade dos docentes de compreender e transformar a realidade educacional está diretamente ligada ao desenvolvimento de uma consciência crítica sobre sua própria prática.

O empoderamento, segundo a abordagem freiriana, significa que o professor deixa de ser um mero reproduzidor de conteúdos e passa a se tornar um sujeito ativo na construção do conhecimento, promovendo a autonomia dos alunos e a democratização do ensino. Esse empoderamento permite que os professores não apenas resistam às imposições normativas, mas também criem alternativas pedagógicas que promovam uma educação mais democrática e emancipatória.

Ressalto que o empoderamento freiriano exige uma prática educativa dialógica e participativa, na qual os docentes e alunos constroem juntos o conhecimento. Esse processo de conscientização e empoderamento possibilita que a escola se torne um espaço de transformação social, onde os sujeitos educacionais possam questionar e modificar as estruturas de poder que reproduzem desigualdades e exclusões.

A conscientização docente fundamentada na obra de Paulo Freire é um elemento essencial para que os professores compreendam seu papel social e político dentro da escola. A formação docente deve estimular o professor a refletir criticamente sobre sua atuação e a desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Essa perspectiva reforça a importância das práticas instituintes, como meios de resistência às imposições institucionais que limitam a autonomia dos educadores.

4. Metodologia

A pesquisa que subsidia este estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na combinação de dois procedimentos metodológicos complementares: a pesquisa narrativa autobiográfica (Clandinin e Connelly, 2011) e a análise documental (Lima Jr., 2021). Essa escolha metodológica permite uma investigação aprofundada das políticas educacionais e das experiências dos formadores de professores, proporcionando uma compreensão ampliada das tensões entre o instituído e o instituinte na formação docente. A abordagem qualitativa possibilita interpretar a complexidade do fenômeno estudado, valorizando as narrativas dos docentes como fonte essencial de conhecimento.

4.1 Análise Documental

A análise documental (Lima Jr., 2021) foi utilizada para examinar os principais documentos normativos que regem a formação docente no Brasil, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Esses documentos representam o "instituído" e funcionam como parâmetros para compreender as diretrizes e os limites impostos ao processo formativo dos docentes.

Além das normativas oficiais, a análise documental incluiu relatórios de organismos internacionais e publicações acadêmicas que analisam criticamente as políticas de formação docente. O exame desses documentos permitiu identificar as principais tendências e contradições no discurso normativo, bem como os desafios enfrentados pelos professores no contexto da implementação das diretrizes educacionais.

4.2 Pesquisa Narrativa Autobiográfica

O componente narrativo autobiográfico constitui o núcleo da investigação, pois permite compreender as experiências vividas pelos formadores de professores e suas interações com as políticas educacionais. Essa abordagem metodológica valoriza as narrativas individuais e coletivas dos docentes, reconhecendo-as como elementos centrais na construção do conhecimento pedagógico e na ressignificação das normativas institucionais.

A pesquisa narrativa autobiográfica possibilita uma análise aprofundada dos relatos dos professores, permitindo identificar padrões, desafios e estratégias de resistência às imposições normativas. Dessa forma, os depoimentos analisados fornecem uma visão detalhada sobre como os formadores reinterpretam e adaptam as diretrizes educacionais à realidade concreta da sala de aula. Esse método se mostra essencial para compreender a emergência de práticas instituintes e a construção de alternativas inovadoras no campo da formação docente. Quanto a isso, Clandinin e Connelly (2011) ressaltam que:

Quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar. A experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e sendo parte da própria experiência. [...], ou seja, nós os pesquisadores narrativos fazemos parte do desfile que presumimos estudar. (p. 120)

4.3 Procedimentos de Análise

A análise dos dados foi conduzida por meio da triangulação das informações extraídas dos documentos oficiais e dos relatos narrativos dos formadores de professores. Esse procedimento metodológico permitiu estabelecer um diálogo entre as normativas educacionais e as práticas cotidianas dos docentes, identificando convergências, divergências e possíveis pontos de ruptura entre o instituído e o instituinte.

Foram utilizadas técnicas de análise qualitativa para categorizar e interpretar os dados, destacando os principais desafios enfrentados pelos professores, as estratégias instituintes adotadas e as possibilidades de inovação no processo formativo. A interpretação dos relatos autobiográficos seguiu uma abordagem hermenêutica, buscando compreender o significado das experiências docentes no contexto das políticas educacionais vigentes.

Esse processo analítico permitiu evidenciar como os professores negociam, contestam e transformam as normativas impostas pelo sistema educacional, abrindo espaço para práticas mais flexíveis, reflexivas e alinhadas às necessidades dos alunos. Dessa forma, a metodologia adotada contribui para um entendimento aprofundado das dinâmicas que estruturam a

formação docente e das possibilidades de resistência e inovação no campo educacional.

5. Análise dos Resultados

A análise dos dados revela que a formação docente é um campo marcado por um permanente embate entre a regulação normativa e a autonomia profissional dos professores. A imposição de políticas padronizadas, inspiradas nos princípios da Nova Gestão Pública e na ideologia da competência, tem resultado em uma formação docente que prioriza eficiência e produtividade em detrimento da construção crítica do conhecimento. No entanto, a experiência dos professores aponta para estratégias instituintes que desafiam essa lógica, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Os relatos dos docentes indicam que, apesar das tentativas de controle e padronização, há uma busca constante por adaptações e ressignificações das normativas estabelecidas. A pesquisa narrativa autobiográfica utilizada neste estudo permitiu identificar que os professores, ao longo de suas trajetórias profissionais, enfrentam e reconstroem essas imposições, criando espaços de resistência e inovação. Dessa forma, a análise evidencia que a formação docente não pode ser vista apenas como um conjunto de diretrizes técnicas, mas deve ser compreendida como um processo dinâmico que envolve múltiplos fatores contextuais, sociais e subjetivos.

A partir da análise dos dados, vários aspectos importantes emergiram no que se refere à formação docente e à inovação pedagógica. Entre os resultados mais relevantes, destacam-se:

5.1 Confronto entre Padronização e Contextualização

A análise dos documentos oficiais, como a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais, evidencia uma tentativa sistemática de padronização da formação docente, estabelecendo parâmetros rígidos sobre conteúdos, metodologias e avaliação do desempenho docente. Essa padronização visa garantir a qualidade da educação, mas frequentemente desconsidera as especificidades regionais e as realidades concretas dos professores e alunos.

Os relatos dos docentes indicam que essa normatização excessiva limita a capacidade de adaptação às necessidades dos estudantes e às demandas locais. Muitos professores relataram que, ao aplicarem as diretrizes estabelecidas, percebem um distanciamento entre a teoria prescrita e a prática cotidiana da sala de aula. Em contrapartida, as práticas instituintes se manifestam quando os docentes reinterpretam e ajustam os conteúdos de acordo com suas vivências e o perfil de seus alunos.

A pesquisa aponta que a flexibilização curricular e metodológica pode contribuir significativamente para um ensino mais efetivo e contextualizado. Os professores que adotam abordagens mais abertas e adaptáveis conseguem estabelecer um vínculo mais significativo com os estudantes, promovendo aprendizagens mais dinâmicas e relevantes.

A tendência à padronização dos processos formativos, evidenciada nos documentos oficiais, busca garantir a equidade e a qualidade da educação em âmbito nacional. No entanto, essa abordagem frequentemente desconsidera a diversidade de contextos escolares e limita a adaptação pedagógica. Os professores relatam que a imposição de um currículo único e de metodologias predefinidas restringe sua criatividade e autonomia, dificultando o desenvolvimento de práticas educacionais

que respondam às especificidades socioculturais e regionais dos alunos.

Por outro lado, as práticas instituintes demonstram o potencial de transformação ao permitir a criação de metodologias pedagógicas flexíveis e contextualizadas. Os docentes que incorporam suas experiências pessoais e conhecimentos empíricos ao processo de ensino conseguem estabelecer um vínculo mais significativo com os alunos, promovendo um aprendizado mais dinâmico e eficaz. A análise sugere que a flexibilização das diretrizes educacionais e a valorização da autonomia docente são fundamentais para a construção de um ensino mais democrático e adaptado às realidades locais.

5.2 Valorização das Experiências Pessoais

Os dados indicam que a formação docente que valoriza as experiências pessoais dos professores favorece uma prática pedagógica mais autônoma e crítica. A pesquisa narrativa autobiográfica demonstrou que os professores utilizam suas vivências para reinterpretar as diretrizes normativas, tornando-as mais aplicáveis ao seu contexto de atuação.

Os relatos analisados, a partir das minhas notas de campo, mostram que a experiência dos professores não apenas enriquece o processo formativo, mas também potencializa a inovação pedagógica. Muitos docentes afirmam que suas trajetórias individuais os levam a questionar as práticas impostas, favorecendo o desenvolvimento de metodologias que atendem melhor às necessidades dos alunos. Além disso, os depoimentos revelam que a experiência profissional acumulada ao longo dos anos permite que os professores identifiquem lacunas no currículo e proponham soluções mais contextualizadas e eficazes.

A pesquisa também evidencia que a formação continuada dos docentes deve ir além da mera atualização técnica. É

necessário que os programas formativos incentivem uma reflexão crítica sobre as experiências vividas, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, participativo e inovador.

A pesquisa narrativa autobiográfica utilizada no estudo a pesquisa narrativa autobiográfica (Clandinin e Connelly, 2011; Batista, 2023) permitiu evidenciar a importância das experiências pessoais dos docentes na construção do conhecimento pedagógico. Os professores que adotam essa abordagem não apenas desafiam as imposições do instituído, mas também promovem a construção de espaços instituintes dentro do ambiente escolar. Essas iniciativas incluem o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, a adoção de metodologias ativas de ensino e a incorporação de saberes comunitários ao currículo escolar. O estudo indica que a valorização das experiências docentes deve ser um dos eixos centrais das políticas de formação continuada, incentivando os professores a refletirem criticamente sobre suas práticas e a desenvolverem abordagens inovadoras.

5.3 Implicações para a Revisão das Políticas Educacionais

Os achados da pesquisa sugerem que as políticas educacionais voltadas à formação docente precisam ser revisadas para permitir maior flexibilidade e autonomia aos professores. A ênfase em modelos gerencialistas e na responsabilização individual não tem levado a melhorias significativas na qualidade do ensino. Pelo contrário, tem gerado um ambiente de sobrecarga e desvalorização da profissão docente.

A pesquisa aponta que os professores necessitam de espaços instituintes que possibilitem a experimentação e o desenvolvimento de práticas inovadoras. Para isso, é fundamental que as políticas públicas de formação continuada sejam estruturadas de maneira mais participativa, para garantir que os docentes te-

nam voz na formulação de diretrizes educacionais. Além disso, é necessário reduzir a ênfase em avaliações de desempenho baseadas exclusivamente em métricas quantitativas e considerar aspectos qualitativos do trabalho docente, como o impacto na formação integral dos alunos e a construção de um ensino mais inclusivo e significativo.

A revisão das políticas educacionais deve considerar a complexidade do ensino e reconhecer que a formação docente não pode ser reduzida a um conjunto de competências técnicas. O fortalecimento da autonomia pedagógica e a valorização das experiências dos professores são passos essenciais para garantir uma educação que responda às demandas da sociedade contemporânea.

Os achados da tese (Batista, 2023) apontam para a necessidade urgente de revisão das políticas educacionais voltadas à formação docente. O modelo normativo vigente, fortemente influenciado pela Nova Gestão Pública (NGP) e pela ideologia da competência, enfatiza a produtividade e os indicadores de desempenho em detrimento da formação crítica e reflexiva dos professores. Essa abordagem pode comprometer a qualidade do ensino ao reduzir a docência a um conjunto de procedimentos técnicos, desconsiderando o caráter humano e social do processo educativo.

Na discussão dos resultados, a pesquisa sugere que a formulação de políticas educacionais mais flexíveis e contextualizadas pode contribuir significativamente para o aprimoramento da formação docente. É necessário criar mecanismos que permitam aos professores participarem ativamente da definição das diretrizes educacionais, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e suas experiências valorizadas. A integração entre diretrizes normativas e práticas instituintes é um caminho promissor para o fortalecimento da educação pública e a construção de um ensino mais democrático e inclusivo.

6. Considerações Finais

A análise conduzida ao longo deste capítulo reafirma a necessidade de repensar a formação docente a partir da integração entre as normativas oficiais e as práticas instituintes desenvolvidas pelos professores. O confronto entre o instituído e o instituinte revela que, enquanto as diretrizes educacionais buscam padronizar e regulamentar a prática docente, os professores, por meio de suas experiências e reflexões, transformam e ressignificam essas normativas, adaptando-as às necessidades reais da sala de aula.

Os dados analisados demonstram que um modelo de formação excessivamente pautado na normatização e na mensuração de desempenho pode ser insuficiente para preparar os professores para os desafios do ensino contemporâneo. As experiências pessoais dos docentes, aliadas a processos de formação crítica e reflexiva, emergem como elementos essenciais para a inovação pedagógica e para a construção de um ensino mais inclusivo e democrático.

A pesquisa ora relatada também aponta que as políticas educacionais devem ser reformuladas para garantir maior autonomia aos professores e incentivar práticas pedagógicas mais contextualizadas. A valorização das narrativas autobiográficas no processo formativo se mostra uma estratégia promissora para ampliar a compreensão sobre as reais necessidades da docência e para fomentar a construção de metodologias mais flexíveis e adaptadas à realidade de cada escola e comunidade. Hessel (2009) aborda de modo essencial esse processo narrativo, pois afirma que,

Como metodologia de investigação, a narrativa desvela as concepções sobre um determinado conhecimento e os

modos de praticar a profissão. Proporciona a organização das ideias por meio da reconstituição dos fatos, a tomada de consciência de seu próprio fazer, a partilha de experiências, a construção do futuro a partir da revisão do passado etc. (p. 74)

Diante desse cenário, este estudo contribui para o debate sobre a necessidade de revisão das políticas de formação docente, enfatizando que o ensino não pode ser reduzido a um conjunto de prescrições normativas. A formação dos professores deve considerar suas trajetórias individuais, suas experiências e suas reflexões como elementos fundamentais para a construção de um ensino que valorize o pensamento crítico e a autonomia pedagógica.

Por fim, a investigação reforça que a resistência ao instituído e a valorização das práticas instituintes são essenciais para a transformação da educação. Ao compreender a formação docente como campo de tensões e possibilidades, abre-se espaço para novas perspectivas que promovam uma educação mais humanizada, reflexiva e alinhada aos desafios sociais contemporâneos.

A investigação conduzida evidencia que a formação docente é um campo marcado por disputas entre a normatização institucional e a capacidade dos professores de reinterpretar e ressignificar suas práticas pedagógicas. O confronto entre o instituído e o instituinte revela que, apesar da imposição de diretrizes padronizadas, os docentes encontram maneiras de transformar suas experiências em oportunidades de inovação e adaptação do ensino às necessidades reais de seus alunos.

Os dados analisados reforçam a importância da flexibilização dos processos formativos, permitindo que os professores desenvolvam autonomia na construção de suas metodologias pedagógicas. A valorização das narrativas autobiográficas a

pesquisa narrativa autobiográfica (Clandinin e Connelly, 2011) demonstra que as experiências individuais dos docentes são elementos fundamentais na construção do conhecimento, promovendo uma formação docente mais crítica e contextualizada.

Dessa forma, é essencial que as políticas educacionais sejam revistas para contemplar práticas que favoreçam a integração entre diretrizes oficiais e iniciativas instituintes. A formação de professores deve ir além da mera reprodução de normativas, incorporando elementos que incentivem a criatividade, a reflexão crítica e a adaptação dos conteúdos às realidades específicas dos contextos escolares.

Buscamos, por meio deste estudo, contribuir para a ampliação do debate sobre a necessidade de ressignificação das políticas de formação docente. Ao reconhecer o potencial transformador das experiências dos professores, abre-se espaço para a construção de um ensino mais inclusivo, democrático e alinhado aos desafios contemporâneos da educação.

Referências

- CHAUÍ, Marilena S. *A ideologia da competência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. (Escritos de Marilena Chauí, 3)
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Trad. GPNEP-ILEEL- UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo, 1996.

GATTI, Bernadete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *In: ECCOS, Revista científica*, v. 1. n. 1, SP, 1999. P. 63-79. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/155/167>.

Acesso em: fev. 2025.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HESSEL, Ana M. D. G. *Formação online de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo* (Tese de Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

LIMA JR., Eduardo *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, v.20, n.44, p.36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: fev. 2025.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. *In: NÓVOA, Antonio (Org.) Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2000.

A educação pública em tempos de pandemia: reflexões sobre exclusão digital e desigualdades

Sílvia Nogueira

Introdução

Neste capítulo discutimos as implicações da pesquisa desenvolvida na tese de doutorado em Educação defendida em 2024 na Unifesp, intitulada "O Ensino Remoto Emergencial e a Exclusão Digital em Tempos de Pandemia de COVID-19: A perspectiva do coordenador de gestão pedagógica sobre as políticas públicas de inclusão digital da rede estadual de São Paulo". A tese investigou os desdobramentos do ensino remoto emergencial (ERE) durante a pandemia de COVID-19, com foco nas políticas públicas implementadas na Rede Estadual de São Paulo. A pesquisa se concentrou no segmento ensino médio sob a ótica dos coordenadores de gestão pedagógica, buscando compreender como as diretrizes e ações governamentais impactaram a realidade das escolas e dos estudantes em um contexto marcado por desafios sem precedentes. A pandemia de COVID-19 trouxe à tona questões preexistentes relacionadas à exclusão digital, evidenciando desigualdades no acesso à educação. Neste sentido, este capítulo discute os principais achados da pesquisa, analisando as estratégias adotadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e as lacunas que ainda persistem nas políticas públicas voltadas para a inclusão digital.

A Resolução SEDUC de 18 de março de 2020, em seu artigo 1º, determinou que as atividades escolares não se

limitavam ao ambiente da sala de aula, permitindo a adoção de formas alternativas de realização de atividades, incluindo o ensino remoto, além da reposição presencial das aulas. Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), no artigo 32, § 4º, estabelece que o ensino fundamental deve ocorrer de forma presencial, com o ensino a distância sendo utilizado como complemento da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Durante a fase mais crítica da pandemia de COVID-19, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi adotado como alternativa à interrupção das aulas presenciais, exigindo que estudantes e docentes tivessem acesso a dispositivos tecnológicos e conexão à internet. No entanto, parte desse público não dispunha das condições necessárias para acompanhar as atividades de forma remota, evidenciando a existência de barreiras relacionadas à exclusão digital. Nesse contexto, se faz necessário compreender os impactos da transposição das aulas presenciais para o formato remoto, sobretudo na rede estadual de São Paulo - a maior rede pública do país com mais de cinco mil unidades escolares atendendo um contingente de aproximadamente três milhões e duzentos mil alunos - e as políticas públicas de inclusão digital que foram propostas na tentativa de minimizar a problemática.

Discutir a inclusão digital implica reconhecer a existência de seu contraponto, a exclusão digital (Barreto, 2016). A exclusão digital diz respeito à restrição no acesso às tecnologias da informação e comunicação (TIC), o que dificulta a plena participação de indivíduos ou grupos na sociedade digital. Esse fenômeno pode ser causado pela ausência de dispositivos adequados, pela falta de conexão à internet ou pela falta de competências para usar as tecnologias de maneira eficiente, tais lacunas de acesso e habilidades foram evidenciadas nos resultados desta pesquisa, tanto entre os discentes quanto entre

os docentes. Como resultado, a exclusão digital pode prejudicar o acesso à educação, ao mercado de trabalho e a outros serviços essenciais, aprofundando as desigualdades sociais e econômicas. Por outro lado, a inclusão digital é compreendida como o processo de ampliação do acesso às tecnologias da informação e comunicação, visando integrar indivíduos e comunidades ao ambiente digital e promover sua participação ativa na sociedade contemporânea.

O Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020, criou o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), que disponibilizava aulas para todas as etapas de ensino além de formação docente por meio de um aplicativo móvel (APP). Para minimizar os desafios relacionados à falta de conexão, foi implementado o patrocínio de internet pelo Estado. Contudo, esse benefício só era concedido após o acesso ao aplicativo, exigindo que os alunos utilizassem seus próprios dados móveis para baixá-lo e acessá-lo. Conforme narrado pelos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa (Nogueira, 2024), essa limitação gerou inúmeras reclamações de pais, responsáveis e estudantes, especialmente daqueles sem recursos para adquirir pacotes de internet. Além do aplicativo, o CMSP também podia ser acessado pela web, nesse caso, sem o patrocínio de dados, as transmissões dos conteúdos educacionais também ocorriam pelo canal do *YouTube* e pela TV UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo).

É neste cenário que a pesquisa de doutorado em educação ora relatada e defendida em 2024 na Unifesp, sob orientação da Profa. Dra. Lucila Pesce, se desenvolve. O estudo abrange o período de 2020, marcado pela transposição das aulas presenciais para o ensino remoto emergencial, estendendo-se até 2022, de modo a contemplar a implementação do modelo híbrido e a consolidação de um ano completo de retomada das atividades presenciais no contexto educacional. Ao longo desse

intervalo, buscamos compreender os desafios enfrentados por estudantes do segmento ensino médio e docentes da rede estadual de São Paulo no acesso e uso das tecnologias educacionais, bem como, analisar por meio dos depoimentos dos coordenadores de gestão pedagógica (CGP) a efetividade das políticas públicas implementadas para mitigar os efeitos da exclusão digital. A análise abrangeu fatores como a disponibilidade de dispositivos tecnológicos, a qualidade da conectividade à internet e a proficiência no uso dessas ferramentas, com especial atenção aos estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Antes de apresentar a metodologia e os principais achados da pesquisa, é fundamental contextualizar o fenômeno em questão iniciando pela revisão da literatura. De acordo com Soares (1989), para que a ciência avance, é essencial manter uma compreensão atualizada sobre o conhecimento produzido em um determinado período a respeito de um tema específico. Como supramencionado, o recorte temporal foi estabelecido entre março de 2020, momento da interrupção das aulas presenciais, e dezembro de 2022, quando se completou um ano do retorno dos estudantes ao ambiente escolar. As obras selecionadas na revisão de literatura têm em comum a análise do impacto da pandemia de Covid-19 na educação, com foco nas particularidades de diferentes regiões, tanto no Brasil quanto no exterior. Elas discutem aspectos variados do ensino remoto e as desigualdades no acesso à educação durante esse período.

A análise das produções acadêmicas sobre a exclusão digital, realizada por Teixeira, Gonçalves e Jorge (2022) em Moçambique; Guimarães e Silva (2022) no Brasil; Lima, Ramos e Oliveira (2022), entre outros, ampliou a compreensão da temática, permitindo uma comparação entre os desafios enfrentados em diferentes contextos.

Em Moçambique, os autores destacaram a precariedade na distribuição de energia e a escassez de conectividade, o que nos fez refletir sobre a realidade de comunidades brasileiras em situação de vulnerabilidade, como nas favelas de São Paulo. As obras de Guimarães e Silva (2022) e Lima, Ramos e Oliveira (2022) contribuíram para o aprofundamento do conceito de inclusão digital, com foco na relação entre exclusão digital e exclusão social, e a diferenciação entre desigualdade e exclusão digital. A pesquisa também evidenciou a importância de compreender as desigualdades regionais no Brasil, com base em estudos como o de Arretche (2019), sobre o acesso à internet em São Paulo. Ademais, os estudos de Bryan, Wei e Kevin (2021) nos Estados Unidos e de Souza e Guimarães (2020) em Curitiba, juntamente com a pesquisa de Fialho e Neves (2022), ampliaram o entendimento sobre a exclusão digital, destacando as diferenças de acesso entre classes sociais e as dificuldades enfrentadas por educadores no ensino remoto.

A revisão de literatura revelou que a exclusão digital não é um problema localizado, mas um fenômeno nacional e mundial, cujas implicações foram ainda mais evidenciadas durante a pandemia. Esses estudos sublinham a necessidade de soluções equitativas para enfrentar os desafios impostos pela transição para o ensino remoto e apontam para a relevância de investigações adicionais que complementem os estudos existentes, enriquecendo a discussão sobre esse fenômeno social global.

Exclusão social e exclusão digital: duas faces da mesma moeda

Como evidenciado pela revisão de literatura, a exclusão digital, resultante da exclusão social, foi vivenciada por milhares de pessoas ao redor do mundo. Ao mesmo tempo, essa limita-

ção no acesso às tecnologias amplifica ainda mais as desigualdades sociais, criando um ciclo contínuo de exclusão. De acordo com o dicionário *online* Dicio (2023), a desigualdade social diz respeito às diferenças no padrão de vida e no acesso a direitos, bens e serviços dentro de uma sociedade. Essa desigualdade pode se manifestar em diferentes aspectos, como economia, gênero, educação e profissão, o que possibilita o uso da expressão "desigualdades sociais" conforme o contexto. A pandemia de COVID-19 escancarou as desigualdades sociais no Brasil, tornando ainda mais evidente a exclusão vivida por grande parte da população. Com o isolamento social e a necessidade de acesso remoto a serviços essenciais, como educação, trabalho e atendimento médico, milhões de brasileiros enfrentaram dificuldades devido à falta de infraestrutura básica e de condições adequadas para manter sua subsistência. A desigualdade econômica, já marcante antes da crise sanitária, agravou-se com o aumento do desemprego e a redução da renda das camadas mais vulneráveis. Além disso, estudos como os que foram realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que a parcela mais pobre da população foi a mais afetada tanto pela disseminação do vírus, devido à precariedade das condições de moradia e saneamento, quanto pelos impactos econômicos, uma vez que dependiam do trabalho informal para sobreviver.

O Brasil está entre os países com maior desigualdade de renda no mundo, conforme apontado pelo índice de Gini, que mede a concentração de riqueza em uma população. Em 2018, o país registrou um índice de 0,539, indicando um alto nível de disparidade econômica. Esse índice varia de 0 a 1, onde 0 representa distribuição perfeita de renda e 1 significa concentração total nas mãos de um único indivíduo. A desigualdade social no Brasil se manifesta em diversas áreas, como economia, educação e mercado de trabalho, refletindo diferenças significativas

no acesso a direitos e oportunidades. No ranking dos dez países mais desiguais do mundo, a maioria está localizada na África, um na América Central, e o Brasil é o único representante da América do Sul

A concentração de renda no Brasil é extrema e persistente. Em 2019, a ONU revelou que o 1% mais rico da população detinha 28,3% da renda nacional, enquanto um estudo do *World Inequality Lab*, de 2021, apontou que os 10% mais ricos acumulavam quase 59% da renda total, enquanto a metade mais pobre possuía menos de 1% da riqueza do país. Além do mais, a pobreza monetária no Brasil é mensurada segundo os critérios do Banco Mundial, que considera extrema pobreza viver com menos de U\$2,15 por dia e pobreza moderada com menos de U\$6,85. Esses dados mostram que a desigualdade econômica impacta diretamente as condições de vida da população, dificultando a mobilidade social e perpetuando ciclos de pobreza estrutural.

A exclusão digital, fruto da exclusão social, também teve um papel fundamental no aprofundamento das desigualdades durante a pandemia. Como vimos, esse fenômeno ocorre quando indivíduos ou grupos não possuem acesso adequado as tecnologias da informação e comunicação, seja por falta de dispositivos, conexão à internet ou capacitação para o uso dessas ferramentas. No contexto pandêmico, essa limitação foi especialmente prejudicial para aqueles que dependiam do ensino remoto emergencial para estudar, deixando um número significativo de estudantes sem acesso à educação. Além disso, dificultou a busca por emprego e o acesso a serviços públicos solicitados por meio digital, aumentando ainda mais a desigualdade social.

A exclusão digital não pode ser compreendida apenas como uma consequência do avanço das tecnologias digitais, mas deve ser analisada em sua relação estrutural com os

processos de inclusão e exclusão inerentes às sociedades capitalistas. Inúmeras vezes, as barreiras tecnológicas representam apenas a manifestação visível de desigualdades econômicas e sociais mais profundas. Nesse sentido, Mattos (2003) destaca que, em países subdesenvolvidos como o Brasil, cuja estrutura socioeconômica é historicamente marcada por acentuadas heterogeneidades, a introdução das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) tende a aprofundar ainda mais as assimetrias já existentes. Isso ocorre porque tais tecnologias encontram um ambiente propício à ampliação das desigualdades, dada a própria configuração do sistema econômico capitalista, caracterizado por fortes disparidades sociais e setoriais. Dessa forma, a exclusão digital e a exclusão social se entrelaçam, pois a ausência de recursos tecnológicos impede que as camadas mais vulneráveis acompanhem as mudanças no mundo contemporâneo, perpetuando ciclos de desigualdade e marginalização.

O Ensino Remoto Emergencial

O Ensino Remoto Emergencial - ERE, ainda que amplamente associado ao uso de tecnologias digitais, não se restringiu exclusivamente a esse meio. De acordo com Nonato e Contreras-Espinosa (2022), essa modalidade de ensino não foi necessariamente mediada por tecnologias digitais em todos os contextos, exigindo uma análise mais ampla que vá além da mera adoção de recursos tecnológicos na educação. A realidade de muitos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, evidenciou desafios estruturais, como a falta de acesso a dispositivos eletrônicos e à internet, dificultando a participação efetiva nas atividades escolares remotas.

Diante dessas limitações, relato na tese (Nogueira, 2024) que diversas escolas da educação básica adotaram estratégias alternativas, incluindo a distribuição de materiais impressos contendo conteúdos e atividades pedagógicas. Esses materiais eram retirados pelos responsáveis nas escolas, os estudantes faziam as atividades em casa e posteriormente devolviam para correção e avaliação dos professores. Essa abordagem foi especialmente comum nos anos iniciais do ensino fundamental, demonstrando que o ensino remoto emergencial não se restringiu ao uso de tecnologias digitais, mas incorporou diferentes formatos para garantir a continuidade da aprendizagem. Assim, é imprescindível esclarecer que, para fins desta análise, considera-se ensino remoto emergencial aquele que teve como principal recurso a mediação tecnológica para viabilizar as atividades educacionais durante a pandemia de Covid-19.

Com a implementação do ensino remoto emergencial, os estudantes passaram a realizar suas atividades escolares em suas residências. Nesse contexto, Pretto, Bonilla e Sena (2020) ressaltam a importância de considerar a profunda desigualdade social no Brasil, fator essencial para compreender o próprio conceito de "casa". Enquanto para as classes média e alta esse termo remete a residências com múltiplos cômodos, onde os estudantes frequentemente dispõem de um espaço individual para estudo, a realidade das camadas mais vulneráveis é distinta. Para muitas famílias em situação de vulnerabilidade, a moradia consiste em um único ambiente compartilhado por várias pessoas de diferentes faixas etárias, desde bebês até idosos.

Ao encontro da afirmação dos autores o parecer nº 05/2020, do Conselho Nacional de Educação, destaca que:

[...] é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias [...]
(Brasil, 2020, p.3, grifo nosso)

Esse contexto impõe desafios significativos, dificultando não apenas a concentração necessária para o aprendizado, mas também a organização adequada do espaço e dos materiais escolares. Pérez Gómez (1998) destaca a falácia presente na concepção de que todos possuem as mesmas oportunidades, questionando discursos que atribuem o sucesso exclusivamente às capacidades individuais e ao esforço pessoal. O autor argumenta que essa visão desconsidera as desigualdades estruturais que influenciam o acesso a oportunidades, tornando a meritocracia um conceito limitado diante das condições reais da sociedade.

O ensino remoto emergencial (ERE) foi adotado pelas redes de ensino como uma solução paliativa para garantir a continuidade das atividades escolares durante a pandemia. Todavia, Pimentel, Nonato, Sales e Macedo (2021) ressaltam que, para essa modalidade ser efetiva, era essencial viabilizar o acesso à internet, permitindo que os estudantes pudessem acompanhar as atividades propostas. Além disso, Macedo enfatiza que a simples disponibilização de aulas e materiais online não garante qualidade educacional, uma vez que o aprendizado vai além da transmissão de conteúdos, abrangendo também aspectos como a interação social entre

crianças e adolescentes, fator essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

No que se refere às expectativas em relação à educação durante a crise sanitária, Blikstein (2020) argumenta que é fundamental adotar uma abordagem realista, considerando as desigualdades socioeconômicas existentes. O autor destaca que, em comunidades periféricas, muitas famílias não possuem acesso adequado a dispositivos eletrônicos e à internet, sendo comum a existência de apenas um celular por residência. Além disso, em lares onde convivem várias crianças em espaços reduzidos, a adaptação ao ensino remoto se tornou ainda mais desafiadora. Nesse sentido, ele ressalta que iniciativas voltadas exclusivamente para crianças de classe média tendem a acentuar a exclusão daqueles em situação de vulnerabilidade social, tornando imprescindível a implementação de estratégias que contemplem a diversidade de realidades.

A partir da perspectiva dos docentes, Bruno, Pesce e Hoffmann (2021) analisaram relatos de professores e gestores da educação básica coletados por meio de atividades promovidas pela Rede Interinstitucional de Ações Coletivas de Universidades do Brasil e América Latina (REDE RIA 40tena). Durante rodas de conversa e transmissões *online*, os participantes compartilharam as dificuldades enfrentadas no ensino remoto emergencial, evidenciando desafios como a precarização do trabalho docente, a sobrecarga de atividades, o excesso de exposição às telas e a falta de formação adequada para o uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Além disso, os professores relataram a pressão para o domínio dessas ferramentas, o aumento de despesas com internet e equipamentos, bem como as dificuldades dos estudantes, que enfrentaram não apenas a exclusão digital, mas também condições precárias de alimentação e higiene em suas residências. Assim, o ensino

remoto emergencial, embora necessário, revelou desigualdades estruturais e expôs limitações que dificultaram sua efetividade.

As políticas públicas emergências para a inclusão digital de docentes e discentes

Os pesquisadores Ribeiro, Bonamino e Carvalho (2019) caracterizam as políticas públicas como instrumentos legítimos para assegurar a efetivação dos direitos da população. No contexto educacional, as medidas voltadas para a redução das desigualdades históricas não alcançaram resultados plenamente satisfatórios. No que se refere à inclusão digital, tais políticas representam uma estratégia para minimizar essas disparidades, que têm se tornado cada vez mais acentuadas. No entanto, as iniciativas implementadas nessa área, em sua maioria, foram descontinuadas ou apresentaram eficácia limitada.

O Estado de São Paulo possui a maior rede de ensino público do Brasil, atendendo o maior número de estudantes e apresentando consideráveis desigualdades em relação à vulnerabilidade social de parte desse público. De acordo com dados do Censo Escolar de 2021, a rede estadual paulista concentra 82,2% dos alunos matriculados no ensino médio, evidenciando sua relevância no cenário educacional. Diante desse contexto, torna-se essencial ressaltar o número de estudantes que dependiam de medidas que viabilizassem a continuidade do exercício de seu direito fundamental à educação. Tal direito, garantido pela Constituição, estabelece a educação como um direito universal e um dever tanto do Estado quanto da família, reafirmando a necessidade de políticas que assegurem seu acesso e permanência.

No entanto, quando uma família se encontra em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica, é responsabilidade do Estado garantir as condições básicas para que seus membros

possam exercer plenamente o direito à educação. Durante a crise, muitos estudantes foram impedidos de acompanhar as aulas devido à necessidade de contribuir financeiramente para o sustento familiar, uma vez que seus pais ou responsáveis perderam o emprego. Assim, além das políticas públicas voltadas para a inclusão digital, é fundamental a implementação de iniciativas que promovam maior equidade social, reduzindo as desigualdades que impactam diretamente o acesso e a permanência na educação.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das principais políticas de inclusão digital adotadas pela rede estadual de São Paulo.

Quadro 01: Políticas Públicas de Inclusão Digital de 2020-2021

Fonte	Descrição
Decreto Nº 64.982, de 15 de maio de 2020.	Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo - CMSP e dá providências correlatas.
Decreto Nº 65.231, de 07 de outubro de 2020.	Dá nova disciplina ao Programa Computador do Professor, instituído pelo Decreto nº 53.559, de 15 de outubro de 2008, nos termos da Lei nº 11.498, de 15 de outubro de 2003.
Resolução SEDUC nº 98, de 22 de dezembro de 2020.	Autoriza e regulamenta a utilização de serviço móvel celular pelos servidores da Secretaria da Educação. Artigo 2º - Os servidores que atenderem aos termos desta Resolução receberão um chip de smartphone[...]
Resolução Seduc nº 30, de 2-3-2021.	Autoriza a utilização de serviço móvel celular pelos alunos da rede pública estadual e dá providências correlatas. Artigo 1º - Autorizar a utilização de dados móveis de celular, mediante fornecimento de cartão SIM a alunos da rede pública estadual[...]
Kit CMSP	Manual para aquisição e uso de equipamentos do Kit CMSP (Dinheiro na Escola – PDDE Paulista – Anexo 07)

Fonte: Nogueira (2024, p.127)

Para uma melhor compreensão, apresentaremos um breve resumo de cada uma das ações destacadas no quadro 01. A primeira iniciativa do governo estadual foi a criação do Centro de Mídias da Educação de São Paulo, implantado na mesma estrutura da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE).

O projeto contou com a atuação de professores da rede estadual que se candidataram para ministrar as aulas e foram temporariamente afastados de suas funções nas escolas de origem. As transmissões passaram a ser realizadas pelo aplicativo CMSP, que disponibilizava canais segmentados por séries e conteúdos voltados à formação docente, além de reuniões para gestores e equipes da diretoria de ensino. No entanto, desde o início, diversas dificuldades foram identificadas, especialmente em relação ao acesso à internet, o que levou à transmissão simultânea das aulas pelo *YouTube* e pela TV UNIVESP. Ainda assim, muitos alunos em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica não possuíam sequer televisão, e alguns residiam em locais com sinal de TV inadequado. Como alternativa, a SEDUC-SP estabeleceu parcerias com operadoras de telefonia para viabilizar o patrocínio da internet móvel ao aplicativo, permitindo acesso gratuito aos conteúdos educacionais. No entanto, o patrocínio não se estendia ao uso do CMSP pelo computador, e, para acessar o aplicativo no celular, era necessário já possuir algum tipo de conexão ativa, o que ainda impedia a participação de estudantes cujas famílias não podiam custear um pacote de dados. Além disso, os docentes também enfrentaram dificuldades, uma vez que o aplicativo exigia atualizações constantes, e muitos professores que possuíam dispositivos mais antigos não conseguiam acompanhar essas atualizações, tendo seu acesso prejudicado ou até mesmo inviabilizado.

A segunda iniciativa da SEDUC-SP foi a reativação do Programa Computador do Professor, anteriormente suspenso

por vários anos, agora reformulado sob o nome “Professor Conectado”. O programa visava subsidiar a aquisição de notebooks, computadores ou tablets por docentes, desde que os equipamentos atendessem às especificações estabelecidas em um manual disponibilizado aos interessados. Contudo, o valor do subsídio, limitado a dois mil reais, mostrou-se insuficiente para a compra de dispositivos de última geração, o que gerou questionamentos entre os professores.

A terceira iniciativa voltada à inclusão digital foi implementada em dezembro de 2020, com a publicação da Resolução SEDUC 98, que regulamentou o uso de celulares pelos servidores da SEDUC-SP. A medida permitiu que professores e equipes gestoras solicitassem um chip para uso profissional, especialmente para viabilizar a busca ativa de estudantes que não estavam acessando as atividades online ou mantendo contato com a escola. No início de 2021, o benefício foi ampliado para os alunos, desde que aderissem ao “Programa Além da Escola”, que oferecia aulas *online* complementares fora do horário regular. Como parte desse esforço, a quarta ação da SEDUC-SP consistiu-se na criação de um material didático específico para apoiar a implementação desse programa.

A última iniciativa da SEDUC-SP para ampliar a inclusão digital durante a crise sanitária foi a distribuição do Kit CMSP às escolas, anunciada em coletiva de imprensa pelos então governador João Doria e pelo secretário da educação, Rossieli. O *kit* incluía televisores, estabilizador nobreak, microfone, webcam, suporte de TV, moldura *touch screen* e caixa de som, visando aprimorar o ensino híbrido. Entre seus principais objetivos estavam a transmissão das aulas do CMSP diretamente para as salas de aula, a interação entre alunos presenciais e docentes em teletrabalho, a exibição de vídeos do material didático e a realização de formações da EFAPE e das Diretorias de Ensino.

Metodologia

Este capítulo, oriundo da minha pesquisa de doutorado em Educação defendida na Unifesp, é de natureza qualitativa e se configurou como um estudo de caso no campo educacional (André, 2025) e adotou uma abordagem metodológica que combinou diferentes instrumentos de coleta e produção de dados. Para a obtenção das informações, foram utilizados a análise documental da legislação publicada no período, questionário *online* e entrevistas presenciais, sendo que estes dois últimos instrumentos possibilitaram uma compreensão aprofundada das percepções dos coordenadores pedagógicos sobre os desafios enfrentados durante o período pandêmico, especialmente entre os anos de 2020 e 2021.

A tese teve como objetivo principal analisar em que medida as políticas de inclusão digital implementadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) contribuíram para mitigar as dificuldades impostas pelo ensino remoto, promovendo a reinserção de parte dos estudantes no processo educacional e, conseqüentemente, minimizando os impactos negativos na aprendizagem.

O estudo teve como foco o ensino médio, justificando-se essa escolha por diversos fatores. Primeiramente, os estudantes desse segmento encontram-se na etapa final da educação básica, dispondo de um tempo reduzido para recuperar as lacunas de aprendizagem agravadas pelo afastamento escolar. Além disso, ao contrário das crianças do ensino fundamental, eles possuem maior autonomia no uso do celular, que se tornou o principal dispositivo utilizado para o acompanhamento das aulas remotas na rede estadual. Outro aspecto relevante é que um número significativo desses alunos já está inserido no mercado de trabalho ou busca oportunidades de emprego. Por fim, uma parcela significativa desse grupo demonstra interesse em

prosseguir com sua formação acadêmica, seja no ensino superior ou em cursos técnicos, conforme evidenciado pela análise das respostas ao questionário socioeconômico do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) nas quatro unidades escolares onde foram realizadas as entrevistas presenciais.

Os coordenadores pedagógicos foram selecionados como participantes da pesquisa tanto na etapa de aplicação dos questionários *online* quanto nas entrevistas presenciais. A escolha desse profissional se justifica por sua visão holística sobre o funcionamento da unidade escolar, uma vez que, como membro da equipe gestora, ele acompanha de perto as estratégias adotadas pela escola e os desafios emergenciais enfrentados durante o período de ensino remoto. Em particular, sua atuação foi fundamental nos dezessete meses em que as atividades escolares ocorreram a distância.

Além de sua responsabilidade pela gestão pedagógica, o coordenador pedagógico desempenha um papel essencial na formação continuada dos docentes, mantendo um contato próximo com a equipe de professores e compreendendo suas dificuldades e demandas. Ele também interage diretamente com os alunos e suas famílias, mediando questões pedagógicas e, muitas vezes, auxiliando na gestão de problemas disciplinares, o que amplia sua compreensão sobre a realidade escolar e a comunidade do entorno. Assim, sua participação na pesquisa permitiu obter um panorama detalhado das dificuldades vivenciadas pelos gestores, docentes e estudantes durante o ensino remoto.

A pesquisa utilizou como principais instrumentos de coleta e produção de dados, o questionário *online* e a entrevista presencial. O questionário *online* teve como finalidade subsidiar a resposta ao objetivo geral da pesquisa, que consistia em examinar os fatores responsáveis pela exclusão digital dos estudantes no contexto da transição do ensino presencial para

o ensino remoto. Para tanto, foram consideradas variáveis como a disponibilidade de dispositivos tecnológicos - incluindo celulares, notebooks, computadores de mesa e tablets - bem como o acesso à conexão com a internet.

O questionário foi organizado em seis seções, cada uma com um propósito específico. Primeiramente, buscou-se caracterizar o perfil dos coordenadores participantes, assim como as especificidades das unidades escolares. Em seguida, foram levantados os recursos tecnológicos disponíveis para os docentes em suas residências durante o período de ensino remoto e, de maneira análoga, aqueles acessíveis aos estudantes. Além disso, procurou-se avaliar a adesão de coordenadores, professores e alunos às políticas públicas de inclusão digital implementadas pela SEDUC-SP, investigando, ainda, a eficácia dessas iniciativas no sentido de atenuar os impactos da exclusão digital ao longo da pandemia.

Para a distribuição dos questionários foi adotada a técnica de amostragem não probabilística conhecida como "bola de neve" (Vinuto, 2014). Essa abordagem baseia-se em cadeias de referência, ou seja, os participantes iniciais da pesquisa são responsáveis por indicar novos participantes, que por sua vez também indicam outros, formando uma sequência de indicações. Essa técnica não permite calcular a probabilidade de seleção de cada indivíduo, conforme destacado por Vinuto (2014), sendo frequentemente utilizada em pesquisas qualitativas, onde o objetivo não é garantir a representatividade estatística, mas sim obter informações detalhadas e contextuais.

Nessa pesquisa, a amostragem iniciou-se com a participação de alguns coordenadores pedagógicos. Esses participantes foram convidados a compartilhar o *link* do questionário com seus colegas de suas respectivas Diretorias de Ensino, ampliando assim o alcance da pesquisa. Esperava-se com isso alcançar o maior número possível de integrantes dessa população. A

coleta dos dados ocorreu entre os dias 6 de novembro e 6 de dezembro de 2023, período em que foram recebidas 69 respostas, constituindo a amostra final.

A análise dos percentuais referentes às respostas coletadas revelou que a falta de dispositivos tecnológicos, como computadores, notebooks e celulares, aliada às dificuldades de conectividade, exerceu um impacto substancial tanto na aprendizagem dos estudantes quanto em sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Os dados indicam que medidas como o fornecimento de chips e o acesso subsidiado à internet foram estratégias relevantes para ampliar o acesso e favorecer o aprendizado dos alunos, embora tais ações não tenham alcançado a totalidade dos estudantes. Alguns deles ainda enfrentaram dificuldades significativas devido à indisponibilidade de dispositivos móveis. Nesse sentido, conforme argumenta Blikstein (2023), tais iniciativas, embora importantes, não são suficientes para eliminar completamente a exclusão digital e a desigualdade no acesso às tecnologias. Esse problema se tornou ainda mais grave para aqueles estudantes que, diante da falta de equipamentos, da precariedade da conexão ou da perda do emprego de seus responsáveis, precisaram abandonar os estudos para ingressar no mercado de trabalho.

As dificuldades encontradas pelos estudantes também se refletiram na realidade dos docentes e coordenadores, muitos dos quais dependeram exclusivamente do celular para desempenhar suas funções durante o ensino remoto. A respeito desse cenário, Bonilla (2010) já havia advertido a respeito dos desafios da exclusão digital entre professores, evidenciando que essa problemática não se restringe aos alunos, mas atinge diferentes agentes do ambiente educacional. A interligação desses obstáculos demonstra a necessidade de políticas abrangentes, que articulem soluções integradas e inclusivas,

levando em conta as múltiplas dimensões das barreiras tecnológicas enfrentadas por educadores e estudantes no contexto do ensino remoto.

Para avaliar a representatividade da amostra, recorreu-se à plataforma *SurveyMonkey*, que foi utilizada para calcular a margem de erro e verificar a precisão dos dados coletados. Considerando que a população total era composta por 3.598 coordenadores pedagógicos, e a pesquisa adotou um grau de confiança de 95%, o que resultou em uma margem de erro de 12% para os dados obtidos. A análise dessa margem permite concluir que a amostra de 69 participantes é suficiente para garantir um grau de confiança adequado, conforme os parâmetros estabelecidos para a pesquisa.

Para a fase das entrevistas presenciais com os coordenadores pedagógicos foram selecionadas quatro escolas. As unidades escolares onde trabalham os coordenadores participantes da pesquisa estão localizadas na capital de São Paulo e foram escolhidas, a partir de um processo criterioso, entre as 1.090 unidades de ensino que ofertam exclusivamente o ensino médio. A seleção das escolas na região metropolitana foi motivada pela necessidade prática de proximidade geográfica, visto que a pesquisadora reside e exerce atividades profissionais na capital paulista. Esse fator logístico facilitou a execução das entrevistas presenciais, permitindo uma coleta de dados mais eficiente e o uso otimizado de recursos, minimizando dificuldades relacionadas a deslocamentos longos.

A seleção das unidades escolares seguiu um procedimento em etapas. Inicialmente, foi realizado um levantamento no site das 13 Diretorias de Ensino da capital paulista, identificando o número de escolas em cada uma delas. A partir disso, foram selecionadas aquelas que ofereciam exclusivamente o ensino médio, totalizando 72 escolas. Em uma segunda fase, foi analisado o perfil socioeconômico (NSE) dos estudantes dessas

escolas, com base nos dados coletados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica. O NSE classifica as instituições conforme o rendimento, a ocupação e a formação dos pais ou responsáveis, além da posse de bens de consumo e serviços, com pontuações que variam de 01 (mais baixo) a 08 (mais alto). As quatro escolas participantes da pesquisa estão localizadas nos distritos da Água Rasa, Penha e Jardim Ângela, todas com mais de 1.000 alunos matriculados e com nível socioeconômico médio entre 5 e 6. Esse recorte permitiu uma análise focada em unidades de ensino de grande porte e com um público diversificado, assegurando a representatividade e a relevância dos dados coletados.

Com o objetivo de resguardar a identidade das instituições de ensino e, conseqüentemente, a dos CGP participantes da pesquisa, as unidades escolares foram identificadas por nomes fictícios: Paulo Freire, Anísio Teixeira, Dorina Nowill e Darcy Ribeiro. A etapa de entrevistas contou com a participação de quatro coordenadores pedagógicos, todos professores efetivos da rede estadual de São Paulo, aprovados por meio de concurso público. O grupo era composto por três mulheres e um homem, com idades variando entre 44 e 53 anos, e possuíam, no mínimo, 16 anos de experiência na rede estadual de ensino. As entrevistas foram conduzidas entre 21 de novembro e 15 de dezembro de 2023, no período noturno, na sala da coordenação.

Os Quadros 02 e 03 apresentam informações essenciais para a compreensão da realidade das escolas analisadas. Esses dados são fundamentais para contextualizar o ambiente escolar, permitindo uma análise mais aprofundada das condições socioeconômicas que impactam a comunidade escolar e o processo educativo.

Quadro 02: Comparativo das Unidades Escolares

Escola (nome fictício)	Distrito	Região	Quantitativo de Estudantes Censo 2022	Classificação NSE	Classificação INSE das escolas do Distrito 2021
Paulo Freire	Penha	Leste	2.513	05 Médio- baixo	5,34
Anísio Teixeira	Jardim Ângela	Sul	2.266	05 Médio- baixo	4,94
Dorina Nowill	Penha	Leste	2.046	05 Médio-alto	5,34
Darcy Ribeiro	Água Rasa	Leste	1.642	06 Médio-alto	5,50

Fonte: Nogueira (2024)

Quadro 03: Comparativo de algumas características dos distritos das escolas lócus da pesquisa

	Anísio Teixeira	Dorina Nowill e Paulo Freire	Darcy Ribeiro
Proporção de domicílios em favelas (SEADE, 2020)	53,27	6,13%	0,10%
Distribuição de antenas de internet móvel por km ² (ANATEL, 2020)	1,23	5,40	5,2
Matrículas no Ensino Básico em escolas públicas (Censo Escolar, 2020)	96,2%	61,7%	71%
Possuem computador/notebook (SAEB, 2019)	72%	85%	86%
Rede Wi-Fi (SAEB, 2019)	86%	93%	96%

Fonte: Nogueira (2024)

A análise do contexto socioeconômico das regiões onde as escolas estão localizadas busca proporcionar uma compreensão ampla das condições sociais e econômicas que influenciam a comunidade. Entre os aspectos considerados estão a distribuição da renda, a existência de assentamentos precários, a oferta de serviços essenciais e a qualidade da infraestrutura disponível. Esses fatores são determinantes para compreender os desafios que os estudantes enfrentam além do espaço escolar, afetando diretamente seu desempenho acadêmico e seu bem-estar socioemocional. A análise comparativa das regiões onde as escolas estão inseridas revela disparidades socioeconômicas significativas. Como podemos observar pelo quadro comparativo 03, mais da metade da população residente no entorno da Escola Anísio Teixeira vive em áreas de favela, enquanto na região da Escola Darcy Ribeiro praticamente não há registros desse tipo de assentamento. Esse contraste evidencia que os estudantes da Escola Darcy Ribeiro pertencem, em geral, a um estrato socioeconômico mais favorecido em comparação aos alunos da Escola Anísio Teixeira.

Essa desigualdade fica ainda mais evidente nos relatos dos coordenadores, que destacaram a vulnerabilidade social dos estudantes. O coordenador da Escola Anísio Teixeira, por exemplo, ressaltou que um número expressivo de alunos dependia das refeições fornecidas pela unidade escolar durante o período da pandemia, cenário também confirmado pelas coordenadoras das escolas Dorina Nowill e Paulo Freire. Em contrapartida, essa questão não foi mencionada pela coordenadora da Escola Darcy Ribeiro, o que reforça a percepção de que seus estudantes possuíam melhores condições socioeconômicas em relação aos das demais instituições analisadas.

Optamos pela abordagem narrativa para a realização das entrevistas, de modo a permitir que os participantes tivessem liberdade para explorar os temas conforme julgassem ade-

quadro. Entre eles, dois adotaram uma perspectiva mais ampla, traçando paralelos entre o período da pandemia e eventos recentes nas escolas, transitando entre diferentes momentos temporais. Em contrapartida, os outros dois entrevistados mantiveram um discurso mais direto e focado, respondendo objetivamente às questões apresentadas. Apesar dessas diferenças na condução das falas, todos forneceram informações essenciais para a análise proposta na pesquisa.

Após a conclusão das entrevistas, os depoimentos foram submetidos a uma análise de conteúdo (Bardin, 1995) estruturada em quatro categorias de análise: exclusão digital, exclusão social, infraestrutura e políticas públicas. Fundamentada no referencial teórico adotado, essa análise evidenciou que a exclusão digital não se restringiu aos estudantes, mas também impactou significativamente o corpo docente, refletindo as profundas desigualdades sociais que caracterizam um dos países mais desiguais do mundo.

Dentre as instituições investigadas, uma delas apresentou um quadro alarmante: aproximadamente 450 alunos ficaram à margem do ensino remoto, dependendo exclusivamente do material impresso fornecido pela escola, o qual nem todos tiveram a oportunidade de retirar. Apesar da localização privilegiada, próxima a avenidas e equipamentos públicos, a unidade atende a uma comunidade de baixa renda, que corresponde a cerca de 30% do corpo discente. Esse dado suscita uma reflexão ainda mais ampla: qual seria a proporção de estudantes afetados em escolas situadas nas regiões periféricas mais afastadas, onde a infraestrutura básica, como saneamento, abastecimento de água e energia elétrica, é ainda mais deficiente?

Inicialmente, a investigação concentrou-se na exclusão digital resultante da carência de dispositivos tecnológicos e da falta de acesso à internet. No entanto, verificou-se que esse fenômeno não se restringia apenas à disponibilidade de

recursos materiais. A ausência de alfabetização e letramento digital comprometeu a capacidade de muitos alunos e professores de utilizar plenamente as ferramentas tecnológicas disponíveis para a realização das atividades remotas. Paralelamente, como supramencionado constatou-se que um número expressivo de estudantes e suas famílias dependia da merenda escolar como principal fonte de alimentação. Além dessas dificuldades, somavam-se a inexistência de um ambiente adequado para estudo, a necessidade de migração para a casa de familiares devido a dificuldades financeiras e, em muitos casos, a evasão escolar decorrente da inserção precoce no mercado de trabalho. Dessa forma, os dados revelam que uma parcela significativa dos alunos do ensino médio da rede estadual de São Paulo enfrentou múltiplas formas de exclusão educacional, resultantes do acúmulo de diversas desigualdades.

As disparidades estruturais do Brasil desencadeiam um ciclo de desigualdades interligadas, no qual a precariedade em diferentes esferas da vida social se reflete diretamente no âmbito educacional. Essas desigualdades, historicamente enraizadas e reforçadas pela lógica do sistema capitalista, foram apenas parcialmente atenuadas pelas políticas públicas de inclusão digital implementadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo durante a pandemia. No entanto, como destacado pela coordenadora da Escola Dorina Nowill, tais iniciativas não foram suficientes para alcançar os 30% dos alunos da unidade escolar, o que equivale a 450 estudantes que permaneceram excluídos dessas ações, um quadro que se reproduziu em diversas outras escolas da rede.

Conclusão

A análise das pesquisas, censos e estudos utilizados ao longo desta investigação evidenciou as disparidades educacio-

nais e suas interseções com a exclusão digital. A revisão de literatura permitiu ampliar essa compreensão, contemplando diferentes realidades, desde a rede pública do estado de Minas Gerais até contextos internacionais. Em países desenvolvidos, como os Estados Unidos, mesmo com infraestrutura digital avançada, parte dos estudantes permaneceu excluída do ensino remoto. Já em países como Moçambique, a exclusão digital se mostrou ainda mais crítica, uma vez que a conectividade é limitada pela ausência de infraestrutura básica nas residências.

Esse capítulo, que relata a investigação de doutorado em Educação por mim defendida (Nogueira 2024), teve como ponto de partida a análise da exclusão digital entre estudantes do ensino médio da rede estadual de São Paulo, considerando a falta de equipamentos e conexão como fatores determinantes para a limitação do acesso ao ensino remoto. No entanto, as entrevistas realizadas revelaram que a precariedade digital não se restringia aos alunos, mas também atingia parte do corpo docente.

As evidências permitiram identificar os três níveis de exclusão digital descritos por Castells (2005): a ausência total de acesso a dispositivos e internet, a desigualdade na qualidade dos equipamentos disponibilizados e as dificuldades relacionadas a alfabetização e letramento digital.

A primeira forma de exclusão se manifestou de maneira evidente nos relatos dos Coordenadores, como no caso da Escola Dorina Nowill, onde aproximadamente 450 estudantes ficaram completamente impossibilitados de acompanhar as atividades escolares devido à falta de equipamentos e conexão. A segunda forma, referente à desigualdade digital, foi observada na Escola Anísio Teixeira, onde 65 estudantes receberam tablets obsoletos, o que impossibilitou sua plena participação no ensino remoto. A terceira dimensão da exclusão, relacionada à falta de habilidades para operar tecnologias digitais, foi amplamente

mencionada nos depoimentos dos quatro coordenadores. Outros desafios também foram destacados, como a dependência de parte dos alunos da alimentação oferecida pela escola, a inexistência de um ambiente doméstico adequado para os estudos e a evasão escolar impulsionada por fatores socioeconômicos agravados pela crise sanitária.

Dessa forma, a exclusão digital deve ser compreendida não apenas como um problema de acesso a tecnologias, mas como um reflexo das desigualdades estruturais da sociedade contemporânea (Demo, 2005). As limitações tecnológicas representam apenas um aspecto visível de um problema mais profundo, vinculado à histórica desigualdade socioeconômica que caracteriza o Brasil. Nesse sentido, o combate à exclusão digital exige uma abordagem sistêmica e crítica, capaz de reconhecer que a marginalização tecnológica está intrinsecamente ligada às condições sociais e econômicas dos indivíduos.

Os achados da pesquisa indicam que, embora as políticas públicas implementadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tenham buscado minimizar os impactos da exclusão digital, suas ações não foram suficientes para atender os estudantes em maior situação de vulnerabilidade.

A superação desse problema exige iniciativas articuladas entre os diferentes níveis de governo e a formulação de estratégias que vão além da simples distribuição de equipamentos e conexão à internet. Para garantir uma inclusão digital efetiva e equitativa, é essencial que as políticas educacionais considerem não apenas a infraestrutura tecnológica, mas também as desigualdades sociais que perpetuam a exclusão no acesso ao ensino.

No que diz respeito aos limites da pesquisa, ressaltamos que eles são característicos do estudo de caso (André, 2025). Neste tipo de investigação, não cabe uma generalização passível de ser transposta a toda e qualquer situação. Ao

contrário, trata-se, aqui de uma generalização naturalística, mediante a qual os achados da investigação em tela podem ser transpostos somente a circunstâncias semelhantes às observadas no fenômeno educacional em questão.

Referências

ANDRÉ, Marli. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livros, 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARRETO, Raquel G. Discursos sobre a inclusão digital. *Educação*, v. 38, n. 3, p. 319-328, 2 fev. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/21771>. Acesso em: fev. 2025.

BLIKSTEIN, Paulo. Entrevista de Paulo Blikstein com Daniel Sanes. "Tecnologias só são efetivas quando integradas ao currículo escolar". *Rhyzos Educação*. São Paulo. Disponível em: <https://rhyzos.com/paulo-blikstein-inclusao-digital/>. Acesso em: fev. 2025.

BONILLA, Maria Helena S. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. *Motrivivência* (Florianópolis), v. 34, p. 40-60, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135>. Acesso em: fev. 2025.

BRUNO, Adriana R.; PESCE, Lucila; HOFFMANN, Adriana. A Educação e tecnologia e tempos de pandemia: Programa Ria40tena e a descolonização do mundo da vida. *Revista Cocar* (UEPA), v. 9, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4122>. Acesso em: fev. 2025.

FIALHO, L. M. F.; NEVES, V. N. S. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. *Revista Educação e Pesquisa*. SciELO. São Paulo, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/F9qCnFrgWnhtkpgjpZcpSfS/?lang=pt#>.

Acesso em: fev. 2025.

GUIMARÃES, Rosiane C.; SILVA, Márcio R. Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Brasil e a desigualdade social evidenciada pela pandemia de Covid-19. *Ar@cne*. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 sept. 2022, vol. XXVI, n. 270. DOI: Disponível em:

<https://revistes.ub.edu/index.php/aracne/article/view/38455/38128>.

Acesso em: fev. 2025.

GÓMEZ, A.I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: Sacristán, J. Gimeno e A.I.Pérez Gómez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LIMA, Carla C.; RAMOS, Maria Elizabete N.; OLIVEIRA, André Luiz R. Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o REANP em Minas Gerais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, e78237, 2022, p. 01-21.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/VRLQXGLcfR3hz8HckkzdBjf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: fev. 2025.

MANN, Brya; LI, Wei; BESNOY, Kevin Digital divides: K-12 student profiles and online learning. *Education Policy Analysis Archives*, [S. l.], v. 29, n. August - December, 2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6351>. Acesso em: fev. 2025.

MATTOS, Fernando Augusto M. Exclusão Digital e Exclusão Social: elementos para uma discussão. *Transinformação*. Campinas, 15 (Edição Especial): 91-115, set/dez.,2003.

NOGUEIRA, Sílvia Cristina Gomes. *O Ensino Remoto Emergencial e a Exclusão Digital em Tempos de Pandemia de Covid-19: a perspectiva do coordenador de gestão pedagógica sobre as políticas de inclusão digital da rede estadual de São Paulo*. Orientadora: Lucila Pesce. 294 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Paulo: Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/36829db1-3318-4335-bec1-18d278b8b113>. Acesso em: fev. 2025.

NONATO, Emanuel do R. S.; CONTRERAS-ESPINOSA, Ruth S. Educação, Ensino Remoto Emergencial e Tecnologias. *Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade*, [S. l.], v. 31, n. 65, p. 13-18, 2022. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2022 v. 31.n. 65. p. 13-18. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/13660>. Acesso: fev. 2025.

PIMENTEL, Gabriela S. R.; NONATO, Emanuel do R. S.; SALES, Mary V. S. Ensino Remoto Emergencial e a Qualidade na Educação. *REVELLI - Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas*, v. 13, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/11849>. Acesso em: fev. 2025.

RIBEIRO, Vanda M.; BONAMINO, Alícia; CARVALHO, Cintia P. Equidade e Desigualdade Escolar em um Recorte da Produção Acadêmica da Sociologia da Educação sobre Políticas Educacionais no Brasil (2006-2017). *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 13, p. 1-21, 2019. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v13/1981-1969-jpe-13-e65205.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

TEIXEIRA, Ricardo A. G.; GONÇALVES, António Cipriano P.; JORGE, Adérito J. N. Remote Education in the Context of COVID19 in Mozambique: a look at the access conditions. *EDUR - Educação em Revista*. 2024; 40:e40424. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z4MPJLwV8rZVwHbgLLWnkgh/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: fev. 2025.

VINUTO, Juliana. A Amostragem em Bola de Neve na Pesquisa Qualitativa: Um Debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, 22, (44): 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: fev. 2025.

Legislação consultada

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 28 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Nº 64.862, DE 13 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Nº 64.982, de 15 de maio de 2020. Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo - CMSP e dá providências correlatas.

SOARES. M. Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Nº 65.231, de 07 de outubro de 2020. Dá nova disciplina ao Programa Computador do Professor, instituído pelo Decreto nº 53.559, de 15 de outubro de 2008, nos termos da Lei nº 11.498, de 15 de outubro de 2003.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC nº30, de 2-3-2021. Autoriza a utilização de serviço móvel celular pelos alunos da rede pública estadual.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC nº 98, de 22 de dezembro de 2020. Autoriza e regulamenta a utilização de serviço móvel celular pelos servidores da Secretaria da Educação.

O colaborador pedagógico em tecnologias educacionais - formando formadores na rede municipal de educação de Santos

Márcia Regina Marques

Introdução

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), integrado de forma estratégica às propostas pedagógicas, tem sido amplamente debatido em pesquisas educacionais. No entanto, a criação de uma verdadeira sintonia entre as práticas docentes e as expectativas dos estudantes ainda representa um desafio significativo na realidade de muitas escolas.

Com o objetivo de implementar os recursos digitais no âmbito pedagógico e reduzir a distância entre as atividades desenvolvidas em sala de aula e a realidade tecnológica dos alunos, a Secretaria de Educação do município de Santos (SEDUC) adotou algumas diretrizes. As iniciativas focaram na criação de ambientes adequados, equipados com ferramentas digitais e no investimento em formação continuada para os professores, pretendendo a integração dessas tecnologias de maneira significativa às práticas educacionais.

Este texto – fruto da minha dissertação de mestrado acadêmico em Educação concluída na Unifesp, sob orientação da Profa. Dra. Lucila Pesce – intenciona apresentar o percurso adotado pelo município de Santos na formação de formadores, com ênfase no papel do colaborador pedagógico em tecnologias educacionais. A abordagem aqui apresentada considera a experiência vivenciada pela pesquisadora-formadora-autora, inte-

grante do grupo de formadores da Seção Núcleo Tecnológico Educacional (Senutec). Antecipando, a atuação do profissional Colaborador Pedagógico tem como foco principal oferecer suporte aos professores no uso dos recursos digitais, visando integrá-los de maneira crítica às práticas pedagógicas cotidianas.

Entendendo o contexto - os primórdios da função Colaborador Pedagógico

Em uma publicação no Diário Oficial (DO) de Santos de fevereiro de 2004, o município de Santos oficializou a implantação de laboratórios de informática nas escolas do município e a criação da função de Professor Orientador de Informática Educativa (POIE)¹. Entre suas principais atribuições, destacavam-se o planejamento e a condução das aulas no laboratório de informática, bem como o suporte tecnológico e pedagógico aos professores regentes.

Os POIE recebiam formação direcionada, pois a função era nova e inovadora no município e exigia um acompanhamento técnico e pedagógico que, a princípio, veio no bojo do contrato firmado com a empresa Positivo Informática². Melhor explicando: o Colaborador Pedagógico era um profissional da empresa que assessorava individualmente cada POIE no laboratório de informática em que atuava, em visitas quinzenais. O cargo desse profissional foi inicialmente denominado *coordenador pedagógico*. Contudo, para evitar conflitos com um cargo já existente na Secretaria de Educação (SEDUC), a nomenclatura

¹ A Portaria nº 15/2004 dispõe sobre a organização e funcionamento dos laboratórios de informática nas escolas municipais e contém as atribuições dos POIE. Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2004-02-03>. Acesso em: 16 jan. 2025.

² Mais informações sobre a empresa que antes chamava Positivo Informática, mas que desde 2017 recebe o nome de Positivo Tecnologia, está disponível em: <https://www.positivotecnologia.com.br/>. Acesso em: 16 jan. 2025.

foi revisada e, por consenso entre a SEDUC e a Positivo, alterada para *colaborador pedagógico*.

Com o encerramento do contrato com a empresa Positivo, em 2006, os Colaboradores Pedagógicos passaram a ser professores selecionados na própria rede municipal, que já atuavam ou haviam atuado como POIE. Essa mudança trouxe profissionais com experiência prática na função, além de um profundo conhecimento sobre as demandas e necessidades do ambiente escolar, o que serviu como inspiração para a formulação de formações direcionadas a seus pares com foco na tecnologia e com os recursos tecnológicos existentes. Em outras palavras, se por um lado os novos Colaboradores conheciam e compreendiam as particularidades das escolas, por outro lado sabiam como estimular a criação de conteúdos e o planejamento de aulas sem ruídos na comunicação por desconhecimento da realidade local.

É importante destacar que os laboratórios de informática passaram por diversas transformações ao longo do tempo, exigindo atualizações contínuas por parte dos POIE e dos Colaboradores Pedagógicos, tanto para acompanhar as mudanças nos equipamentos quanto para reavaliar as estratégias pedagógicas disponíveis. Além disso, a obsolescência dos recursos tecnológicos demandou resiliência e criatividade desses profissionais, que precisaram adaptar suas práticas enquanto aguardavam a implementação de melhorias e a renovação dos equipamentos.

Inicialmente, em 2004, os laboratórios de informática eram equipados com um tipo de computador, denominados pela Positivo como mesas educacionais, *softwares* de diversas áreas do conhecimento e uma conexão de internet instável. Posteriormente, em 2011, foram modernizados com equipamentos

adquiridos por meio do programa Proinfo³, com uma média de 18 computadores por laboratório.

É de conhecimento de todos que os recursos tecnológicos avançam muito rápido e as escolas públicas têm dificuldades para acompanhar. Assim, passados pouco mais de sete anos, a partir de 2018, os laboratórios de informática foram gradualmente substituídos e reformulados, recebendo uma nova nomenclatura: *estudioteca*. Os antigos equipamentos, que já se encontravam sucateados, foram substituídos por recursos modernos, como *tablets*, *notebooks*, telas interativas e lousas digitais. Essa atualização evidenciou a necessidade de uma adaptação ao contexto educacional da época, alinhada às necessidades contemporâneas de ensino e aprendizagem, logo percebida pelos integrantes da Senutec.

Retomando a discussão sobre a função do Colaborador Pedagógico, além das formações oferecidas aos POIE, tanto individualmente, por meio de visitas às escolas e acompanhamento das aulas, quando solicitado, quanto nas formações mensais conhecidas como *Ponto de Encontro* – que reuniam todos os POIE em um único espaço por período, os colaboradores pedagógicos também os envolveram no alinhamento do plano de curso da disciplina de Informática Educativa. Entre 2009 e 2010, foram realizadas reuniões organizadas e coordenadas pelos colaboradores com o objetivo de promover alterações no documento, valorizando a expertise e o *know-how* desses profissionais.

Com a mudança de governo em 2013, a Senutec passou por uma reestruturação significativa. Uma das colaboradoras

³ É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

pedagógicas foi promovida ao cargo de Chefe da Senutec, enquanto alguns POIE formaram a nova equipe de colaboradores. Além disso, a função passou a ser denominada *Colaborador Pedagógico em Tecnologias Educacionais*, uma revisão que buscou refletir com maior precisão as especificidades e responsabilidades do cargo.

É neste momento que me integrei à nova equipe de colaboradoras. Professora concursada do município, iniciei minha trajetória como POIE no mesmo ano em que a função foi criada e, com pequenas interrupções, atuei nessa posição por nove anos até ser convidada a assumir o cargo de colaboradora pedagógica. Foi um grande desafio fazer a transição de formanda para formadora, exigindo pesquisa constante e a busca por estratégias inovadoras para apoiar e implementar as aulas dos POIE, levando em conta as dificuldades impostas pela contínua deterioração dos equipamentos.

Considerando as mudanças políticas e a formação de novos grupos governamentais, uma nova reestruturação foi implementada em 2018, resultando na extinção da função de POIE. Essa mudança foi justificada pelo entendimento de que as tecnologias digitais deveriam ser incorporadas diretamente ao planejamento pedagógico do professor regente, abrangendo todos os segmentos e disciplinas, em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com mais ênfase nas Competências 4 e 5.

Além das mudanças governamentais, também ocorriam concomitantes, mudanças pedagógicas significativas e, fundamentado no Currículo Paulista e na BNCC, foi elaborado o Currículo Santista⁴. Sua estruturação e construção ficou a cargo

⁴ O Currículo Santista pode ser consultado na íntegra no site: https://www.santos.sp.gov.br/static/files_www/files/portal_files/seduc/curriculo_santista/curriculoatualizado2022_libraseja.pdf. Acesso em: 19 jan. 2025.

de uma equipe composta por membros da gestão escolar, da SEDUC e por professores regentes, com o objetivo de nortear as ações pedagógicas do município. No documento, destaca-se o item 5.3, intitulado Educação Digital, pertencente às Políticas Educacionais Norteadoras, que incentiva os educadores a assumirem os papéis de “curadores, orientadores e mediadores dos processos de aprendizagem” (Currículo Santista, 2021, p.22).

Ao analisar o percurso histórico do POIE, percebe-se que este profissional desempenhou um papel crucial na integração das ferramentas digitais ao contexto escolar. Sua atuação abrangeu não apenas o suporte pedagógico e tecnológico aos professores e a condução de aulas para alunos desde a Educação Infantil (com crianças a partir de 3 anos) até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como o desenvolvimento de projetos educativos inovadores e contextualizados à realidade local.

Apesar da extinção da função de POIE, após 14 anos de existência, o colaborador pedagógico permaneceu em atividade, agora com uma nova ressignificação de seu papel, focado na formação dos professores regentes. A princípio, apenas em nove escolas que possuíam os espaços denominados de *estudiotecas*. Como citado a seguir, a criação das *estudiotecas*, inicialmente em nove escolas, antecipou a revolução pedagógica no uso das tecnologias, do mesmo modo como o programa ProInfo revolucionou o acesso à internet com uma rede estável.

Observou-se que, na maioria das escolas, esses espaços eram pouco utilizados, tanto como laboratório de informática quanto como *estudioteca*, especialmente após a extinção da função POIE. Embora o colaborador pedagógico realizasse formações para os professores, a falta desse apoio direto comprometeu a plena utilização dos recursos disponíveis.

A título de conhecimento, havia na ocasião 86 escolas⁵ municipais em Santos; as *estudiotecas*⁶ foram implementadas de forma gradual: iniciaram em 2018 com 9 escolas, ampliaram-se para 40 em 2020 e, com a inclusão de 24 unidades de educação infantil, chegaram a um total de 64 escolas atendidas.

No bojo de todo esse processo, a função do colaborador pedagógico já vinha passando por um processo de ressignificação devido à extinção da função de POIE, precisou se adaptar rapidamente a uma nova realidade, desta vez imposta pela pandemia de 2020 (COVID 19). Esse cenário inesperado exigiu a implementação de novos procedimentos, muitos deles de forma urgente, como o suporte a gestores e professores no uso de recursos digitais. Essas ferramentas se tornaram essenciais para garantir a comunicação e o acesso a alunos e pais durante esse período desafiador de nossa história recente.

Estruturando o trabalho

As inovações tecnológicas digitais impuseram, ao longo do tempo, mudanças necessárias e inevitáveis na educação. Nesse cenário, é importante destacar que muitos professores, habituados a ministrar aulas de forma tradicional (livro, caderno, lousa), enfrentavam um agravante na rotina já exaustiva e acelerada. Com pouco tempo disponível e, em muitos casos, conciliando dupla ou até tripla jornada de trabalho para equilibrar o orçamento familiar, esses profissionais se viram

⁵ Nome e endereço das escolas podem ser verificados no Diário Oficial de Santos. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=institucional/unidades-municipais-de-educacao>. Acesso em: 16 jan. 2025.

⁶ *Estudiotecas* são espaços de multilinguagens que substituíram, em algumas escolas, o laboratório de informática, com novo conceito. Diário Oficial de Santos. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/nove-escolas-ganham-biblioteca-e-estudioteca-tecnologicas>. Acesso em: 16 jan. 2025.

desafiados a repensar suas práticas pedagógicas. Os recursos tecnológicos, antes um desafio enfrentado aos poucos e com muitas reservas, agora eram mais que importantes, eram imperativos. Incorporar os recursos digitais em seus planejamentos tornou-se uma exigência que demandava ainda mais do já limitado e valioso tempo de cada docente.

A importância da tecnologia digital e das facilidades que ela trouxe, já consolidadas na rotina diária das pessoas, é inegável, assim como a necessidade de sua inserção no contexto escolar. No entanto, a insegurança em relação ao agir pedagógico nesse ambiente digital representou, e ainda representa, um desafio significativo, como já apontava Bonilla, em 2010:

[...] a falta de conhecimento e domínio do ambiente e da lógica digital provoca estranhamento e medo pelo desconhecido, pois, ao entrar em contato com essa nova realidade, o professor fica diante de fatos que eram inexistentes em sua cultura de origem e, na maioria das vezes, foi inexistente em sua formação inicial (Bonilla, 2010, p.52).

Pretto (2012), em seus estudos, ressalta também a importância de resgatar o papel de autoria do professor, fortalecendo sua prática pedagógica e transformando a escola em um espaço de criação e não de mera reprodução do conhecimento. Contudo, muitos professores têm perdido essa autoria, presos a uma rotina exaustiva, à precarização das condições escolares e às pressões de currículos rígidos e metas meritocráticas. Nesse cenário, empobrecido de recursos e rico em situações inquietantes, surge o questionamento: como poderiam os professores refletir e aceitar formações que os ajudassem a repensar sua prática, diante de tantas demandas e da falta de tempo?

Mediante tantas dificuldades, muitos professores acabam optando por formações pragmáticas que possam trazer algum retorno financeiro, uma vez que essas oportunidades, em teoria, proporcionariam uma melhoria na remuneração, aliviando a sobrecarga de sua rotina.

As dificuldades enfrentadas pelos professores, que já eram significativas, se agravaram com a pandemia da COVID-19, deflagrada em 2020. Esse período desestruturou as formas tradicionais de conduzir as aulas, mas também abriu caminho para uma transformação no fazer pedagógico. Nesse novo cenário de atuação, os professores foram desafiados a exercitar sua criatividade, remodelando concepções e assumindo maior autoria nas adaptações necessárias para atender às novas demandas pedagógicas. Dessa forma, buscaram desenvolver suas práticas pedagógicas além dos modelos enraizados, rompendo com padrões tradicionais da sala de aula e explorando novas possibilidades para o ensino.

Em resposta às demandas do contexto emergente, a SEDUC adotou medidas estratégicas para o enfrentamento dessa nova realidade. Nesse cenário, a Senutec passava por uma reestruturação significativa, integrando em sua esfera de atuação, o Núcleo de Educação a Distância (NuED), formado por profissionais dedicados ao desenvolvimento e à tutoria de cursos na plataforma *Moodle*, simultaneamente, uniu-se à Seção de Formação Continuada (Seform), ampliando sua abrangência e oferecendo suporte pedagógico e tecnológico aos professores e equipes gestoras, de modo a atender às exigências de um momento tão desafiador e singular.

Foram muitas as ações implementadas pela equipe de formação, dentre as quais destacamos as consolidadas na Plataforma *Moodle*, as ocorridas em videoconferências, as desenvolvidas pelo canal YouTube e a participação no Grupo Guardião.

A plataforma *Moodle*, em um espaço denominado Centro Virtual Darcy Ribeiro, disponibilizou tutoriais e vídeos para apoiar professores e gestores no uso de recursos digitais como *Whatsapp Web* e *Google Meet*, essenciais para a comunicação durante o distanciamento social. Também foram incluídos materiais sobre ferramentas como *Padlet*, *Wordwall*, *Loom* e *Inshot*⁷, percebidas como potencializadoras da aprendizagem. Os tutoriais, elaborados pela equipe Senutec, com base nas demandas dos profissionais da educação, tinham foco instrumental, mas também apresentavam conceitos e estratégias de metodologias ativas, como ensino híbrido e sala de aula invertida, visando oferecer referências pedagógicas mais amplas.

As formações por videoconferência, realizadas em grupos menores devido às limitações das plataformas, abordaram demandas específicas relacionadas ao uso de ferramentas digitais, como *Google Drive* e *Google Sala de Aula*, conforme solicitado por professores e gestores. Essas formações permitiram interação e esclarecimento imediato de dúvidas, mas enfrentaram desafios relacionados à restrição de tempo e espaço.

As *lives* realizadas no canal do *YouTube*⁸ foram uma ferramenta eficaz, permitindo o armazenamento de vídeos formativos que poderiam ser consultados a qualquer momento. Com 1,82 mil inscritos no canal, os vídeos abordaram desde recursos digitais específicos, como *Padlet* e Formulários *Google*, até temas reflexivos, como inovação, tecnologia e cultura digital. A interação com os participantes, por questões administrativas

⁷ Sobre os recursos citados: *Padlet* é uma ferramenta de colaboração digital, *Wordwall* é uma plataforma para criação e compartilhamento de atividades, *Loom* é um gravador de tela e câmera e *Inshot* é um editor de vídeos e foto.

⁸ O canal no YouTube chama-se Centro Virtual Darcy Ribeiro - Pesquisa, Formação e Tecnologia Educacional e está disponível em: <https://www.youtube.com/c/CentroVirtualDarcyRibeiro/videos>. Acesso em: 20 jan. 2025.

e organizacionais, era limitada ao *chat*⁹. Ao final das formações, um formulário *online* era disponibilizado para *feedback*, contribuindo para ajustar futuras formações e a identificar novos recursos digitais a serem explorados.

Dada a necessidade de respostas rápidas que contribuíssem para o novo fazer docente, foi criado um grupo, denominado de Grupo Guardião, composto por membros do Departamento Pedagógico (Deped), visando oferecer suporte rápido a dúvidas e dificuldades no ensino remoto¹⁰. Os integrantes da Senutec participaram ativamente desse grupo, com a missão principal de apoiar os profissionais da educação no uso técnico e pedagógico das tecnologias digitais. Além do suporte técnico, o grupo também acolhia questões emocionais, reconhecendo a angústia e a tensão vividas pelos educadores, que, em muitos momentos, precisavam apenas de alguém para ouvi-los.

A pandemia da COVID-19 afetou as pessoas de maneiras diversas e tranquilizá-las tornou-se uma responsabilidade que foi além do profissional, tocando o emocional. A delicadeza da situação exigia sensibilidade no apoio à saúde mental, apesar da falta de formação nessa área. O foco principal era a instrumentalização para o ensino remoto, mas o lema do momento era *ninguém solta a mão de ninguém*. Os formadores dedicaram-se intensamente, ultrapassando os limites de horário e enfrentando uma sobrecarga para lidar com essas demandas emocionais e profissionais.

Todos esses eventos ocorridos quase que simultaneamente permitiram observarmos uma mudança significativa nos

9 Espaços para perguntas e/ou comentários informais durante as *lives*.

10 "O ensino remoto não se caracteriza pela substituição das aulas presenciais, mas pelo uso de práticas pedagógicas diversificadas e mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas no Currículo Santista". Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2020-05-22>. Acesso em: 20 jan. 2025.

profissionais da educação em relação ao uso das ferramentas digitais, configurando uma verdadeira quebra de paradigmas. Antes do evento epidêmico, o interesse nas formações oferecidas pela Senutec era mínimo. No entanto, durante o período pandêmico, houve um aumento considerável na demanda, o que sugere um avanço no aspecto autoral dos docentes, que passaram a questionar como integrar as ferramentas digitais em seus planejamentos de aulas.

O colaborador pedagógico em tecnologias educacionais e o novo normal

As mudanças nos paradigmas educacional e social foram tantas e tão intensas que este período histórico ficou conhecido como o *novo normal*¹¹. No município de Santos, assim como em outros, o *novo normal* ocorreu de forma gradativa: os alunos retornaram às atividades presenciais em outubro¹² de 2020, enquanto os servidores lotados na Secretaria de Educação retomaram suas funções presenciais em novembro de 2020¹³. O ano letivo foi concluído com as formações ainda realizadas no ambiente digital. No início de 2021, a organização do ano letivo foi formalizada por meio da Portaria 10/2021¹⁴, que determinou o retorno presencial dos alunos de maneira gradual e escalonada, em uma modalidade híbrida de ensino.

¹¹ frase adotada no início da pós pandemia

¹² A portaria conjunta nº 73/2020 e o decreto 9097 com a retomada gradativa dos alunos ao ensino presencial foram publicados no Diário Oficial do Município em 03.10.2020 e está disponível em:

<https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2020-10-03#page=499>. Acesso em: 21 jan. 2025.

¹³ A portaria 78/2020, na íntegra, se encontra disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2020-11-03#page=32>. Acesso em: 21 jan. 2025.

¹⁴ A portaria 10/2021 está disponível na íntegra em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2021-01-22>. Acesso em: 21 jan. 2025.

Em 2021, foram necessárias adaptações ao contexto de distanciamento, uso de máscaras e medidas de higiene. O ano começou com formações ainda na esfera digital e trabalho presencial escalonado. As formações presenciais foram retomadas gradualmente em junho, durante reuniões pedagógicas em algumas escolas, enquanto as *lives* no *YouTube* e as reuniões por videochamadas continuaram.

Conforme foram apresentadas as vacinas para combater o vírus *Sars-Cov 19* e o aumento significativo de pessoas vacinadas, a retomada da rotina profissional ocorreu de forma progressiva, mas não sem preocupações relacionadas ao contágio. Esse período foi marcado por altos e baixos emocionais, com relatos de traumas e medos que precisavam ser enfrentados e superados. Os núcleos familiares estavam abalados com a perda de parentes e este abalo se fez presente com a mesma carga emocional nos núcleos fraternos, quando diversos amigos, colegas e alunos não voltaram para as escolas, pois tinham perdido a guerra para o *Sars-Cov 19*.

2022 - Uma nova retomada

As formações planejadas para 2022 foram desenvolvidas para acontecer presencialmente, seguindo orientações da SE-DUC. Elas foram elaboradas com base nas necessidades apontadas pelos professores e pela equipe gestora¹⁵, identificadas por meio da análise das respostas aos formulários de avaliação e dos anseios manifestados durante as formações realizadas no ano anterior.

É importante considerar o contexto em que estávamos inseridos: o retorno pós-pandemia e a finalização das obras iniciadas (em 2020) para a entrega de algumas *estudiotecas*.

¹⁵ Os integrantes da equipe gestora são: supervisores de ensino, diretores de escola, assistente de direção, coordenador pedagógico e orientador educacional.

Esse cenário evidenciava a limitada familiaridade dos profissionais da educação com o espaço e os equipamentos disponíveis. Por isso, se fez a opção por uma formação com um viés instrumental, voltada para promover a familiarização com os recursos e superar possíveis inseguranças no seu uso, garantindo uma utilização mais eficiente e confiante para o momento que se apresentava.

Com base nas premissas mencionadas, alinhando as necessidades e sugestões dos profissionais da educação e fundamentada na teoria, especialmente nos estudos sobre Metodologias Ativas, a equipe Senutec discutiu, planejou e desenvolveu a estrutura da formação a ser realizada ao longo do semestre, configurando um ciclo formativo completo.

Para facilitar a compreensão, apresentamos o conceito de Metodologias Ativas defendido por Filatro e Cavalcanti (2018), que destaca a importância do envolvimento ativo do aprendiz em seu próprio processo de aprendizagem.

As metodologias ativas são estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas. Nos contextos em que são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem (mediado ou não por tecnologias), enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo (Filatro e Cavalcanti, 2018, p.12).

É importante evidenciar que essas formações eram realizadas por convocação, ou seja, durante o horário de trabalho, conforme preconizado por Bonilla e Velloso em 2015. As atividades tinham duração de três horas e meia e eram destinadas a um professor de cada escola (por período) e ao coordenador pedagógico.

O desafio está no incentivo a uma nova formação docente, na qual professor e alunos compartilhem de um processo conjunto para aprender de forma dialógica. É preciso formação em contexto, em serviço, políticas de formação de professores menos diretivas, e mais focadas na formação para a autonomia, que potencialize no professor o reconhecimento de si mesmo, como pessoa, como profissional, como agente social da educação (Bonilla e Veloso, 2015, p.15).

Com a finalidade de facilitar o deslocamento e o acesso dos profissionais de todas as escolas, foram selecionadas escolas estratégicas para sediar o ciclo formativo. As formações ocorriam na *estudioteca* da escola anfitriã, promovendo a imersão dos participantes no espaço a ser explorado e conhecido. Por isso, o ciclo recebeu o título *Conectando Territórios* e o subtítulo *Estudioteca: ampliando possibilidades de aprender*. O ciclo foi composto por quatro formações distribuídas ao longo do semestre e replicadas no semestre seguinte corrigindo as falhas e aprimorando os sucessos em unidades não contempladas no 1º semestre.

A proposta era que esses professores e coordenadores multiplicassem a formação em suas respectivas escolas, ampliando o alcance do conhecimento adquirido. Essa estratégia foi adotada devido à insuficiência de colaboradores para atender todas as escolas diretamente e à impossibilidade de liberar grande número de profissionais sem comprometer a rotina escolar. Para apoiar essa iniciativa, o material utilizado nas formações (como pautas, vídeos e *slides*) era compartilhado por meio do *Google Drive*¹⁶, garantindo um acesso democrático e facilitado a todos os envolvidos.

¹⁶ “O Google Drive é um serviço de armazenamento de dados armazenado na *nuvem* (uma plataforma online que pode ser acessada de qualquer dispositivo com conexão

Conectando Territórios - os bastidores da formação

Na primeira formação, considerou-se a resistência de alguns profissionais ao uso de recursos digitais em seus planejamentos pedagógicos. Assim, priorizou-se um acolhimento cuidadoso, aliado à escuta ativa, para identificar suas dificuldades e trabalhar no sentido de minimizar os receios apresentados.

Demos início à formação pedindo aos participantes que se identificassem, emocionalmente, com um dos emojis dispostos na entrada, como sonolento, assustado, pensativo, triste ou alegre. Em seguida, solicitamos que compartilhassem as razões por trás de suas escolhas, promovendo assim uma troca inicial de ideias e reflexões, iniciando com a escuta atenta, conforme orienta o patrono da educação brasileira.

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (Freire, 1996, p.58).

Após a exibição de um vídeo disparador¹⁷, apresentamos os demais recursos da *Estudioteca*, demonstrando maneiras práticas de incorporá-los às aulas. Entre os exemplos,

à Internet)". Disponível em: <https://caracteristicas.pt/google-drive/>. Acesso em: 24 jan. 2025.

¹⁷ Vídeo: Evolução das tecnologias na educação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tcLLTsP3wlo&ab_channel=ProjetoDias. Acesso em: 25 jan. 2025.

destacamos a parede escrevível em que os participantes registraram ideias emanadas do vídeo disparador e o uso do *Wordwall*¹⁸, como ferramenta para a criação de atividades dinâmicas e interativas, a fim de estimular a elaboração de novas propostas pedagógicas e utilizando os *chromebooks*. A formação seguiu com a exibição de um segundo vídeo *Saindo dos Trilhos*¹⁹, promovendo mais um momento de reflexão e incentivo a explorar novas abordagens e caminhos inovadores.

Para encerrar a formação, retornamos aos emojis, permitindo que os participantes expressassem como se sentiam ao final da atividade. A avaliação foi realizada por meio do *Padlet*²⁰, apresentando-o como mais um recurso disponível para uso pedagógico.

A segunda formação foi elaborada levando-se em consideração as ideias discutidas no primeiro encontro, aliando-se teoria e prática, intencionando proporcionar uma vivência enriquecedora e prazerosa para os participantes.

Iniciamos retomando os principais pontos do encontro anterior e compartilhando experiências enviadas por professores e equipes gestoras sobre o desenvolvimento de atividades fundamentadas nos recursos disponíveis na *Estudioteca*. Essa iniciativa teve a finalidade de inspirar os participantes com ideias práticas para o uso do espaço, além de abrir a oportunidade para que, aquele que tivesse interessado, compartilhasse suas próprias vivências.

É importante destacar que a Prefeitura de Santos conta com um projeto institucional denominado *Santos à luz da*

¹⁸ O recurso está disponível em: <https://wordwall.net/pt>. Acesso em: 25 jan. 2025.

¹⁹ Vídeo saindo dos trilhos, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2ZcoRBb9QZk>. Acesso em: 25 jan. 2025.

²⁰ O recurso está disponível em: <https://padlet.com/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

*leitura*²¹, que traz em sua essência propostas capazes de orientar ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas, com ênfase em temas relacionados à arte e à literatura. Em 2022, o projeto teve como tema central *De lá pra cá: trajetórias poéticas da Semana de 1922*, servindo como inspiração para as atividades desenvolvidas neste encontro, com foco específico no Movimento de 1922, mas ampliando a reflexão para outras perspectivas, sob o lema: *Minha força não é bruta: as mulheres da Semana de 22*.

Isto posto, iniciamos, de modo colaborativo, com a exibição do vídeo disparador *Só Podia Ser Mulher*²², que serviu como ponto de partida para apresentar a proposta temática e estimular a reflexão e discussão entre os participantes. Para integrar teoria e prática, abordamos o conceito de *Rotação por Estações*, que foi a atividade central desta formação.

Para compreender a dinâmica da *Rotação por Estações*, Bacich e Moran (2015) destacam alguns critérios essenciais: o professor deve planejar atividades com recursos variados e alinhadas aos objetivos da aula, com tarefas diferentes a serem realizadas ao final de cada atividade; os alunos, divididos em grupos, percorrem todas as estações, que têm atividades independentes e sem ordem fixa, além disso é importante ter sido definido um tempo para a troca de estações, garantindo que o ciclo seja concluído no tempo disponível e, pelo menos, uma estação deveria incluir uma proposta on-line.

Com o propósito de incentivar o uso de recursos digitais, todas as estações incluíram a utilização de algum desses recursos. As atividades foram realizadas no *Padlet*, demonstrando,

²¹ Maiores informações do projeto e o tema norteador de 2022 estão disponíveis em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/semana-da-arte-moderna-sera-o-tema-do-projeto-santos-a-luz-da-leitura-2022>. Acesso em: 25 jan. 2025.

²² *Só podia ser mulher!* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=liYgulV15-I&t=12s&ab_channel=GoogleBrasil. Acesso em: 26 jan. 2025.

assim, o potencial dessa ferramenta quando alinhada a uma intencionalidade pedagógica bem definida.

Estação 1: autorretrato. Inspirados pelos autorretratos de Tarsila do Amaral (1923) e Anita Malfatti (1934), os participantes tiveram a oportunidade de utilizar adereços para criar seus próprios retratos.

Estação 2: galeria coletiva. A atividade propunha que os participantes, após realizarem uma pesquisa de imagens, selecionassem uma obra de uma artista modernista para compor uma exposição coletiva.

Estação 3: criação. A elaboração de um desenho inspirado pela visita virtual ao Museu de Arte do Rio, que apresentava a mostra *Pinturas Cegas*, de Tomie Ohtake²³, conectando o tema ao contexto da contemporaneidade.

Estação 4: construção de obra. A atividade foi dividida em duas etapas: no ambiente digital, os participantes montaram um quebra-cabeça de uma escultura de Lygia Clark²⁴; já na etapa manual, criaram uma obra utilizando blocos confeccionados com caixas de fósforo.

Foi evidente o envolvimento dos participantes nas atividades, imersos na resolução dos desafios e experienciando a perspectiva de alunos. Essa vivência despertou diversas ideias para o planejamento de suas próprias aulas.

A formação do docente em relação às novas tecnologias também pode refletir diretamente no rendimento do discente, pois potencializa as expectativas quanto ao interesse e percepção dos assuntos abordados pelo professor, com isso os docentes podem até mesmo avaliar melhor o aluno seja de forma presencial ou a distância. As

²³ Maiores informações sobre a artista Tomie Ohtake está disponível em: <https://www.institutotomieohtake.org.br/tomie-ohtake/>. Acesso em: 27 jan. 2025.

²⁴ A biografia da pintora e escultora brasileira Lygia Clark está disponível em: https://www.ebiografia.com/lygia_clark/. Acesso em: 26 jan. 2025.

novas tendências apontam para a necessidade de formação de um professor reflexivo, que repensa constantemente a sua prática, ressignificando sua formação inserida nos três processos de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional (Galeno Junior, 2020, p. 11).

O planejamento e a preparação das atividades representaram um processo de construção e compartilhamento de conhecimento para os formadores. O objetivo era incentivar uma reflexão sobre a importância do ato de planejar, aliada à vivência dos desafios e da dinâmica de troca entre estações. Esse processo permitiu identificar tanto as facilidades quanto as dificuldades da estratégia utilizada.

Para encerrar, foi apresentada uma nova ferramenta para a avaliação: o *Mentimeter*²⁵. A plataforma permitiu a projeção, em tempo real, de uma nuvem de palavras e uma escala interativa ilustrada com pinturas de artistas da Semana de 22.

A terceira formação destacou o *brincar* como uma estratégia para aprender. Assim como nas formações anteriores, o objetivo ia além de apresentar diferentes maneiras de planejar aulas, buscando também proporcionar vivências práticas, momentos de diversão e aprendizagem. Para isso, foi escolhida a gamificação como abordagem central da atividade.

É importante esclarecer que gamificar, como o próprio termo sugere, busca trazer os benefícios associados aos jogos, como engajamento, motivação e maior participação. Nesse contexto, gamificar tornou-se sinônimo da aplicação de dinâmicas, mecânicas e elementos característicos dos jogos em diferentes contextos educacionais a fim de promover a aprendizagem, conforme enfatiza Fardo (2013):

²⁵ O *mentimeter* é uma plataforma on-line que permite criar apresentações interativas.

[...] a gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os *designers* instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar *feedback* e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar estes elementos de forma a alcançar a similaridade com os *games*, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, consegue alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável (Fardo, 2013, p.63).

Os participantes, organizados em grupos, precisavam decifrar e resolver os desafios apresentados em *QR Codes*, uma *caça ao tesouro*. Para finalização da tarefa, o registro no *Jamboard*²⁶:

QR Code características: utilizando o recurso de notas autoadesivas do *Jamboard*, os participantes foram convidados a identificar duas formas de brincar relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

QR Code brincadeiras tradicionais: As notas adesivas, nesta etapa, continham nomes de brincadeiras que o grupo deveria decifrar por meio de mímicas realizadas por um dos participantes.

QR Code – Tirinha: No *Jamboard*, foi inserida uma tirinha com lacunas nos balões de diálogo. Os participantes, em grupo, tinham a tarefa de preenchê-las de forma coerente, concluindo a situação apresentada.

²⁶ O *Jamboard* é uma tela inteligente, similar ao quadro branco.

QR Code meme: Foi sugerido um site para a criação de memes, com a orientação de que os participantes inserissem suas criações no *Jamboard* posteriormente.

A cada desafio superado, recebiam uma palavra que, ao final, formava uma frase completa. Como recompensa por concluírem a atividade, o grupo encontrava um *tesouro*: um baú contendo moedas de chocolate.

A atividade despertou entusiasmo e alegria entre os participantes, que demonstraram grande interesse durante sua realização. Sabemos que essa dinâmica serviu de inspiração para alguns coordenadores, que a adaptaram e aplicaram em reuniões com as equipes de suas escolas.

Dessa vez, a teoria foi apresentada após a prática, em diálogo com as vivências realizadas. O conceito de gamificação foi abordado para encerrar a atividade, promovendo uma reflexão sobre o momento. A avaliação dos participantes foi extremamente positiva, registrada por meio de um formulário *Google*.

No quarto e último encontro formativo, introduzimos a cultura *maker* como base para o desenvolvimento das atividades, incentivando a criatividade, a experimentação e o aprendizado prático.

Para dar início à formação, apresentamos um vídeo produzido no *Stop Motion Studio*²⁷, criado pela equipe da Senutec, como exemplo do resultado que esperávamos alcançar. A ideia era inspirar os participantes a desenvolverem suas próprias animações ao longo da atividade.

Baseada na cultura *maker*, que incentiva o uso das próprias mãos para criar, construir e resolver problemas ou atender a necessidades, a atividade proposta envolveu a criação

²⁷ O *Stop Motion Studio* é um aplicativo para criação de narrativas por meio de sequência de fotos.

de uma narrativa. Os participantes desenvolveram essa história utilizando materiais recicláveis disponibilizados para escolha dos grupos, como garrafas *PET*, papelão, tampinhas, canetinhas e rolhas. O produto consistiu na filmagem da narrativa, feita com o aplicativo *Stop Motion Studio* instalado nos *tablets*.

Ao final da formação, os filmes criados pelos participantes foram socializados, acompanhados de uma discussão sobre as dificuldades e facilidades encontradas durante o processo. Além disso, analisou-se a viabilidade de aplicar a atividade com seus próprios alunos.

Considerações finais

A experiência santista nos revela um caminho percorrido na incorporação dos recursos digitais ao fazer pedagógico. Embora ainda estejamos em processo de evolução e distantes de uma realidade ideal, já observamos avanços significativos na superação de receios e na aproximação dos docentes ao uso das tecnologias em suas práticas educacionais, como demonstrado nas respostas às avaliações e nos pareceres emitidos durante as próprias formações.

Não existe um manual único, que seja capaz de abarcar toda a complexidade da formação de profissionais da educação nesse aspecto; cada escola exige adaptações específicas à sua realidade, influenciada por suas necessidades e pelo contexto ao seu redor, fatores que impactam diretamente as dinâmicas escolares. Nesse cenário, destaca-se a importância do papel do POIE, que, por fazer parte desse ambiente, pôde desenvolver, em colaboração com seus pares, projetos alinhados às demandas e desafios específicos da comunidade.

Outro aspecto relevante é a estrutura disponível nas escolas, especialmente os espaços que concentram maior quantidade de recursos tecnológicos digitais, como os

laboratórios de informática e, mais recentemente, as *estudiotecas*. É fundamental ressaltar a potência desses ambientes, que vão além do uso das tecnologias digitais, permitindo a experimentação e o desenvolvimento de novos processos de ensino e aprendizagem, o que por si só pode motivar docentes e equipes gestoras a aplicar o conhecimento adquirido, promovendo aulas mais interativas e projetos mais dinâmicos e arrojados.

Os aparatos tecnológicos digitais são indispensáveis e já integram o cotidiano de todos. Não há retorno possível: docentes e discentes têm, à palma da mão, um universo de informações e oportunidades de aprendizagem, transformando a maneira como o conhecimento é acessado e construído. É isso que deve ser observado nas escolas, em congruência com o artigo 2º. § 1º da Lei 15.100/2025, recentemente promulgada: “Em sala de aula, o uso de aparelhos eletrônicos é permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação”.

Por fim, reafirmamos a formação em serviço como um caminho profícuo para superar barreiras e incorporar os recursos digitais ao cotidiano da sala de aula, sempre com intencionalidade pedagógica, de modo a contribuir para a consolidação de um aprendizado significativo. No entanto, por mais que ampliem o acesso ao conhecimento, é essencial lembrar que esses aparatos não substituem as relações humanas, o diálogo, a reflexão, as discussões enriquecedoras e a troca entre pares - elementos essenciais que enriquecem as experiências e vivências de cada indivíduo em sua singularidade.

Referências

- BACICH, Lilian; MORAN, José M. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Revista Pátio*, n. 17, pp. 45-47, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.
- BONILLA, Maria Helena Silveira e VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araújo. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. *In: Anais da XXXVII Reunião Anual da ANPED: PNE – tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. 2015, Florianópolis: Ed UFSC, 2015. v. 1. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4038.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- SANTOS. *Currículo Santista*. Disponível em: https://www.santos.sp.gov.br/static/files_www/files/portal_files/educ/curriculo_santista/curriculoatualizado2022_libraseja.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BONILLA, Maria Helena. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. *In: Motrivivência*, ano XXII, n.34, jun. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br//index.php/motrivivencia/article/view/17135>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- FARDO, Marcelo L. *A Gamificação como Estratégia Pedagógica: Estudo de Elementos dos Games Aplicados em Processos de Ensino e Aprendizagem*. Dissertação. Universidade de Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/457>. Acesso em: 16 jan. 2025.

FILATRO, Andrea e CAVALCANTI, Carolina Costa. *Metodologias Inovativas na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

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

GALENO JUNIOR, Antonio Silva. O uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas do docente. In: *VII Congresso Nacional de Educação*. Conedu. Educação como existência: mudanças, conscientização e conhecimento. 15 a 17 de outubro de 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABA-LHO_EV140_MD1_SA19_ID4180_09092020144640.pdf. Acesso em: 26 jan. 2025.

PRETTO, Nelson. Professores autores em rede. In: SANTANA, Bianca, ROSSINI, Carolina e PRETTO, Nelson De Luca (orgs.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. Disponível em: <http://www.aberta.org.br/livro-rea/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf> . Acesso em: 16 jan. 2025.

Legislação consultada

BRASIL, Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100-de-13-de-janeiro-de-2025-606772935>. Acesso em: 25 jan. 2025.

III – Revisões de literatura

A quantas andam os estudos acadêmicos sobre o protagonismo negro na mídia televisiva?

Shirlei Alexandra da Cunha

Introdução

O material aqui compilado é parte de uma pesquisa de doutorado em Educação, em desenvolvimento na Universidade Federal de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Lucila Pesce. A pesquisa integra o projeto em desenvolvimento, com fomento do edital CNPq 9/2022, bolsa de Produtividade em Pesquisa, coordenado pela líder do grupo de pesquisa LEC - Linguagem, Educação e Comunicação. O presente capítulo traz uma revisão de literatura sobre o negro e seu papel de protagonismo na mídia televisiva. De grande importância em uma pesquisa de cunho acadêmico, o estado da arte é o momento em que fazemos um levantamento em base de periódicos tanto nacionais como internacionais à procura de teses, dissertações e toda a sorte de estudos e produções científicas que de alguma forma se relacionem com nosso objeto de pesquisa.

O termo estado da arte, literalmente traduzido do inglês *state of the art*, tem sua origem na literatura científica norte-americana. À princípio, no século XIX o termo (*status of the art*) era utilizado para se descrever a condição ou nível atingido por artes específicas (Puentes; Aquino; Faquim, 2005). Contudo, foi apenas no século XX que passou a designar o estudo acerca do desenvolvimento de conhecimentos e produtos de ordem prática ou tecnológica. Para Ferreira (2002, p. 258), o “Estado da Arte” traz o desafio de ir além do mapeamento das produções

científicas em diferentes campos do conhecimento, épocas e territórios, essa metodologia de caráter inventariante e descritiva busca conhecer “em que condições as teses, dissertações, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e seminários têm sido produzida. Romanowsky e Ens (2006) acrescentam que o “Estado da Arte” tem o objetivo de acompanhar a evolução do conhecimento científico durante certo período, acabando por se tornar um marco histórico. Esse tipo de levantamento também é visto como revisão de certa literatura, no sentido de propiciar um ordenamento de informações e resultados, de modo a fornecer, como bem explicito em (Soares; Maciel, 2000, P. 9)

[...] indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses.

Com vistas a conhecermos o que tem sido produzido sobre nosso objeto de pesquisa temos como ponto de partida a pergunta que norteará todo o estudo que aqui se desenvolverá: *qual o potencial dos programas Negros em Foco e Estação Livre para o romper com os estereótipos que a sociedade patriarcal tem auferido ao negro na mídia brasileira?* Diante desse questionamento selecionamos para essa atividade de garimpagem os seguintes descritores: negros, mídias, televisão, representação, Negros em Foco e Estação Livre. As bases que serão consultadas para a realização deste levantamento são: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD), a Biblioteca Científica Eletrônica On-line SciELO, Periódicos Capes, Portal de busca integrada e plataforma ERIC. Nosso alvo é mapear trabalhos acadêmicos que tenham como objeto investigativo central os programas *Negros em Foco* e *Estação Livre*, ambos da TV Cultura, pois na

investigação para justificar a construção da tese, busca-se identificar a existência de uma lacuna teórica na convergência das dimensões pesquisadas e ampliarmos as análises sobre o *corpus* investigado.

A partir da pesquisa realizada nas bases de dados citadas não foram encontrados trabalhos realizados sobre ambos os aludidos programas da TV Cultura. Isso confere, então, um caráter de ineditismo e originalidade para a presente tese em desenvolvimento.

A relativa ausência de materiais sobre o objeto de pesquisa nos sinaliza uma fragilidade no campo, demonstrando o potencial desse trabalho como forma de contribuição para as pesquisas na área. Pensando nessa necessidade e para termos uma visão geral das pesquisas no campo, mapeamos os trabalhos que têm sido realizados sobre a presença do negro na televisão brasileira. Os descritores utilizados nas já referidas plataformas de busca durante esta etapa foram: negros, televisão, mídia e representação resultando no seguinte quadro:

Quadro 1 - Produção acadêmica publicada sobre a representação do negro na televisão brasileira

Título	Autor	Ano	Tipo
O negro na televisão de São Paulo um estudo de relações raciais	Couceiro, Solange Martins	1971	Dissertação Comunicação
Em preto e branco: estudo sobre representações da propaganda por afrodescendentes em Florianópolis	Silva, Marina Melhado Gomes da	2005	Dissertação Antropologia
Análise das condições de produção de Cidade dos	Schwertner, Suzana Feldens	2007	Artigo Educação

homens: articulações entre Educação e Comunicação			
Quilombo contemporâneo: o fluxo televisivo mediado pela identidade étnica e movimento social.	Oliveira, Vanessa de.	2008	Dissertação Comunicação
A ameaça simbólica das cotas raciais na mídia brasileira: o negro nas telenovelas	Gomes, Igor Bergamo Anjos	2008	Dissertação Ciências Sociais
O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira	Araújo, Joel Zito	2008	Artigo Comunicação
Representação da identidade negra na telenovela brasileira	Faria, Maria Cristina Brandão; Fernandes, Danubia De Andrade	2008	Artigo Comunicação
Narrativas do negro na tv: o que dizem as crianças?	Sousa, Agnaldo Afonso de	2009	Dissertação Educação
Mídias: concessão e exclusão: um estudo da invisibilidade seletiva produzida pelos meios de comunicação de massa contra a população afro-brasileira e suas implicações nas relações raciais no Brasil contemporâneo.	Gaspar, Osmar Teixeira	2010	Dissertação Direito
Práticas de resistência em Antônia: identidade, representação e exclusão	Gomes, Viviane dos Santos	2010	Dissertação Letras

social da mulher negra da periferia			
A Representação dos Negros na Rede Globo e na TV Brasil na Semana do "Dia Nacional da Consciência Negra"	Sales Augusto dos Santos; Ivonete da Silva Lopes	2011	Artigo Comunicação
O Folhetim e a Canção: A Representação do Negro e das Identidades Periféricas na Televisão Brasileira	Vicente, Eduardo; Soares, Rosana	2013	Artigo Comunicação
O negro cristalizado: a permanência de estereótipos, distorções e preconceitos na teledramaturgia brasileira	Martins, Marinildes Pereira	2013	Dissertação Comunicação
Representações dos Cientistas no Jornal Nacional e no Fantástico 4	Pedreira, Anna Elisa Figueiredo	2014	Dissertação Ciências
Raça, mídia e juventude: representações da juventude negra	Nascimento, João Gabriel do	2014	Dissertação História
A influência da cor da pele nas representações sociais sobre beleza e feiura.	Santos, Eleonora Vaccarezza.	2015	Dissertação Psicologia Social
Por que todo mundo odeia o Chris? Uma análise discursiva sobre o imaginário de afro-americanidade na série Everybody hates Chris	Crema, Daniele	2015	Dissertação Letras

Ficção, história e representação: o negro na telenovela Lado a Lado	Marinês Andrea Kunz; Magna Lima Magalhães; Cláudia Santos Duarte	2015	Artigo Comunicação
Mídia, representação e raça: o negro na telenovela Avenida Brasil	Santos, Thais Helen do Nascimento	2015	Artigo Comunicação
A invisibilidade do negro nos produtos culturais e a formação de um imaginário social racista	Jonathas Vilas Boas de Sant'Ana	2015	Artigo Pedagogia
Tudo junto e misturado: diálogos e lacunas no contrato comunicacional entre a televisão e a cultura popular no programa "Esquenta!"	Belin, Luciane Leopoldo	2016	Dissertação Comunicação
A mulher negra na primeira pessoa: uma construção de raça e gênero nas novelas protagonizadas por Taís Araújo	Oliveira, Laila Thaíse Batista de	2016	Dissertação Comunicação
A Semeiosis na série Sexo e as negas, de Miguel Falabella: uma proposta de análise de imagens	Voss, Diego Armando Dias	2017	Dissertação Letras
Comunicação, educação e consumo: a telenovela Lado a Lado e a questão do negro no Brasil	Barreto, Rosana Grangeiro	2017	Dissertação Comunicação

A presença afrodescendente na Empresa Brasil de Comunicação: um olhar sobre a regularidade da temática negra na programação da TV Brasil	Silva, Natália Oliveira Teles da	2017	Dissertação Comunicação
O Sexo e as negas: narrativas estereotipadas e sexista na representação das mulheres negras	Silva, Samara Araújo da	2017	Artigo História
Desigualdade Racial e Midiática: O direito à comunicação exercido e o direito à imagem violado	Santos, Tiago Vinicius André dos	2017	Tese Direito
Influências da ideologia do branqueamento e da etiqueta racial nas telenovelas brasileiras	Almeida, Maureci Moreira de	2017	Artigo Comunicação
Ninguém nasce racista: o discurso de combate ao racismo no programa Criança Esperança 2016.	Campos, Monahyr Gonçalves.	2018	Dissertação Linguística
A pedagogia cultural da telenovela na construção de masculinidades negras	Nascimento, Emanuele Cristina Santos do	2018	Dissertação Educação
Séries documentais na televisão: o travelling-rasante de African Pop	França, Andréa	2018	Artigo Comunicação
Disputa discursiva em torno das identidades mestiça e negra nos seriados Sexo e As Negas e Mister Brau	Almeida, Virítiana Aparecida de	2019	Tese Ciência Política

Censura à diversidade sociocultural numa propaganda do Banco do Brasil: Análise das justificativas para a deslegitimação do outro	Pinto, Fábio Ferreira; De Moraes, Vânia	2019	Artigo Linguística
Espetacularização da violência no telejornalismo: uma expressão da questão social brasileira	Jesus, Rosilene Soares de	2020	Dissertação Economia Doméstica
O que é ser mulher negra no Brasil?": o Youtube a serviço de uma nova representação	Silva, Maristela Rosa da	2020	Dissertação Comunicação
As disputas discursivas por identidade racial em dois seriados televisivos brasileiros	Souza, Nelson Rosário de; Drummond, Daniela Rocha; Almeida, Virítiana Aparecida.	2020	Artigo Ciência Política
(Re)existência negra na TV brasileira: os desafios no combate ao racismo midiático	Brito, Lucas Lustosa; Temer, Ana Carolina Rocha Pessôa	2020	Artigo Comunicação
Silenciamento, visibilidade controlada ou representatividade? Que "negro" é esse em Guilhermina e Candelário?	Malta, Renata Barreto; Bastos, Roseli Pereira Nunes; Oliveira, Cândida Santos de	2020	Artigo Comunicação
Mídias e Questões Étnico-Raciais: um enfoque triangular	Magalhaes, Nara Maria Emanuelli	2020	Artigo Sociologia

Subjetividade do aluno negro e a representatividade midiática televisiva	Armandilha, Wellington Fernando da Conceição	2021	Dissertação Educação
"Não dá pra fugir dessa coisa de pele": imagens e afetos de mulheres negras em telenovelas brasileiras	Conceição, Juara Castro da	2023	Tese Comunicação
Afetos possíveis: circuitos afetivos em torno de personagens travestis negras em "Segunda Chamada" e "Manhãs de Setembro"	Sales, Giulian Pereira de	2023	Dissertação Comunicação

Fonte: elaborado pela autora

Foram selecionados 41 trabalhos relevantes dentro do escopo e que se coadunam com a proposta de análise da representação de corpos negros na construção da identidade negra por meio da imagem televisiva. Elencamos um total de 23 dissertações de mestrado, 16 artigos e 3 teses de doutorado sobre a temática. Desse total de trabalhos compilados, o mais antigo foi publicado no ano de 1971 e o mais recente, considerando a data desta pesquisa, em 2023, sendo ambas dissertações de mestrado.

O trabalho que é tomado como referência para praticamente todos os demais é "O negro na televisão de São Paulo um estudo de relações raciais" da antropóloga Solange Martins Couciero. Como professora adjunta da ECA /USP (Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo) a pioneira Solange Couciero coordenou ampla pesquisa sobre negros na teledramaturgia brasileira. Sua fecunda atuação na área nos rendeu a maior quantidade de trabalhos envolvendo essa temática, no total de 11 estudos.

O fato de as novelas se aproximarem de seu público com enredos que fazem com que as pessoas criem uma relação de maior proximidade com esse tipo de atração é um dos principais motivos da sua ampla penetração junto à população. Elas têm a capacidade de criar moda e modificar costumes da sociedade, uma vez que, como são um produto da indústria cultural, trazem em suas narrativas representações cotidianas com forte poder influenciador. A identificação com as personagens ali encenadas pode corroborar para a construção de um imaginário social.

A liderança absoluta da telenovela do horário nobre não se deve ao acaso a artimanhas exteriores a ela. É o espaço da cultura brasileira, onde a realidade penetra, se torna ficção e retorna, maquiada, como não poderia deixar de ser, mas por profissional que entende da arte: não trabalha para desfigurar mas para realçar traços e atenuar deformações da realidade, às vezes escondida, por vezes insuportável. (Motter *et al.*, 2000, p. 123)

Portanto, esse espaço tornou-se de grande relevância para os estudos sobre representações sociais e em especial analisar em que tipo de papéis e narrativas as pessoas negras performam em suas tramas. É importante salientar que as novelas, para além de sua enorme audiência, trazem em seus enredos uma máscara da realidade com a qual há uma relação de identificação muito direta por parte dos telespectadores e é dessa aproximação genuína que emergem as interferências no cotidiano ou a reafirmação de uma realidade social comum a maioria das pessoas.

Os seriados e minisséries também marcam presença em 9 trabalhos nos quais a imagem do negro na TV é analisada. Nesse sentido, podemos considerar que, tal qual as telenovelas, por se tratar de narrativas curtas que de certa maneira retratam uma realidade reconhecível e verossímil à maioria dos

telespectadores, seguem sendo meios poderosos de criação, manutenção ou ressignificação de estereótipos.

Dentre os trabalhos analisados apenas um deles é “enlatado”¹. Trata-se do seriado *Everybody Hates Chris* ou Todo mundo odeia o Chris, como foi intitulado aqui no Brasil. Nesta dissertação, como o foco é discutir, por meio da análise discursiva, as formas pelas quais o discurso da personagem central da trama legitima (ou não) as percepções de afro-americanidade presentes nas regiões de sentidos determinadas pelo “outro”, ele não se enquadra no escopo desta pesquisa, no entanto, cabe destacar a força disciplinadora que as famílias (ou a ausência delas) apresentadas nesses enredos tem como mecanismos de coesão sutis que moldam a conduta dos sujeitos.

Assim, a coesão do modelo familiar instituído nas séries cômicas molda a percepção de família pelo telespectador e, conseqüentemente, sugere a homogeneização dos valores que compõem as diferentes comunidades retratada (branco, negros, imigrantes, famílias com baixa e alta renda etc.). (Crema, 2014, p. 11)

Nessa perspectiva, justifica-se a teledramaturgia (novelas e séries) aparecerem em uma quantidade maior de trabalhos acadêmicos em detrimento de outras modalidades de programação. As relações de poder que se dão no cotidiano social servem de modelo para o estabelecimento de vínculos que são reproduzidas ou contestados nas narrativas apresentadas em suas tramas.

¹ Termo utilizado pejorativamente para designar filmes produzidos para TV em escala industrial, geralmente seriados. Produto típico da cultura de massa, fornecido em lotes e a baixo custo para diversas emissoras de televisão. (RABAÇA, Carlos Alberto & Barbosa, Gustavo. Dicionário de comunicação. Ática. São Paulo: 1987. p235.)

A polícia, por exemplo, certamente tem seus métodos – nós o conhecemos –, mas há igualmente todo um método, toda uma série de procedimentos pelos quais se exercem o poder do pai sobre os filhos, mas também dos filhos sobre os pais, do homem sobre a mulher, e também da mulher sobre o homem, sobre os filhos. (Foucault, 2010, p. 232)

Se existe um método de procedimento que se configura na relação de poder que existe no núcleo familiar, na escola, na polícia, entre pais e filhos e entre filhos e pais, de homens sobre mulheres e de mulheres sobre homens é possível também identificar essa mesma sistemática entre brancos e negros e entre negros e brancos configurando-se um importante material de estudo para a compreensão de questões de caráter social.

No que se refere ao campo de pesquisa aos quais os trabalhos estão circunscritos, embora haja uma pesquisa na área de Ciências dentre o material selecionado, podemos notar que é no âmbito das humanidades que eles se encontram. Vale destacar a dissertação realizada na área de Ciências, *Representações dos Cientistas no Jornal Nacional e no Fantástico*, que teve como objetivo analisar as representações dos homens e das mulheres cientistas, nos programas televisivos Jornal Nacional e Fantástico, durante 12 meses (Pedreira, 2014, p. 123), tendo sido analisados 169 cientistas de ambos os sexos. Os resultados corroboram com aquilo que se pode obter no Banco de Dados do CNPq entre os *curricula Lattes* cadastrados: há uma prevalência de cientistas homens sobre os de mulheres que são mais maduros enquanto elas mais jovens.

Em relação à composição étnica apresentada no programa televisivo analisado, a pesquisa aponta para a ínfima representatividade preta contando com apenas um homem dos 169 analisados, um indígena, seis pardos e seis amarelos. A falta

de diversidade cria um estereotipo no imaginário social de que somente determinados biotipos ocupam aquele espaço, quando na realidade ele existe para ser ocupado por qualquer pessoa que tenha os conhecimentos necessários para exercer a função, nesse sentido o estudo aponta um importante papel no desenho de políticas públicas de inclusão e diversidade, na criação de estratégias que sensibilize editores e jornalistas na consolidação de uma representação mais inclusiva dos cientistas dentro dos programas de TV. É por considerar a mídia televisiva um veículo de grande poder de penetração e comunicação que a pesquisadora enxerga na televisão potencial para reverter o quadro apresentado.

Embora a representatividade do negro na TV seja uma questão bastante relevante dentro das pesquisas na área de Comunicação, ela não se restringe apenas a esse espaço e trabalhos aparecem em outras áreas tais como: Letras, História, Linguística, Educação, Antropologia, Ciências Sociais, Ciências Políticas, Direito, Economia doméstica, Psicologia e Pedagogia como podemos observar na distribuição feita no quadro a seguir:

Quadro 2 - Área de estudo dos trabalhos selecionados sobre a temática: representação do negro na televisão

Área de estudo	Quantidade
Comunicação	20
Educação	4
Letras	3
Ciência Política	2
Direito	2
História	2
Linguística	2

Antropologia	1
Ciências	1
Ciências Sociais	1
Economia Doméstica	1
Pedagogia	1
Psicologia Social	1
Sociologia	1

Fonte: elaborado pela autora

O que podemos depreender é que a representatividade do negro na televisão tem extrema relevância para a construção da identidade e do imaginário social que se faz deste grupo social e que essa questão não é interesse somente da área da comunicação. Compreender os impactos dessa representação nos telespectadores bem como as consequências dessa representação ou a falta dela, é uma inquietação que tem implicações pedagógicas, psicológicas, no âmbito do discurso, do direito, da economia, da política e da cultura. Existe uma relação muito estreita entre comunicação e cultura.

Através desta inter-relação, divulga-se determinados padrões, normas e regras, ensina o que é bom e o que é ruim, o que é certo e o que é errado; ajuda a formar identidades, fornece símbolos, mitos e estereótipos através de representações que modelam uma visão de mundo de acordo com a ideologia vigente. (Cruz, 2004, p 08.)

Portanto, a mídia tem um grande potencial educativo, pois informalmente nos ensina como os sujeitos performam em todos os âmbitos da sociedade e que tanto pode induzir os indivíduos a se conformarem a sua organização, mas também podem oferecer-lhes recursos que podem fortalecê-los na

oposição a essa mesma sociedade. (Kellner, 2001, p 12 e 13.)

No que tange ao escopo desta pesquisa, pretendemos nos aprofundar nas contribuições que se circunscrevem ao âmbito da Educação para compreendermos em que medida esse trabalho pode contribuir para ampliação das pesquisas nesse campo.

Dentre os trabalhos selecionados encontramos 4 na área de Educação:

Quadro 3 - Pesquisas sobre representatividade negra na televisão dentro da área de Educação

Título	Autor	Ano	Tipo
Análise das condições de produção de Cidade dos homens: articulações entre Educação e Comunicação	Schwertner, Suzana Feldens	2007	Artigo Educação
Narrativas do negro na tv: o que dizem as crianças?	Sousa, Agnaldo Afonso de	2009	Dissertação Educação
A pedagogia cultural da telenovela na construção de masculinidades negras	Nascimento, Emanuele Cristina Santos do	2018	Dissertação Educação
Subjetividade do aluno negro e a representatividade midiática televisiva	Armandilha, Wellington Fernando da Conceição	2021	Dissertação Educação

Fonte: elaborado pela autora

É importante conhecer o que se tem feito dentro do campo para podermos mapear o que tem sido produzido sobre o objeto de pesquisa e assim encontrarmos lacunas para que possamos ampliar, discutir ou refutar aquilo que se tem

produzido sobre o tema com vistas à disseminação do conhecimento produzido sobre o objeto. Nesse sentido, os quatro trabalhos apontados no quadro servirão como base para o desenvolvimento da pesquisa em tela.

Inicialmente trazemos o artigo de Schwertner “Análise das condições de produção de Cidade dos homens: articulações entre Educação e Comunicação”, 2007, que propõe articulações entre Comunicação e Educação ao investigar o programa Cidade dos Homens exibido na Rede Globo de televisão entre os períodos de 2002 e 2004. A pesquisadora parte do pensamento arqueológico de Michel Foucault (2002) procurando fazer emergir as condições de produção série não pela origem ou causalidade dos acontecimentos, mas pelas diversas maneiras ou meios pelos quais o produto pode ser visibilizado e tornado público em nosso tempo, ao situá-la dentro de um período histórico procura evidenciar as condições de formação do discurso que envolvem a criação desse programa. Para tanto considera a força que os movimentos sociais de caráter contestatório e político vem conquistando na sociedade brasileira e questiona o modo como eles são retratados quando adentram a esfera televisiva. Importante destacar a crítica feita a uma espécie de “domesticação” que é feita do discurso para torná-lo mais palatável para a audiência.

A partir da comparação entre o Cinema Novo da década de 1960 e 1970 e o período de *boom* da indústria cinematográfica nacional nos anos 2000, a pesquisadora traça um paralelo a respeito da forma como as minorias ou grupos minorizados são apresentados na telona. Segundo a autora, tanto em um período quanto no outro nordestinos, negros, pobres e periféricos são colocados em cena em produtos que tratam entre outras ideias das questões da (im)possibilidade de identificação nacional (Schwertner, 2007, p. 55). A pesquisadora destaca uma fala de Ivana Bentes em entrevista a Lílian Fontes (2003) que analisa

a maneira como esses grupos são apresentados diferentemente em ambos os períodos.

A adaptação desse discurso ao cinema – diferentemente do Cinema Novo, e aqui reside seu ponto diferencial – aconteceu por meio da cultura de massa, dos “funks que falam do tráfico, da MTV, dos clipes do MV Bill e dos Racionais MCs, dos rappers e da cultura hip hop, da televisão” (p. 17).

Os seja, para além da legitimação do discurso há também o que ela intitula como “cosmética da fome”: uma estética da pobreza e da marginalidade como produtos conquistando lugar no mercado e aumentando a audiência. Essa é a crítica que Schwertner faz à mídia ao analisar o seriado Cidade dos Homens. Embora atente às urgências de seu tempo construindo uma visibilidade de corpos que até então não tinham suas narrativas protagonizadas pela televisão, ao analisar os episódios a pesquisadora destaca a domesticação de seus discursos, até mesmo, numa forma de implodir a manifestação de qualquer germe revolucionário, característico de um movimento político e social (Schwertner, 2007, p.60). Deste modo, entende que uma das maneiras de se pesquisar mídia no campo educacional seja atentando para todas as relações possíveis coexistentes ao produto midiático para que, a partir delas pontos de análise possam ser estabelecidos.

Passemos agora a nos debruçar sobre 3 dissertações de mestrado na área de Educação sobre nosso objeto de pesquisas. Em ordem cronológica tratamos primeiramente de “Narrativas do negro na tv: o que dizem as crianças?” realizada pelo professor Agnaldo Afonso de Sousa no ano de 2009 pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Nesta pesquisa, o autor buscou por meio de uma abordagem qualitativa analisar como 62 crianças, entre 9 e 12

anos, matriculadas na 3ª e 4ª séries de uma escola municipal da Grande Belo Horizonte recebem e percebem as narrativas sobre o negro apresentadas pela TV. Seu objetivo foi discutir e compreender os processos de recepção e identificação dessas crianças por meio da imagem e do discurso do negro e sobre o negro em programas televisivos que são historicamente marcados pela ausência e ou aparição em segundo plano desses corpos. Para tanto, utilizou-se da metodologia etnográfica com questionários e entrevistas considerando a TV não apenas como uma agente com capacidade de moldar a sociedade em seu caráter produtor e reproduzidor de cultura, mas observando-a também como uma instância enunciativa discursiva. Nesse sentido, valeu-se dos estudos sobre cultura de Stuart Hall e Nestor Canclini, no que tange aos estudos que relacionam mídia e educação, bem como, Rosa Maria Bueno Fischer e Renato Ortiz, além de Joel Zito Araújo ao analisar historicamente a participação do negro no espaço midiático. O autor recorre aos Estudos da Recepção como forma de entender os usos e efeitos das mídias nas construções subjetivas de significados: tanto nos atribuídos a elas quanto nos que são desenvolvidos em resposta a elas pela audiência.

Na Teoria da Recepção cada vez mais o conceito de identidade e de identificação torna-se central porque segundo essa teoria a identidade é uma questão de "gosto e preferência" cujos elementos identitários encontram-se dentro de um contexto cultural e das possibilidades oferecidas por essa cultura. A identidade é, portanto, formada nas relações dialéticas com outros indivíduos. (Souza, 2009, p. 20)

As crianças que compõem a audiência do estudo são sujeitos ativos dentro desse processo de mediação de sentidos em que, de acordo com Baccaga (1998, p.10 *apud* Souza, 2009,

p. 21) o receptor-sujeito vai ressignificar o que ouve, vê ou lê, apropriar-se daquilo a partir da sua cultura, do universo de sua classe, para incorporar ou não às suas práticas. O estudo pode constatar isso por meio das respostas dadas pelas crianças aos questionários aplicados pelo pesquisador. Elas percebem as mudanças ocorridas na forma de narrativa do negro ocasionada por diversos fatores, tais como: a pressão dos movimentos sociais e a própria percepção do negro como grupo consumidor por parte da publicidade. Além disso, explicam a ausência de corpos negros por meio da via do preconceito racial, há uma complexidade que se enleva quanta a recepção das crianças das narrativas sobre o negro na TV. Ora ela é revestida de inferioridade, ora de identificação e em muitas falas tratam do “deslugar” do negro dentro das narrativas televisivas e até mesmo do processo histórico. Partindo do papel significativo da TV na formação das identidades, a pesquisa traz uma importante contribuição para nosso estudo ao indicar a necessidade em se buscar uma TV mais diversa, pois mesmo que de forma insipiente, “a narrativa sobre o negro na TV ainda não se traduz numa ação afirmativa para a construção da identidade” (Souza, 2009, p.87) das crianças que foram sujeitos deste estudo.

Com uma lacuna temporal de 9 anos temos outra dissertação de mestrado na área de Educação, que também traz contribuições para o campo acerca da relação entre Comunicação e esfera educacional. O trabalho é da pesquisadora Emanuele Cristina Santos do Nascimento e tem como título “A pedagogia cultural da telenovela na construção de masculinidades negras”, foi realizado na Universidade Federal Rural de Pernambuco e publicado em 2018.

Com o objetivo de analisar as regularidades e dispersões de enunciados em formações discursivas sobre o homem negro presentes na telenovela *Cobras & Lagartos* exibida na Rede

Globo durante o período de 24 de abril a 17 novembro de 2006, a pesquisadora busca identificar quais estereótipos raciais se destacam no discurso midiático e analisar como os estereótipos clássicos sobre o homem negro (hipersexualização, virilidade sexual, animalização) são representados no folhetim. Ao considerar a mídia televisiva como uma pedagogia cultural, a pesquisadora entende que as análises realizadas nessa intersecção contribuam para que profissionais da educação possa ampliar seus entendimentos sobre pedagogia a partir das “possibilidades de compreensão de como práticas institucionais se cruzam na produção, circulação e recepção da cultura na formação de identidades masculinas negras” (Nascimento, 2018, p. 22). A base teórica utilizada são os estudos culturais sobre pedagogia cultural de Rosa Maria Bueno Fisher, além da análise do discurso da representação do homem negro considerando as contribuições de Michael Foucault. O brasileiro Joel Zito de Araújo é a referência utilizada para tratar da questão racial nas telenovelas e o americano Stuart Hall no que tange ao campo das representações. Osmundo Santos de Araújo Pinho e Frantz Fanon são os estudiosos destacados por Nascimento para completarem o grupo de teóricos que alicerçam sua pesquisa nas discussões sobre raça e masculinidade.

Nesta dissertação a análise dos discursos sobre o negro e sua imagem recebem um tratamento com base na arqueologia do saber foucaultina. A pesquisadora observou que há uma naturalização da diferença por meio de características negativas apresentadas pelo personagem *Foguinho* interpretado pelo ator Lázaro Ramos. O “negro” é visto como o “outro” em oposição ao homem branco modelo a ser seguido. Mesmo sendo o personagem central da trama analisada *Foguinho* é uma personagem caricata, que fascina o público, mas marcada por sua ridicularização cômica bem delimita em contraste com a presença das personagens brancas da novela, tal caracterização risível é

chamada por Hall (2006) de estereotipagem. Os estereótipos encontrados são: o do negro submisso, o do *negão*, do fiel escudeiro, do malandro e até do negro perfeito (Nascimento, 2018, p. 126-27). As características positivas são apontadas como uma forma de diluir os estereótipos para mostrar uma representação de alguém que “nem é bom e nem ruim”. *Foguinho* é reduzido a natureza do homem negro, por meio de suas qualidades subjetivas e físicas (extravagante, gentil, carismático, bigode loiro). A personagem insere-se em uma lógica racializada, tendo sua intelectualidade anulada em detrimento de um imaginário que o coloca somente no campo do prazer (quer seja sexual ou de entretenimento). Essa imagem serve para fixar o discurso sobre masculinidades negras em nossa sociedade, já que, como aponta a autora, a TV participa do nosso processo de se constituir como homens, mulheres, mães, filhos, a partir daquilo que nos ensina, tal representação demonstra a urgência de trabalhos midiáticos onde o negro seja apresentado a partir da sua humanidade. A pesquisadora destaca um contraponto importante a esse caminho de manutenção dos estereótipos de representação do homem negro como os apresentados pelo personagem *Foguinho* que acontece por meio das produções realizadas pelo próprio ator que o interpreta. Lázaro Ramos se coloca no campo da resistência através de seu engajamento político ao realizar produções audiovisuais alinhadas a uma temática antirracista com quebra dos estereótipos. O ator tem se mostrado como uma exceção e mesmo não tendo o poder das grandes emissoras o fato de estar questionando esta lógica racista se constitui como uma figura importante na quebra dos estereótipos no que se refere ao discurso sobre as masculinidades negras pautadas em gênero e raça.

O último trabalho selecionado é a dissertação de mestrado de Wellington Fernando da Conceição Armandilha. Sob o título de “Subjetividade do aluno negro e a representatividade

mediática televisiva” e defendida em 2021 pela Universidade Metodista de São Paulo, a pesquisa tem como objetivo principal verificar de que modo a ausência de representatividade midiática televisiva, pode impactar na construção da subjetividade do estudante negro. Para conta da classificação da audiência, foram selecionadas 3 telenovelas exibidas às 19h pela Rede Globo de televisão que correspondiam a faixa etária dos sujeitos da pesquisa são elas: Deus salve o rei, O tempo não para e Verão 90. Nos recortes que foram selecionados com a finalidade de serem observados pelos dos estudantes, o pesquisador buscou enfatizar, cenas em que o negro aparece estereotipado, onde há a quebra desse estereotipo e em locais que ele coloca como de neutralidade. O pesquisador apoia-se em um arcabouço teórico composto pelo filósofo Paul Ricoeur e de Charles Taylor e a visão destes autores sobre a ideia de reconhecimento e de alteridade, para explicar os impactos da mídia na construção da identidade do estudante negro, se vale também Edgar Morin para entender como o professor poderia contribuir para minimizar os impactos negativos que a ausência de representatividade negra na mídia pode trazer na construção das subjetividades dos estudantes. Os trabalhos de Martin Barbero e Muniz Sodré foram utilizados para compreender a influência midiática na propagação de preconceitos e os do pesquisador e cineasta Joel Zito Araujo, no tocante às questões que relacionam mídia e raça.

A presente revisão de literatura é de suma importância para situar a tese de doutorado em desenvolvimento, que tem como *corpus* dois programas televisivos – Negros em foco e Estação livre – brevemente apresentados a seguir.

Negros em foco

O programa que tem como apresentador José Vicente, reitor da Universidade Zumbi dos Palmares, é uma parceira da

TV Cultura com a instituição educacional e estreou na emissora em 30 agosto de 2022.

José Vicente recebe nos estúdios dois convidados que opinam, comentam, apontam erros e soluções sobre diferentes diretrizes da equidade racial². O programa também busca diferentes cenários para representar os temas abordados e conta a presença de pessoas públicas, artistas, digital influencers e uma gama de especialistas, negros ou não negros, mas dedicados à causa antirracista com o objetivo de traçarem análises e reflexões sobre as temáticas escolhidas a cada semana. Com o apoio do Banco Bradesco e do Presidente do Conselho de Administração, Luiz Trabuco, o programa que destaca o trabalho de profissionais negros em diversas áreas tem episódios que duram em média 27 minutos e que são exibidos semanalmente na TV Cultura às 23h30 de terça-feira. Se na emissora aberta o programa se revela inovador na abordagem que se faz a partir da perspectiva racializada, no ambiente acadêmico da Universidade Zumbi dos Palmares o programa Negros em Foco acontece desde 2011³. Por lá o país já pode entrar em contato com esse formato de narrativa, conhecer informações, problematização e experiências da música, dança, história, literatura e arte culinária da cultura negra. Além da experiência na universidade a produção também teve passagens pelo YouTube, TV Gazeta e a emissora de canal fechado chamada TV Aberta⁴.

Transmitido há dois anos pela TV Cultura, o programa também está disponível na plataforma *YouTube*, onde pode ser

²Negros em Foco. Disponível em:

<https://cultura.uol.com.br/programas/negrosemfoco/>. Acesso em: 27 dez. 2024.

³ Universidade Zumbi dos Palmares: Vinte anos de luta e de raça. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/jose-vicente/universidade-zumbi-dos-palmares-vinte-anos-de-luta-e-de-raca>. Acesso em: 27 dez. 2024.

⁴ Negros em foco ganha ainda mais público na TV Cultura. Disponível em: <https://zumbidospalmares.edu.br/negros-em-foco-ganha-ainda-mais-publico-na-tv-cultura/>. Acesso em: 27 dez. 2024.

encontrado em uma *playlist* no canal da emissora, com 100 vídeos (dos quais 2 estão ocultos ou indisponíveis), contabilizando cerca de 11.000 visualizações.

A forma de oferecer os programas segue uma tendência das emissoras abertas, que é a ‘convergência de mídias’ (Jenkins, 2009). Esse fenômeno, resultado dos avanços técnicos, industriais, culturais e sociais, tem sido utilizado como uma estratégia para alcançar um público maior dentro da indústria de comunicação de massa. O termo, cunhado e desenvolvido em 2006 pelo pesquisador americano Henry Jenkins, foi definido pelo estudioso como “o fluxo de conteúdos por diversas plataformas por meio da cooperação dos consumidores nos meios de comunicação” (Jenkins, 2009, p. 29). Nesse contexto, com o aumento da busca por informações, as TVs abertas têm integrado suas tecnologias e serviços, acompanhando os avanços, especialmente os compartilhados pela internet, o que permite que os conteúdos sejam disponibilizados em diferentes dispositivos e acessados a qualquer momento pelo público.

Estação Livre

O programa *Estação Livre*, apresentado por Cris Guterres estreou na TV Cultura São Paulo em 09.04.2021. É feito por uma maioria de mulheres negras e tem como objetivo destacar a cultura negra, celebrar a diversidade do Brasil e incentivar a sociedade a refletir e contribuir para a construção de um país mais justo e igualitário para todos⁵.

A apresentadora Cristiane da Silva Guterres, é formada em jornalismo, com MBA em Liderança pela Faculdade Getúlio Vargas, tem uma exímia habilidade de comunicação. Além de

⁵ Estação Livre: Cris Guterres comanda novo programa jornalístico da TV Cultura. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/18423_estacao-livre-cris-guterres-comanda-novo-programa-jornalistico-da-tv-cultura.html. Acesso em: 13 jan. 2025.

apresentadora da atração na TV Cultura esteve à frente de grandes eventos, tais como: Itaú Mulher Empreendedora, *Universa Talks* e Afro Presença. Foi palestrante no *Rock in Rio* Humanorama e no *Tedx Speaker* falando sobre sevirologia, a incrível arte de dar um jeito para alcançar os objetivos. Também trabalha como colunista do *Universa*, na plataforma de conteúdo voltada para mulheres do Uol e da Revista *AzMinas*. Em 2018, fundou o *Meteora Podcast* ao lado da publicitária Renata Hilario e foram consideradas entre as criadoras de conteúdo mais relevantes de 2019 pelo *Youpix* e em 2020 pela *Forbes*. Também em 2018 foi vencedora do primeiro *reality show* a premiar equipes empreendedoras do país, o programa "1 Por Todos". Entre 2013 e 2016 esteve à frente do setor de Comunicação da Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de São Paulo⁶. Em 2021 recebeu o prêmio o Troféu Imprensa Mulher, criado pelo portal e revista Imprensa na categoria "Melhor projeto: canal, programa, reportagem especial ou série com temática sobre diversidade" justamente pela iniciativa de colocar no ar o programa *Estação Livre*.

Exibido às sextas-feiras, às 22h, na TV Cultura, *site* oficial, canal no *YouTube* e redes sociais da emissora, o programa apresenta histórias inspiradoras, lutas e conquistas de pessoas que encontraram seu espaço e se tornaram referência no Brasil e no mundo, além de destacar aqueles que apoiam e promovem a diversidade em um país tão plural como o Brasil. São mostradas mulheres e homens de diversas áreas e profissões, negros e não negros, que contribuem para valorizar e fortalecer a cultura negra pensando numa população brasileira que, de acordo com o IBGE⁷, tem na sua composição 55,5% pessoas

⁶ LinkedIn. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/crisguterres/>. Acesso em: 13 jan. 2025.

⁷ Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde->

autodeclaradas pretas e pardas. Diante do recrudescimento das narrativas protagonizadas por grupos reacionários que utilizam com maestria os dispositivos digitais para propagação de discurso de ódio contra as minorias, segundo o diretor de programação da emissora, Eneas de Barros, a TV Cultura se vê na obrigação como emissora pública de abrir um espaço para ampliar os debates sobre diversidade.

Num momento como esse vivido pelo Brasil, em que os extremos se acirram e acabam se sobrepondo ao bom senso, a TV Cultura - como uma emissora pública - tem a obrigação de propor programas como o *Estação Livre*: um espaço de conteúdo onde a diversidade, a inclusão e as ações da sociedade civil se encontram e se fazem representar por quem realmente importa, o povo brasileiro⁸. (Barros, Eneas, 2021)

Com duração de uma hora e edições temáticas, o programa *Estação Livre* conta com a participação de convidados especiais e reportagens realizadas pelos jovens videorrepórteres Lucas Veloso e Rodney Suguita. Os temas abordados incluem empreendedorismo, comunidades, literatura, dança, gastronomia e artes plásticas.

No programa de estreia, o tema apresentado foi empreendedorismo. Entre os convidados, todos negros, estavam Adriana Barbosa, CEO da Casa Preta Hub, um centro de capacitação digital para empreendedores; Vras77, diretor de audiovisual que fundou uma produtora de vídeo construindo seus próprios equipamentos devido à falta de recursos financeiros; e Geraldo

1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda. Acesso em: 13 jan. 2025.

⁸ Estação Livre: Cris Guterres comanda novo programa jornalístico da TV Cultura. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/18423_estacao-livre-cris-guterres-comanda-novo-programa-jornalistico-da-tv-cultura.html. Acesso em: 13. jan. 2025.

Rufino, fundador da Jr Diesel, que compartilha como iniciou sua trajetória empreendedora e oferece conselhos para quem deseja seguir esse caminho.

No canal da TV Cultura no *YouTube* encontramos 162 episódios do programa, ao longo dos três anos e meio de exibição, que somente foi interrompido em setembro de 2024 motivada por uma crise financeira enfrentada pela Fundação Padre Anchieta, que financia e administra a TV Cultura⁹. Segundo nota da equipe do *Estação Livre* enviada à agência de notícias Alma Preta, outros 7 programas também foram suspensos pela emissora, entre eles o programa *Negros em foco*, ambos *corpus* desta pesquisa de doutorado em desenvolvimento. A TV Cultura anunciou que, se a situação financeira apresentasse melhora nos meses seguintes, haveria planos de retomar a produção de novos episódios a partir de janeiro de 2025. Nesse caso, os profissionais dispensados poderiam ser recontratados. Embora a emissora tenha reconhecido que a possibilidade de retorno fosse incerta, em novembro de 2024, após uma pausa de dois meses, reiniciam-se as gravações de *Negros em foco* e de alguns dos programas interrompidos; porém, o *Estação Livre* segue suspenso até o momento da publicação deste material¹⁰.

Para fins de estudo, estamos analisando o conteúdo desses programas, à luz da problemática social, sob a perspectiva das relações étnico-raciais. Com base nas premissas decoloniais e na proposta educacional freiriana (de caráter emancipatório),

⁹ Programa Estação Livre é suspenso pela TV Cultura. Disponível em: <https://alma-preta.com.br/sessao/cotidiano/programa-estacao-livre-e-suspenso-na-tv-cultura/#:~:text=No%20ar%20desde%20abril%20de,Anchieta%2C%20que%20mant%C3%A9m%20o%20canal>. Acesso em: 13 jan. 2025.

¹⁰ Cultura retoma programas, volta com Bem Brasil e define atrações para fim do ano. Disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/colunistas/outro-canal/2024/11/cultura-retoma-programas-volta-com-bem-brasil-e-define-atracoes-para-fim-do-ano.shtml>. Acesso em: 13 jan. 2025.

selecionamos os programas com maior número de visualizações, com vistas a investigar confrontos, avanços, potencialidades e fragilidades dessas temáticas, quando associadas às práticas sociais veiculadas na TV e no ciberespaço, por meio da convergência das mídias, buscando compreender quais estratégias esse coletivo (movimento negro) utiliza para explorar as brechas de uma indústria midiática dominada pela elite branca, para alavancar o engajamento dos grupos minorizados socialmente para com suas causa (Habermas, 2002, 2003).

Referências

BENTES, Ivana. *Os marginais midiáticos*. RioArtes. Rio de Janeiro: Instituto Municipal de Arte e Cultura, ano 12, n. 34, p. 17-19, 2003.

CREMA, Daniele. *Por que todo mundo odeia o Chris? Uma análise discursiva sobre o imaginário de afro-americanidade na série Everybody hates Chris*. 2014. Dissertação. Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Doi:10.11606/D.8.2015.tde-05082015-143333. Acesso em: 28 jul. 24.

CRUZ, Fábio Souza da. Consumidores de hoje, cidadãos de outrora: a pedagogia crítica da mídia como proposta de fortalecimento da cultura. 2004. *In: Intexto*, 2 (11), 1-18. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/4077/4452>. Acesso em: 24 jul. 24.

FOUCAULT, Michael. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. MOTTA, Manoel Barros da.(org.) Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

HABERMAS, Jürgen. *Agir comunicativo e razão descentralizada*. Tradução L. Aragão. Revisão D. C. da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. 2. ed. Tradução G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri, 2016.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: ALEPH, 2009.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. São Paulo: EDUSC, 2001.

MOTTER, Maria Lourdes; LIMA, Solange Martins Couceiro de; MALCHER, Maria Ataíde. A telenovela e o Brasil: relatos de uma experiência acadêmica. *Revista Brasileira de Ciência da Comunicação Intercom*, Usp, São Paulo, v. 23, n.1, p. 118-136, 2000. Disponível em: <https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/view/2008/1786>. Acesso em: fev. 2025.

NASCIMENTO, Emanuele Cristina Santos do. *A pedagogia cultural da telenovela na construção de masculinidades negras*. 2018. 141 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

PUENTES, Roberto V.; AQUINO, Orlando F.; FAQUIM, Juliana P. S. Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 9, n. 3, p.

221-230, set./ dez. 2005. Disponível em:
<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6322>. Acesso em: fev. 2025.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez.

2006. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: fev. 2025.

SCHWERTNER, Suzana F. Análise das condições de produção de Cidade dos homens: articulações entre Educação e Comunicação. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 1, p. 47–61, jan.

2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/rNhBb5mCXdjgGRkDPfLJkHJ/>. Acesso em: fev. 2025.

SOARES, Magda B.; MACIEL, F. (Org.). *Alfabetização*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2000 (Série Estado do Conhecimento).

SOUZA, Agnaldo. *Narrativas de negros na TV: o que dizem as crianças?* Dissertação de Mestrado -Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em:
<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-858PNS>. Acesso em: fev. 2025.

A identidade do coordenador pedagógico em pesquisas acadêmicas: uma revisão de literatura

Geane Carneiro

Introdução

Este capítulo emana de uma tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, defendida sob orientação da Profa. Dra. Lucila Pesce. Trata-se de uma Revisão de Literatura (Laville e Dione, 1999; Vosgerau e Romanowski, 2014), que analisou em teses e dissertações a constituição da identidade do Coordenador Pedagógico. A tese teve como objetivo analisar e compreender as aproximações e os distanciamentos nos achados das pesquisas selecionadas, assim como o referencial teórico evidenciado, metodologias, instrumentos de coleta e análises usadas nos tratamentos dos dados.

Para a seleção das pesquisas – além dos filtros das próprias bases de dados, situando-as nas áreas da educação, psicologia da educação, formação de educadores e currículo – os critérios de inclusão /exclusão foram os de que os dados fossem obtidos junto à educação básica e que no *objetivo geral* aparecesse o indicativo de estudo sobre a identidade do coordenador pedagógico. O marco temporal foi delimitado de 1996 a 2023¹

¹ Percebemos que nos bancos digitais não havia trabalhos dos anos de 2022 e 2023, mas isto não significa que não foram feitas pesquisas com a temática, porém, não sabemos por qual motivo, elas ainda não apareceram.

e as bases digitais da CAPES e da BDTD² foram utilizadas para a coleta de dados.

Assim, foram selecionadas seis pesquisas, situadas em quatro regiões do Brasil.

1. A revisão de literatura – aspectos metodológicos

A revisão de literatura é uma metodologia de pesquisa que possibilita coletar e revelar dados de diferentes locais e contextos, com seus sujeitos, subjetividades e relações próprias, permitindo o cruzamento destes de forma sistemática e de acordo com os objetivos que se espera alcançar. Para Botelho, Cunha e Macedo (2011), as revisões são consideradas o primeiro passo para a construção do conhecimento científico, pois é no processo que novas teorias podem surgir ao se fazer um levantamento de evidências e lacunas sobre um tema. De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014, p. 170), o crescimento quantitativo de publicações de pesquisas nos cursos de pós-graduação no nível de mestrado e doutorado, o aumento do número de periódicos e eventos científicos e dos grupos de pesquisas em todo o país têm intensificado e favorecido a produção e a publicação de pesquisas, criando um campo favorável de mapeamento e análise dessas publicações com o objetivo de evidenciar as principais temáticas, metodologias, aportes teóricos e resultados nos estudos de revisão.

Assim, as revisões são pesquisas científicas que possibilitam análise minuciosa de uma determinada área ou campo de conhecimento com seus saberes, contribuições e enfoques da área em questão, tendo a finalidade de aprimorar e atualizar o conhecimento, através da investigação em obras já

² Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)

publicadas e se utilizando da análise documental para o levantamento dos dados e a constituição do *corpus* analítico. A análise documental, por sua vez, é essencial na abordagem qualitativa, constituindo-se numa técnica valiosa de abordagens de dados qualitativos, completando as informações já obtidas por outras técnicas ou desvelando novos aspectos de um tema ou problema (Lüdke e André, 1986). Por ser descritiva, a análise documental se constitui em novos documentos processuais e históricos, podendo se transformar em novas fontes de dados a serem consultados a qualquer tempo, especialmente com o advento das bases e bibliotecas digitais.

Para Vosgerau e Romanowski (2014), neste tipo de produção, a organização física e ou virtual dos documentos levantados é essencial, e acrescentam:

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos [...] (Vosgerau e Romanowski, 2014, p. 167).

Como uma metodologia de levantamento de dados, a revisão tem características e objetivos específicos, em que é levado em consideração o percurso e não somente o produto. No processo de organização e escolha das obras, novos aspectos e panoramas podem surgir sobre a temática escolhida. Cabe uma análise crítica dessas escolhas, tecendo as considerações e interpretações que as justifiquem.

Para esta Revisão de Literatura, o tema escolhido foi o coordenador pedagógico, que também é o objeto de estudo. O objeto de estudo é histórico e como tal, está localizado temporalmente, podendo ser transformado; possui consciência histórica pela atribuição de sentidos que lhe é atribuída na sociedade; apresenta uma identidade com o sujeito, pois o pesquisador identifica-se e estabelece relações com ele; ele é intrínseca e extrinsecamente ideológico porque se submete e resiste aos limites dados, vincula interesses e visão de mundo (Minayo, 1992); e é essencialmente qualitativo apesar de não excluir dados quantitativos (Sousa, Oliveira e Alves, 2021). Podemos compreender, assim, a revisão como um levantamento sistemático de conhecimento produzido em um determinado período, em uma área de conhecimento e sobre um assunto ou tema determinado, buscando situar os conhecimentos apreendidos neste período, os caminhos percorridos, as metodologias, os sujeitos, as congruências e as lacunas, encontrando, ou não, novas perspectivas e abordagens sobre ele. Não é apenas quantificar, mas entender qualitativamente os estudos, seus limites e possibilidades dentro de cada contexto de produção.

Desta forma, esta pesquisa teve o objetivo de aumentar o conhecimento geral sobre o coordenador pedagógico, um ator social contextualizado historicamente.

2. O Coordenador Pedagógico e a sua constituição identitária

As principais referências constitutivas do coordenador (e da grande maioria dos sujeitos que vivem em sociedade ou em coletivos) para a prática são a sua formação e a sua experiência profissional, que exige constante reflexão e análise sistemática. Seu percurso profissional acontece da mesma forma que o do professor: o crescimento pessoal com a aquisição e aperfeiçoamento

mento de saberes no seu campo de trabalho (formação) e a socialização profissional (aplicação dos seus saberes e atribuições nas relações e interações com os outros). Assim sendo, a constituição da identidade profissional perpassa pela experiência pessoal e o reconhecimento da sociedade (Marques, 2021).

Dubar (2009), em seus estudos, defende que a constituição da profissionalidade acontece no entrelaçamento entre a subjetividade do sujeito com a objetividade da profissão, desta maneira, conhecer-se e conhecer a profissão são premissas para a busca da profissionalidade, que acontece nas ações e relações consigo e com o outro.

Para as autoras Placco e Souza (2016), a identidade emerge entre o que os outros dizem o que ela é e aquilo com que o sujeito se identifica, ao que chamam de diferentes identidades ou formas identitárias. "Pôr em evidência as formas identitárias demanda criar processos narrativos, de si e do outro, ao contar para si a história daquilo que é, o sujeito conta também a história de todos os outros que o constituem na relação" (p. 52). Ao que nos leva ao entendimento de Dubar (2020) o qual, a depender do contexto em que se está inserido, assumimos várias identidades a partir das atribuições que nos são feitas e se nos identificamos ou não com elas.

Melo (2015, p. 52), afirma que os homens, ao se apropriarem do contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridos, internalizando-o e se posicionando de forma ativa e transformadora, constituem a sua própria consciência. Nestas relações que se estabelecem entre cada sujeito e a sociedade e entre a subjetividade e a objetividade emergem as identidades de tal modo que "no seu conjunto, constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela" (Ciampa, 2001, p. 127). Para os autores, a identidade é pessoal e coletiva ao mesmo tempo se manifestando no contexto em que se desenvolvem as relações experienciadas pelo sujeito. Como

a realidade se transforma e se movimenta constantemente, assim o é a identidade, fazendo parte do próprio processo de se tornar humano.

Dubar (2020, p. 136), afirma que a identidade profissional é algo “instável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”, passando por mudanças, crises e rupturas continuamente. Para o autor, a identidade profissional também está associada à como os sujeitos se identificam com os outros no espaço de trabalho. Para Melo (2015, p. 59), o mundo do trabalho e as experiências socializadoras que dele resultam constituem importantes elementos à construção das identidades humanas que refletem não apenas a lógica social na qual estão imersas as carreiras profissionais, mas também revelam a projeção que cada sujeito tem do seu projeto de vida e da concretização da sua identidade direcionada à emancipação.

Logo, a identidade é transformação, busca contínua de construção e reconstrução, fundamentadas nas relações e interações desde o nascimento e que permanece até o final da vida. Seus sentidos se dão pela imersão social e de trabalho na qual estamos inseridos, buscando saberes e aprendizagens nas e pelas experiências (consigo e com os outros), nas relações, interações e trocas. Rego (2021) ao citar Papi (2005) afirma que “ninguém se forma sozinho e no vazio” e que a identidade profissional é uma construção que se baseia na vida profissional, desde a sua escolha, perpassando pela formação, as instituições onde desenvolve a profissão, os saberes profissionais e as atribuições éticas e de deveres. Esta identidade está ligada a uma atividade econômica, reconhecida e definida por normatizações legais que a regem, conhecimento técnico, habilidades e saberes específicos. Para Lins (2016, p. 49), o conceito de identidade profissional está em construção.

A partir dessas discussões sobre a constituição da identidade, seja ela social ou profissional, sabendo que ambas se relacionam e se imbricam, no caso do coordenador pedagógico, podemos afirmar que sua identidade profissional passou por processos históricos em contextos sociais e econômicos ligados intrinsecamente ao contexto educacional. A sua atividade profissional e laboral foi exercida historicamente por educadores que tinham outras funções e que acabaram exercendo algumas influências na sua história e nas suas atribuições. Para Nóvoa (1992), a identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, o que pode indicar que, durante o processo de socialização profissional, os sentimentos e significados da prática do coordenador pedagógico podem se embaralhar (Lins, 2016, p. 51).

Assim, o coordenador acaba cumprindo atividades e tarefas que não lhe competem, mas que de certa forma acabaram sendo interiorizadas e fazendo parte do seu cotidiano e da sua constituição profissional. Não estamos falando de atender telefone, abrir portões ou resolver questões indisciplinares ou de violência, não são estas atividades que constituíram o trabalho do professor e tão pouco constitui a do coordenador pedagógico. Mas elas estão presentes no cotidiano escolar.

As relações e interações com o espaço de trabalho (a escola) e com as pessoas (professores, famílias, estudantes, direção, equipes administrativas e de apoio) influenciam continuamente nas suas atividades e na sua função, pois dizem respeito, inclusive ao seu reconhecimento enquanto profissional e como ser humano complexo e em constante devir.

A formação do professor coordenador ao ser tomada como devir se manifesta, portanto, como um constituir-se, um tornar-se, um fazer-se contínuo que se dá a partir das múltiplas construções, enfrentamentos, convivências

e afetos que vão sendo tecidos juntamente a sua prática profissional no cotidiano do espaço escolar (Melo, 2015, p. 19).

Desta forma, múltiplas demandas e incertezas no exercício da função têm contribuído para uma indefinição identitária do coordenador, gerando conflitos e disputas no interior da escola, apresentando-se como um desafio neste campo tensionado e instituído. Placco e Souza (2016, p. 49) destacam que a “[...] força tensional entre as atribuições e as pertencas é tal que crises se instauram e rupturas anunciam e instalam novos tempos, novos valores, novas singularidades.” Já Marques (2021, p. 28) denuncia que a “[...] falta do conhecimento profissional, tornou a função instrumental, resumida a assuntos burocráticos e tarefas, de cumprimento de ordens”. Lins (2016, p. 51), por sua vez, compreende que a coordenação “[...] vive uma fase de falta de reconhecimento profissional e valorização do seu trabalho”. Como consequência, há a descaracterização da sua profissão e profissionalização. Desta forma, existe a compreensão de que a identidade do CP está se desenvolvendo mediante a autodeterminação destes profissionais, diante do enfrentamento de condições institucionais desfavoráveis, as quais, conforme eles sinalizam, carecem de aprimoramento (Marques, 2021).

Ainda sobre a sua profissionalização, o Ministério do Trabalho e do Emprego -MTE - regulamentou a profissão de Coordenador Pedagógico sob o código nº 2394-05 na Classificação Brasileira de Ocupação (CBO), assegurando-lhe espaço de trabalho e referências funcionais, tendo sete áreas de trabalho e 131 atividades a serem desempenhadas como promover a formação continuada dos profissionais da escola e a sua própria, avaliar o PPP entre outras. Mesmo assim, ainda constatamos que há uma variedade de nomenclaturas nas instituições escolares do país para designar a função: assistente pedagógico,

professor assistente pedagógico, supervisor escolar, supervisor pedagógico. E no caso do funcionalismo público ainda temos os cargos que são concursados, os que são designados por indicação da direção escolar, por eleição, por processo seletivo e tantas outras formas que foram encontradas pelas administrações públicas educacionais para suprir a demanda da função nas escolas, vista, inclusive, como um dificultador da constituição identitária do coordenador pedagógico e da sua identidade profissional. Apesar das variadas nomenclaturas e da forma como assume o cargo, o desempenho da função e as atribuições são basicamente as mesmas.

Conforme Lins (2016, p. 36) denuncia, dentre os tantos desafios enfrentados pelos CP, “[...] dois se destacam e são recorrentes nas instituições escolares: o desvio de função e o trabalho burocrático”. E acrescenta que, por possuírem uma função muito ampla, muitas vezes se perdem e se tornam administradores escolares, existindo a necessidade de compreenderem e terem consciência de que o seu trabalho não é isolado, mas coletivo e colaborativo.

Estes movimentos dentro da escola - ora positivos, ora negativos no desempenho e atuação do coordenador pedagógico, nas suas relações junto à comunidade escolar e nas dimensões do seu trabalho - são fatores importantíssimos para a constituição da identidade deste profissional e a consolidação das suas atribuições na escola, mas também demarcam processos de desumanização e de opressão no ambiente escolar.

3. As pesquisas selecionadas

Em relação às pesquisas sobre a Identidade do Coordenador Pedagógico- foram analisadas seis dissertações, que apresentaram, seja no título ou no resumo, uma das palavras ou expressões: *identidade; constituição da identidade*

ou constituição identitária. Todas as pesquisas foram realizadas em escolas públicas de cidades pertencentes a quatro regiões do país: Sul – Região de Missões – RS; Sudeste - Cubatão e Taubaté – SP; Nordeste – Paço Lumiar – MA e Recife – Pernambuco; e Centro-Oeste – Brasília-DF.

As evidências e considerações que apareceram nas dissertações a partir das análises de dados obtidos por questionários, entrevistas, grupos focais e de discussão com a participação de educadores e educadoras foram projetados e analisados por procedimentos metodológicos nas teorias da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) – Nogueira (2013) e Lins (2016); Análise Qualitativa – Marques (2021); Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013) – Melo (2015); Análise do Discurso Crítica (Van Dijk, 2010) – Oliveira (2019); e Pesquisa Colaborativa (Ibiapina, 2008) – Rego (2021).

Nogueira (2013), Melo (2015), Lins (2016), Oliveira (2019), Marques (2021) e Rego (2021), trazem em suas pesquisas o percurso histórico da constituição da função “Coordenador Pedagógico”, originária da função do Supervisor Escolar, seja na esfera nacional, estadual e ou local, citando legislações e estatutos municipais, tecendo considerações do quanto essa trajetória reverbera, por vezes, de forma mais negativa do que positiva na afirmação da identidade do CP. Os estudos de Saviani (2006) são referências, assim como Arribas (2008), Silva e Rangel (2006), Silva (1989), Varjal (1993), Salvador (2000), Roman (2001), Romanelli (2012) entre outros.

A figura do coordenador pedagógico nasce, então, da necessidade de organização do trabalho pedagógico. Contudo, para Saviani (1999), grande parte dos problemas enfrentados hoje, no exercício da função do coordenador pedagógico, deve-se ao fato de sua concepção estar vinculada a uma ideia de controle, como outrora. (Rego, 2021, p. 28).

De certa forma e em consonância nas pesquisas, as autoras afirmam que a atual configuração da coordenação pedagógica é recente e está em processo de ressignificação, haja vista que ela decorre da validação da categoria de técnicos de ensino, com a diretriz da função de Supervisor Educacional, o qual deveria atuar “diretamente junto aos professores na coordenação das atividades pedagógicas [...] (Rego,2021, p. 32).

A seguir, o quadro que apresenta as seis pesquisas.

Quadro 1. Pesquisas selecionadas – Identidade do CP

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO DE PESQUISA	LOCAL DA PESQUISA
1. Coordenador pedagógico: uma identidade em construção	NOGUEIRA, Simone do Nascimento	Universidade Católica de Santos	2013	Dissertação	Cubatão-SP
2. Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional	MELO, Silvana Faria de	Universidade de Taubaté	2015	Dissertação	Taubaté -SP
3. O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional.	LINS, Juliana Beltrão	Universidade Federal de Pernambuco	2016	Dissertação	Recife-PE
4. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional:	OLIVEIRA, Lívia Gonçalves de	Universidade de Brasília	2019	Dissertação	Brasília - DF

entre o pensado e o concreto					
5. A construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e o assessoramento em formação permanente na escola: tecendo proposições	REGO, Leila Fernanda Mendes Everton	Universidade Federal do Maranhão	2021	Dissertação	Paço do Lumiar—MA
6. Identidade do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil: Estudo de Uma Rede Municipal de Ensino da Região das Missões do RS	MARQUES, Tatiane Pinto	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	2021	Dissertação	Cidade da Região das Missões - RS

Fonte: elaborada pela autora.

Nogueira (2013) declarou em sua pesquisa que foi aluna e professora em escolas públicas e CP na Secretaria Municipal de Educação em Cubatão-SP desde 2008. O desejo de aprender e a experiência adquirida no magistério foram essenciais no transcorrer da sua dissertação. Iniciou sua carreira docente em 1989, após conclusão do curso de licenciatura em Matemática em Santos-SP, explicando que à época só havia coordenador pedagógico no CEFAM. Não tinha formação e nem orientação de assistente ou do diretor, percebendo que “as teorias aprendidas na universidade estavam desconectadas da realidade de sala de aula” (p. 17). Ficou afastada da docência por oito anos, retornando em 1996 na mesma escola onde fora estudante.

Descreve que nesta época houve a reestruturação do magistério paulista, quando surgiram as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e a implantação da função do professor coordenador pedagógico (PCP)- que já existia desde a década de 1980, mas somente em projetos específicos da Secretaria. Teve a primeira experiência como CP³ na rede SESI, de 2004 a 2005. Quando assumiu em Cubatão, não só ela, mas tantos outros profissionais que ingressaram na rede municipal vindos de outras redes e não conheciam o ensino público municipal, relata que houve estranheza e muitos impactos, principalmente por se assumir cargos de gestão.

Em sua pesquisa buscou refletir sobre os processos que conduzem à construção identitária do coordenador pedagógico, com a questão: "como os coordenadores da rede pública de ensino do município de Cubatão constroem sua identidade profissional?". De acordo com a autora, foi a primeira pesquisa com esta temática sobre o município.

[...] à medida que fui empreendendo a tarefa pedagógica de coordenar neste sistema de ensino, vislumbrei que, por meio da pesquisa educacional, poderia encontrar respostas para algumas questões que elaborava em decorrência das dificuldades que enfrentava cotidianamente para exercer a tarefa pedagógica de coordenar e das percepções que elaborava. (Nogueira, 2013, p. 24)

Como objetivo principal, buscou compreender como os CP que atuam na rede de Cubatão constroem sua identidade profissional, a partir do desenvolvimento histórico da coordenação pedagógica no Brasil, em São Paulo e em Cubatão; identificar dificuldades do CP na sua atuação e como lidam com elas; propor a Secretaria adoção de estratégias formativas e investi-

³ Na rede SESI é o assistente de coordenação.

mento na constituição identitária do CP. As questões que nortearam a pesquisa se referem a construção profissional dos CP, o espaço pedagógico nas escolas e como percebem e lidam com suas dificuldades na prática cotidiana.

Quanto à metodologia e ao levantamento de dados, além da análise documental, contou com a contribuição de 22 CP que responderam questionários e participaram de entrevistas. A partir das respostas, com base nos núcleos de sentido, identificou três categorias: resistência, acúmulo e solidão profissional, organizadas na lógica de Bardin (2011) (p. 100).

A metodologia da pesquisa educacional, [...] me orientou na construção de indagações que resultaram no entendimento de que, para investigar a identidade se requer adentrar nos sentidos, na forma intuitiva que os sujeitos atribuem ao seu ser, estar, fazer e sentir [...] (p. 138)

Trouxe as seguintes proposições:

1. Os coordenadores pedagógicos estão se constituindo como profissionais da pedagogia nas escolas municipais de Cubatão lidando, cotidianamente, com dificuldades que compreendem dimensões de ordem pessoal, coletiva e institucional, que também estão comprometendo sua constituição identitária como pedagogo escolar.

2. A rede de ensino empreende ações formadoras para o coordenador pedagógico, porém, estas precisam ser mais específicas para oportunizar saberes no enfrentamento às dificuldades com as quais lidam diariamente - relações interpessoais, gerenciais, éticas, políticos, relacionais, conhecimentos técnico-profissionais, afetivas, experienciais.

3. Os Coordenadores Pedagógicos manifestam o desejo de aprender, estudar, dialogar e ter espaços institucionais para que o grupo de coordenadores se fortaleça, o que é visto nesta pesquisa como a busca da identidade coletiva.

4. Avanço na Rede com o concurso público para CP. (âmbito institucional)

5. Sugere que a Secretaria de Educação contribua no processo de constituição identitária do coordenador pedagógico garantindo mecanismos de acompanhamento do trabalho pedagógico nas unidades escolares, com orientações e formações para os gestores.

6. Os CP enfrentam resistência por parte dos professores, e as parcerias que se formam dentro das equipes gestoras para o pensar e o planejar são apenas parciais. Ou seja, se sentem solitários e sem a colaboração dos gestores.

7. As dificuldades que compreendem dimensões de ordem pessoal, coletiva e institucional também estão comprometendo sua constituição identitária como pedagogo escolar.

8. Acumulam atribuições burocráticas e administrativas, e ao fazer o que só a eles compete, perdem-se as ações de acompanhar, orientar e auxiliar o trabalho docente e do PPP da escola. (âmbito coletivo)

9. A formação acadêmica deixou lacunas nos saberes específicos desse profissional, o que é entendido, nesta pesquisa, como um aspecto que fragiliza a identidade profissional do coordenador pedagógico. (p. 142) - (âmbito pessoal).

10. A história do CP teve avanços e retrocessos, havendo momentos em que este profissional teve a chance de construir uma identidade consistente (Silva, 1996); em outros, entretanto, não houve espaços para a sua atuação, ocasionando a sua fragmentação (Silva, 1996). (âmbito histórico)

Melo (2015) apesar de não deixar claro a sua função, anuncia que tem experiência na arquitetura, na docência da educação básica e da educação superior. Afirma que o estudo se concentrou em apreender os sentidos e significados que os coordenadores pedagógicos iniciantes atribuem a essas vivências. Ele também se propôs a conhecer as experiências

cotidianas da atividade do coordenador pedagógico iniciante e averiguar o modo como elas influenciam o processo de constituição de sua identidade profissional. Teve como objetivo geral investigar o processo de constituição da identidade do CP, mediante os sentidos e significados atribuídos por esse profissional às experiências iniciais vivenciadas em sua atividade. Nos objetivos específicos buscou identificar os motivos que orientam os professores a ingressarem na função de CP; reconhecer os limites e as possibilidades de ação, de formação e de transformação do CP iniciante no contexto de sua atividade; apreender e analisar os sentidos e os significados acerca da atividade da coordenação pedagógica.

Afirma que, na região metropolitana do Vale do Paraíba e do litoral norte, até o final do ano letivo de 2013 não havia a presença do CP nas escolas municipais de Educação básica, embora o cargo já estivesse previsto no Estatuto do Magistério Público Municipal, aprovado desde o ano de 2007. As atividades pedagógicas eram gerenciadas por diretores e vice-diretores, que sobrecarregados pelo excesso de atribuições iniciaram pressões junto a Secretaria Municipal de Educação. A gestão que assumiu em 2013 deu início ao processo seletivo, que aconteceu inicialmente nas próprias escolas, dentro do seu quadro docente, com os profissionais dispostos a assumir a função. Sessenta professores apresentaram seus projetos, que passaram por uma banca de três professores de instituição superior atuantes na educação. Foram aprovados trinta e quatro, que assumiram a função (não o cargo, pois não foram aprovados em concurso público) no início do ano letivo de 2014. Alguns tiveram que assumir duas escolas, pois o número de aprovados foi menor do que a quantidade de escolas. Então, foi solicitado às escolas que indicassem e designassem um professor para assumir os trabalhos pedagógicos (p.18).

A Secretaria Municipal de Educação organizou reuniões de formação quinzenais para todos os professores-coordenadores iniciantes, com “discussões teóricas acerca de variados tópicos sobre Educação, assim como deu orientações quanto a sua prática profissional na nova função.” (p. 18)

A pesquisa trouxe os conceitos de sentidos e significados, atividade na perspectiva da psicologia sócio-histórica (Vygosty, 1994, 2005; Leontiev, 1978) e a concepção psicossocial de identidade de Ciampa (2001); Placco, Souza e Almeida (2012), Libâneo (2004) para contextualizar o papel do CP na escola.

A Metodologia de pesquisa de natureza qualitativa buscou os primeiros dados junto à 16 coordenadores iniciantes na função em escolas municipais com questionários, sendo selecionadas quatro CP para a entrevista semiestruturada. Os dados obtidos foram analisados pelo procedimento dos Núcleos de Significação (Aguar; Ozella, 2006, 2013).

Antes de se tornarem coordenadores, esses profissionais construíram uma identidade docente e agora, ao ingressarem na nova função, passam a experienciar o movimento de constituição de uma identidade de coordenador pedagógico, processo resultante da negociação entre as identidades e vivências anteriores enquanto professor e também, de modo mais amplo, como ser sócio-histórico, juntamente com as novas representações, relações e experiências que vão sendo constituídas na prática da coordenação. (p. 15)

A análise e considerações finais dos questionários e entrevistas trazem estes apontamentos sobre o CP iniciante:

1. Ao ingressar na coordenação pedagógica, vivencia importantes experiências profissionais, atribuindo a sua

atividade significados e sentidos que vão lhe permitir personificar o papel de professor coordenador.

2. Cada professor coordenador iniciante experiencia um intenso processo de construção de sua interpretação pessoal para o papel de coordenador pedagógico.

3. Sua identidade de professor coordenador apenas se legitima a partir da negociação entre o papel que deseja para si e aquele que lhe é atribuído pelos outros. Os docentes e a equipe gestora são sujeitos fundamentais para a efetivação desse processo, tendo a clareza do papel do coordenador. (legitimação)

4. Recebendo apoio da equipe gestora e do grupo docente, o CP considera que tem conseguido construir, embora não sem dificuldades, sua gradativa identificação com a função.

5. Há a necessidade de os coordenadores pedagógicos iniciantes receberem uma formação sistemática, consistente e crítica que lhes possibilite ampliar suas concepções sobre a própria função, sobre a questão da formação continuada de professores e os seus aspectos metodológicos.

6. Intensificar ações que levem os professores coordenadores a conhecerem, refletirem e discutirem sobre a própria atividade que estão a exercer - o estudo e a crítica das teorias, aprofundar a crítica à sua prática na escola, questionar valores e crenças; certezas e incertezas; rupturas no seu pensamento e na sua ação, provocando movimentos de busca, investimentos no estudo e no planejamento de novas direções a serem dadas no seu trabalho.

7. Compromisso - demonstraram crer no caráter formador e transformador da educação escolar e da importância de se buscar meios para o seu melhoramento.

8. Investimento da gestão municipal na formação dos CP, assim como na preparação da equipe gestora e dos docentes

das escolas a fim de que possam valorizar a atividade do coordenador pedagógico.

9. Vínculo de afeto e pertencimento do professor à escola e aos estudantes e o compromisso com o trabalho são elementos motivadores no ingresso à função e o enfrentamento aos seus desafios.

10. Existe pouca clareza a respeito de qual é a função da coordenação pedagógica nas escolas e de quais são as verdadeiras atribuições pelas quais o professor coordenador é responsável - "confusão de papéis" (p.144)

11. No que trata à formação dos professores, nesta pesquisa sendo apresentado como apoio pedagógico aos professores, constatou-se que a atuação tem sido direcionada por uma abordagem assistemática e pragmática, privilegiando a transmissão de estratégias pedagógicas a serem aplicadas em sala de aula *e não a formação continuada em serviço como referendada por Placco; Souza; Almeida (2011) e outros (inserção nossa)*.

12. Rever os temas propostos na formação já existente de forma que permitam uma construção mais ampliada acerca das significações e especificidades de função, apropriadas à fundamentação teórica de suas práticas.

Lins (2016) desenvolveu sua pesquisa em Recife-PE, destacando o papel do coordenador pedagógico como ator essencial na articulação dos sujeitos e processos educativos, e na superação das dificuldades na escola. Segundo relato em sua pesquisa, cursou a disciplina "Coordenação Pedagógica e Prática Docente" na graduação em Pedagogia e desde lá percebeu o quanto a função de CP é repleta de tensões e contradições. Exerceu a função de auxiliar de coordenação e, enquanto docente, conheceu coordenadores que buscavam uma formação continuada e participavam ativamente do processo educativo, assim como os que estavam perdidos em

suas funções, assumindo o papel administrativo e fiscalizador na escola.

Já nas suas leituras iniciais sobre o tema, percebeu a indefinição da função e as múltiplas funções que o CP exerce em uma crise de identidade profissional. "Segundo Souza, Seixas e Marques (2013), essa construção da função está em fase de conquista do próprio espaço e do reconhecimento social, e são muitas as discussões em torno da sua identidade e da sua formação" (Lins, 2016, p.14).

Assim, buscou pesquisar e compreender os processos de construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e como se constituem enquanto coordenadores, inclusive em relação às suas experiências formativas e a importância delas no exercício da função. Suas perguntas norteadoras tematizam: Quem são os coordenadores pedagógicos e como se constituem como profissionais; atividades profissionais desenvolvidas; experiências formativas para o exercício da função; contexto de trabalho e o trabalho que realizam na escola. Acredita que o "desejo por formar-se permanentemente influencia diretamente na construção da identidade desses profissionais." (p. 16)

Na metodologia, utilizou-se de levantamento bibliográfico - Estado da arte sobre o tema - questionário, entrevista e observação não participante, registrando também uma breve história da coordenação pedagógica bem como uma discussão geral de suas concepções, demandas e funções.

Seguem os seus achados e apontamentos da pesquisa:

1. O coordenador pedagógico precisa estar sempre aberto a transformar-se continuamente, por meio das suas reflexões.
2. Vimos coordenadoras comprometidas, entusiasmadas com a função que exercem e com a educação e coordenadoras desmotivadas e perdidas nas escolas.

3. Pudemos entender que a coordenação é uma função, não uma profissão. Isso porque não dispõe de um conjunto de regras que regem uma profissão.

4. CP de instituição pública, ex-docentes viram na função de coordenação a oportunidade de ascender socialmente, ter melhor salário e, por isso, submeteram-se à seleção interna. Já em relação às coordenadoras de instituições privadas, de modo geral, eram excelentes em suas funções e foram “promovidas” para a coordenação.

5. Escassez de estudos referentes à função de coordenação pedagógica.

6. Coordenadoras “formadoras”, mas que não se formam, não buscam a mudança, a atualização.

7. As atribuições do coordenador pedagógico são incontáveis, quase impossíveis de serem delimitadas - sobrecarga de trabalho.

8. Em meio a pausas e hesitações, pudemos perceber sentimentos contraditórios: umas revelaram entusiasmo pela educação; outras, um profundo desestímulo.

9. Desejo de desempenhar um trabalho mais pedagógico, que não conseguem empreender devido às demandas burocráticas.

10. Ultrapassam o horário de trabalho- média de dez horas por dia.

11. Não têm tempo para refletir sobre o trabalho pedagógico.

12. Não se sentem reconhecidas. *Essa confissão nos remete à reflexão sobre um dos mais importantes elementos constitutivos da identidade profissional: o olhar do outro, o reconhecimento dos pares.*

13. O problema da formação promovida pelo curso de Pedagogia, que não contempla com profundidade a coordenação pedagógica.

Concluiu, afirmando que “esse processo de construção da profissão é elemento constitutivo e fundamental para a compreensão da identidade dos CP” (p.93): a formação inicial e continuada, a trajetória profissional e a história de cada um, rotina, dificuldades, anseios e expectativas.

Oliveira (2019) é professora da rede estadual de ensino do Distrito Federal e esteve na função de coordenadora pedagógica algumas vezes, contemplando na prática as muitas demandas e com pouca clareza da sua identidade, nesta função. Quis em sua pesquisa delinear a identidade do CP, a partir dos elementos que constituem sua identidade. Partiu do pressuposto de que o CP é um “sujeito sócio-histórico que desenvolve sua práxis de modo dialético com o mundo em sua volta” (p. 11). Buscou analisar a identidade profissional do coordenador pedagógico em duas escolas públicas do Distrito Federal, delineando o surgimento e efetivação da função do coordenador pedagógico para a SEEDF; analisando a organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico e apreendendo o sentido que os CP têm do seu próprio trabalho. Partiu das seguintes questões: Qual a identidade do Coordenador Pedagógico (CP) para SEEDF? Como se configura a Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico na escola pública? Como o Coordenador Pedagógico enxerga seu trabalho no ambiente escolar?

Traz como elementos constitutivos da identidade do CP, a historicidade e legislações, a relação com o trabalho e as práticas e, por fim, os diferentes sujeitos. Para o Estado da arte usou como descritores: Coordenador pedagógico, função, papel e identidade, chegando em três trabalhos - duas dissertações e uma tese.

Fez uma pesquisa de natureza qualitativa e trouxe as categorias: historicidade, trabalho, contradição e mediação, porém aberto à emergência de outras categorias. Fez análise documental - legislações, produções acadêmicas - e de campo,

com o grupo focal, questionário e entrevistas (Gil, 2002; 2008; Barbour, 2009; Gatti, 2012) com cinco coordenadores. Para análise utilizou a Análise do Discurso Crítica (ADC) (Van Dijk, 2010) e do Materialismo Histórico-dialético ancorando em Saviani (2008), Franco (2012), Placco (2015, 2017), Antunes (2008), Libâneo (2007), Dubar (1997, 2006), dentre outros para embasar o trabalho do Coordenador pedagógico em face da constituição de sua identidade

Retrata os seguintes apontamentos:

1. Fragmentação no trabalho do CP pela sobrecarga de afazeres e pouco reconhecimento por seus pares (p.43).

2. A não contemplação dos aspectos políticos, administrativos e legais da atuação do CP.

3. Acaba tendo que substituir os professores, quando faltam, não desenvolvendo de forma satisfatória o trabalho de CP ("tapa-buraco").

4. O movimento de constituição do coordenador pedagógico ao longo da história se funda em embates políticos e organizacionais concretizando o seu surgimento.

5. Uma identidade vulnerável, visto que sua consolidação no ambiente escolar se apresenta instável e pouco consolidada (p.121).

6. CP nasce e se efetiva em uma realidade carente de um sujeito responsável pelo trabalho pedagógico, reduzindo sua significação a realização de tarefas práticas (historicamente).

7. A existência de alienação quanto a relação do CP para com o trabalho que leva a desapropriação no trabalho e ao desenvolvimento de uma prática mecânica e burocrática.

Concluiu seus estudos afirmando:

[...] o estudo nos mostrou que todo sujeito possui uma identidade profissional, afirmação embasada em Dubar (2009) e Bolivar (2015). No entanto, cabe-nos analisar se a identidade profissional se apresenta sólida ou vulnerá-

vel. Assim, concluímos que a identidade profissional do coordenador pedagógico da SEEDF se apresenta frágil por ser composta de elementos que desvalorizam a sua constituição e proporcionalmente sua atuação no contexto escolar. Endossando a conclusão observamos, com auxílio da análise dos dados dessa pesquisa, emergiram elementos que caracterizam a fragilidade da identidade do CP, dentre elas destacamos a alienação, intensificação, culpabilização, expropriação e desvalorização de sua função e atuação dentro do ambiente escolar e consequentemente na sua relação para com o trabalho (Oliveira, 2019, p.122).

Rego (2021) fez pedagogia, estágios na docência em instituições privadas e foi auxiliar técnica na SEDUC do Maranhão, sendo aprovada em concurso público em 2015 para atuar como CP na Educação Básica, em Paço Lumiar-MA. Participou de diferentes formações, inclusive do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, ofertado pela Universidade Federal do Maranhão em parceria com o MEC. Além de sentir no seu cotidiano de trabalho, observou em vários relatos de colegas, durante as formações “as dificuldades diante das demandas que os distanciavam das especificidades da função” -necessidades dos professores e aspectos burocráticos da gestão escolar.

Ela acredita que para exercer a função são necessárias algumas habilidades como saber se comunicar, relacionar-se, liderar e mobilizar pessoas. Em sua pesquisa afirma que “o coordenador pedagógico assume, dentre outros, o papel de líder e, como tal, necessita conquistar a sua equipe, coordenar ações e mediar situações que ocorrem no contexto escolar, o que requer constante busca de informação, estudos, ressignificação de conhecimentos e práticas.” (p. 15). Para a autora é de fundamental importância que o CP atue para além

do conhecimento teórico, com percepção e sensibilidade para identificar as necessidades da equipe, a fim de acompanhar o trabalho pedagógico e mobilizar os professores.

Assim, em uma perspectiva profissional, a identidade é construída a partir das maneiras de ser, agir, pensar, saber e viver a profissão. A identidade profissional constitui-se, portanto, em um importante aspecto na compreensão da realidade dessa função, tendo em vista a sua inserção em um espaço que exige a legitimação dos seus saberes e práticas. (Rego, 2021, p.15)

Suas questões norteadoras trazem as temáticas: desafios do CP no ambiente escolar; demandas da gestão pedagógica e da administração burocrática; elementos teórico-metodológicos para sustentar a atuação do CP; gerir ações específicas para a constituição do assessoramento⁴ da formação permanente na escola.

Portanto, esta pesquisa, que trata da construção da identidade profissional do coordenador pedagógico [...] e se torna relevante diante das potencialidades que esse profissional pode desenvolver na escola como *assessor* de formação permanente da equipe docente, podendo envolver o professor em um processo constante de reflexão na ação [...] afirmar a sua identidade profissional na escola como *assessora* de formação, com vistas à elaboração de apontamentos teórico-metodológicos que auxiliem na construção da rotina de trabalho e *assessoramento* pedagógico (p.18, grifo nosso)

⁴ Rego (2021) usa ao longo da dissertação o termo assessoramento pedagógico aos docentes.

O que chamou a atenção nos objetivos específicos e mais a frente como resultado do desenvolvimento da pesquisa foi a elaboração, com apoio do grupo de coordenadores colaboradores, de um livreto com apontamentos teórico-metodológicos que proporcionasse e possibilitasse ao CP gerir ações específicas para a constituição do assessoramento em formação permanente dos docentes, ao que ela denominou de “nosso produto educacional” para o desenvolvimento de formação continuada em rede.

Traz na sua dissertação para discussão a identidade do CP (Nóvoa, 1997; Santos, 2011; Papi, 2005; Pimenta, 1997), como processo em construção; na sua formação identitária, destaca a sua função na escola, desafios, saberes e práticas; e a escola como espaço de formação continuada, sendo o CP o mobilizador e assessor desta formação (Imbernón, 2011; Domingues, 2014; Libâneo, 2018). No desenvolvimento do trabalho, ressalta a instabilidade e a crise da identidade e da função do CP.

Na metodologia, realizou uma pesquisa do tipo colaborativa (Ibiapina, 2008) com elementos da pesquisa-ação, junto a quatro coordenadores atuantes em escolas públicas de Paço do Lumiar- MA, da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino. Por conta da pandemia, os encontros formativos aconteceram remotamente. Além das sessões reflexivas (formação dos CP em seis encontros), contou com o memorial narrativo das colaboradoras - horário de chegada à saída, ações que transitam entre o âmbito administrativo, burocrático e pedagógico, o assessoramento do trabalho docente e à realização de processos formativos com os professores - “como possibilidade de identificar as vivências, experiências e os acontecimentos que se constituem em desafios para a atuação desse profissional [...]” (p. 93). Trabalhou com as categorias: organização da rotina e demandas diárias; assessoria de

formação permanente de docentes. Concluiu com um produto educacional - uma das exigências para o título de mestrado profissional - livreto de 38 páginas com o título Formação continuada: apontamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação em rede.

Para além do livreto, fez os apontamentos:

1. Falta de um setor/departamento de formação continuada na secretaria de educação e organização de uma agenda de formação permanente para o coordenador pedagógico.

2. Instabilidade e crise na identidade e na função do CP, devido ao excesso de demandas.

3. Para o CP compreender a sua identidade profissional é preciso investir em seu processo contínuo de formação e proporcionar condições para uma atuação pautada em embasamento teórico e metodológico para gerir demandas e não se desviar do que é prioritário.

4. Construção de uma cadeia formativa colaborativa de formação continuada para melhorar o desenvolvimento profissional e elevar o potencial do CP como formador.

Marques (2021), que atua na área da coordenação pedagógica em uma das cidades da Região de Missões- RS, discorre sobre a temática da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil. De acordo com a pesquisadora, a pesquisa surge de "algumas reflexões e inquietações enquanto educadora e pesquisadora, sentindo-se reflexiva, provocada com algumas situações vividas, e alguns dilemas com que se depara" para assim "descobrir quais são as potencialidades, fragilidades, desafios encontrados e inquietudes vividas pelo CP em seu exercício profissional" (p. 13). Procurou investigar e compreender quais fatores interferem na constituição ou afirmação da identidade do CP da Educação Infantil frente à sua equipe de trabalho; compreender os desafios e as dificuldades enfrentados no seu cotidi-

ano, descrever o percurso histórico do CP, objetivando também a socialização dos resultados como um mecanismo de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos CP.

Traz na sua dissertação o percurso histórico do CP, as percepções dos docentes, CP e gestores a respeito da coordenação pedagógica, mas especificamente na Educação Infantil e como se dá a relação entre esses atores na realização do trabalho na escola. Fez o Estado do conhecimento, analisando 13 pesquisas, sendo 12 dissertações e 1 tese com os seguintes descritores: Coordenação Pedagógica na Educação Infantil, Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, Gestão Escolar da Educação Infantil e Identidade profissional do Coordenador Pedagógico com marco temporal de 2010 a 2020. Na metodologia, para coleta de dados, fez entrevista semiestruturada com nove coordenadores e questionários com oito diretoras e dezoito professores.

Na análise dos depoimentos do grupo de CP, percebeu aflição e exaustão pelo excesso de demandas que precisam ser resolvidas diariamente, o desafio da conquista e manutenção da confiança da equipe com o intuito de obter resultados no trabalho pedagógico.

Reportou alguns fatores que interferem na constituição da identidade do CP:

1. Coordenadores pedagógicos que também exercem a função de diretor de escola (ou vice-versa) por questões legais na unidade escolar que tem menos de sessenta alunos, não é permitido um profissional específico para o cargo de CP -a fragilidade ao atender as duas demandas.
2. Múltiplas funções desempenhadas pelos CP, inclusive as burocráticas com a equipe diretiva.
3. Constatou-se na pesquisa da constituição histórica do CP como sendo um fiscalizador, faz-tudo, quebra-galho.
4. Lacuna da formação continuada na Rede Municipal.

5. O CP não consegue perceber o seu trabalho, mas os outros que estão na escola reconhecem o seu papel de acompanhamento aos professores, formação docente, intencionalidade do trabalho, respeito e consideração ao trabalho e ideias, assim como a constituição de um coletivo dialético e dialógico.

6. Os CP se sentem solitários em seus afazeres e desvalorizados pelos professores - não se sentem incentivados em suas ideias.

7. Sugere a comunidade acadêmica que pense em propostas de formação continuada aos CP focada na sua atribuição.

8. Para os participantes da pesquisa, o CP é visto como essencial e articulador dos processos educativos.

9. Propõe ao legislativo municipal, que sejam revistas as leis que sustentam a profissão, de forma que a função de CP seja remunerada assim como a de diretor - valorização profissional.

Concluiu afirmando que:

Nesse sentido, cumpre destacar que a identidade do CP está relacionada à compreensão que ele tem sobre suas atribuições cotidianas, sobre o seu saber e fazer, que se manifestam na interrelação com os demais atores da comunidade escolar. Ela é produzida em contexto. (p.112) [...] é importante destacar que mesmo sendo desafiada continuamente, as CPs não podem deixar-se desmotivar, devendo seguir em frente e a cada obstáculo se fortalecerem mais para prosseguir suas jornadas (p. 116).

De acordo com a autora, seu trabalho foi inédito no município.

Análise dos resultados e considerações finais

Ao que foi cooptado na leitura analítica das pesquisas selecionadas, apresento a síntese das denúncias e anúncios percebidos e identificados na revisão de literatura sobre a constituição e construção da identidade do CP, a partir de três categorias: Eu (do *pertencimento*), O Outro e O Institucional (*da atribuição*).

De acordo com Dubar (2009, p. 13), “[...] a identidade de todo e qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado”, o que nos remete a historicidade do surgimento do cargo/função do CP que já fora denominado em outros tempos de supervisor escolar, com toda a sua carga etimológica. Desta forma, em muitos lugares e situações emerge o viés administrativo, de gerência e de controle, que não condiz com estudos de Almeida (2003) e Bruno, Almeida e Christov (2015) – nos quais o CP é aquele que articula processos e pessoas, que forma docentes e equipes e transforma os contextos através das ações anteriores. De certa forma, a questão principal está em como o sujeito - ou ator no dizer de Dubar (2020) – identifica-se e é identificado pelo outro. A identidade é a diferença e o pertencimento comum, “o que há de único é o que é compartilhado [...] a identificação do eu pelo outro” pela alteridade (Dubar, 2009, p. 13).

Placco, Almeida e Souza (2015, p.11), citando Dubar (1997), afirmam que assumimos várias identidades no processo da constituição da identidade e que isso acontece contínua e concomitantemente, dependendo do contexto, das atribuições e se nos identificamos ou não nelas. Segundo as autoras:

A constituição identitária se define, portanto, em processo, uma construção em contexto, em que a história individual e social do sujeito e sua adesão ou pertença (de

si para o outro) se articulam tensamente com os atos de atribuição (do outro para si) permanentemente (p. 12).

Logo, esta intrínseca relação acompanhará a constituição da identidade do CP permanentemente, a qual poderá sofrer alterações e mudanças a depender do contexto social desta relação e das situações experienciadas por ambos - o eu e o outro. Podemos aceitar ou recusar o que nos é atribuído e podemos nos identificar de forma diferente do que é praticado pelo outro (Dubar, 2009). Assim, entendemos que as funções e atribuições do cargo são muitos semelhantes nas escolas, onde quer que estejam (acompanhamento das aprendizagens dos estudantes e do PPP, formação docente, atendimento aos pais, documentação pedagógica etc.), mas como o CP se identifica e trabalha com cada uma das situações e como será visto pela comunidade escolar tende a tensões que ora serão semelhantes e ora poderão ser extremamente diferentes dentro dos contextos sociais em que estejam. Estas formas identitárias, por exemplo, podem variar bastante quando situamos a análise em CPs que são efetivos e concursados e CPs que são indicados pelo diretor da escola ou que é eleito pelos pares. Estas três configurações, por si só, já produzem nos seus indivíduos os sentidos de *pertencimento* e de *atos de atribuição* diferentes.

Percebemos que as pesquisas, apesar de serem desenvolvidas em contextos e em anos diferentes, se aproximam bastante quando abordam a questão do CP e a sua atuação - o trabalho cotidiano, pautada nas suas atribuições e em relação às funções articuladora, formadora e transformadora (Placco; Almeida; Souza, 2015). É evidenciado o excesso de atribuições, que leva a sobrecarga de trabalho - documentação (trabalho burocrático), atendimentos aos familiares, estudantes e professores, equipe diretiva-, horas excedentes à sua jornada de trabalho diária e inclusive, a substituição de professores nas suas

ausências, que se torna mais complexo e pesado quando são escolas muito grandes, periféricas e vulneráveis (dentro de comunidades com índice de violência, carentes) (Nogueira, 2013; Lins, 2016; Oliveira, 2019; Marques, 2021). Ao assumirem o cargo/função e o seu papel na escola, os coordenadores pedagógicos também assumem o que lhes é atribuído institucionalmente pela secretaria de educação e pela escola, a qual está localizada em diferentes contextos socioeconômico-cultural e com níveis educacionais que possuem especificidades (educação infantil de 0 a 3 anos ou de 5 a 6, ensino fundamental anos iniciais e finais, ensino médio, educação de jovens e adultos etc.).

Desta forma, as pesquisas reafirmam o que Placco, Almeida e Souza (2015, p.14) denunciaram na pesquisa realizada em 2010 e 2011, envolvendo 400 CP de 13 estados brasileiros, de que “[...] outras funções, predominantemente relacionadas às relações interpessoais ou administrativas, são priorizadas” em detrimento de outras potencialmente formativas, como por exemplo, o acompanhamento e formação dos docentes. De certa forma, este contexto leva à fragmentação do trabalho do CP e, conseqüentemente, à percepção das múltiplas funções desempenhadas (Lins, 2016; Oliveira 2019; Marques, 2021).

Isso gera nos CPs uma clara tensão entre suas expectativas quanto a função (como entendem) e o cotidiano vivido (o que realizam na escola, voltado prioritariamente ao atendimento às demandas administrativas e disciplinares) [...] Isso reforça uma identificação profissional do CP como o solucionador de problemas, o bombeiro ou “apagador de incêndios”. (Placco; Almeida; Souza, 2015, p. 14-15)

Apesar de não aparecer nas pesquisas, ter ou não um outro CP na unidade, é uma condição que pode influenciar no

quantitativo e na qualidade do trabalho realizado, pois com boas parcerias e trabalho colaborativo, as demandas podem ser divididas, as dificuldades e tensões podem ser discutidas com o outro e novas práticas podem se estabelecer no ambiente laboral (claro, se houver a possibilidade de outro CP e se forem estabelecidas boas parcerias!). Estar junto a outros profissionais que exercem a mesma função com as mesmas atribuições e trabalho podem potencializar novas aprendizagens e saberes, pois aprendemos uns com os outros a partir das experiências e individualidades do outro, das suas subjetividades e ações. De acordo com Dubar (2009), esta é uma forma em que os indivíduos se identificam a partir do seu grupo de pertencimento, com o que lhe é atribuído e o que ele próprio se atribui, na sua comunidade profissional, mas também de aprendizagem. Por isso, é tão importante os processos formativos colaborativos, com trocas de experiências.

Junto ao desenvolvimento do seu trabalho no cotidiano escolar, nas relações profissionais com professores e direção, as pesquisas nos trazem como dificultadores a resistência por parte dos professores nas ações que devem ser desenvolvidas na escola (Nogueira, 2013) e a falta de parceria e colaboração dos outros gestores, que pode estar associada a pouca clareza a respeito da função da coordenação pedagógica, das suas atribuições e responsabilidades (Melo 2015). De acordo com Placco; Almeida; Souza (2015, p.16), esta é uma questão sensível e pouco trabalhada nas escolas e que podem estar ligadas ao excesso de compromissos e atribuições de parte a parte, pelos desvios de função, pelas deficiências de formação dos professores e sua pouca disponibilidade para novos estudos e novas ações, além da falta de parceria e mesmo de se trabalhar coletivamente. Por vezes, os CPs não se sentem reconhecidos (Lins, 2016) ou se sentem solitários e desvalorizados pelos professores (Marques, 2021). Mas Marques (2021) também anuncia que di-

retor e professores que estão na escola reconhecem o papel desempenhado pelo CP de acompanhamento e formação ao docente, a intencionalidade do seu trabalho, assim como o respeito e consideração ao trabalho e ideias dos outros, constituindo um coletivo dialético e dialógico, ou seja, é visto como essencial e articulador dos processos educativos por seus pares. Entendemos que, por vezes, o próprio CP acaba não reconhecendo e percebendo o seu próprio trabalho e as potencialidades deste trabalho, mas a comunidade o percebe. Quero compreender esta relação de reconhecimento do outro ao não reconhecimento de si, a partir do que Dubar (2009) explica sobre a existência de coletivos múltiplos e variáveis, por períodos limitados, mas com recursos de identificação que os indivíduos administram de maneiras diversas e por vezes até provisoriamente. Está ligado a crenças precedentes do sujeito individual sobre os pertencimentos coletivos, ou seja, o profissional prioriza o que atribui e identifica para si sobre a identificação do outro, mas as duas se combinam nas dimensões “relacionais” e “biográfica” ao que o autor chama de “formas identitárias, formas sociais de identificação dos indivíduos na relação com os outros e na duração de uma vida” (p. 19). Dubar (2009, 19), ainda complementa:

A identidade, com efeito, não é apenas social, ela é também pessoal [...], “o ser social” dos indivíduos (sua identidade social, sinônimo de pertencimento a uma categoria socialmente pertinente) é considerado como o que eles herdam sem desejá-lo e o que modela suas condutas sem que tenham consciência disso.

Esta é uma questão que deve ser mais bem analisada, pois está ligada diretamente ao sentimento de frustração e de alguma forma também ao de desvalorização sentido e significado pelo CP, que está tão assolado nas questões cotidianas

que não percebe que, apesar de todas as dificuldades, consegue atender a demanda da formação e acompanhamento docente, isto é, ao seu real fazer enquanto CP. Este anúncio só foi possível, porque a pesquisadora entrevistou os professores e os diretores de escola, trazendo para a pesquisa não só o sentido da dimensão do eu “do pertencimento”, mas também a do outro “da atribuição”, pela sua fala. Logo, como Melo (2015) anuncia, os docentes e a equipe gestora são fundamentais para a efetivação da identidade do CP, a qual se legitima a partir da negociação entre o papel que ele deseja para si e aquele que lhe é atribuído pelos outros. O contexto de trabalho em que está inserido e a definição que se tem de si e do que é e vem do outro, assim como observar, falar e ouvir são importantes no processo de identificação de si como coordenador, como profissional.

Como ator (tomado como tal), cada um possui certa “definição da situação” em que está inserido [...] uma maneira de se definir a si próprio e de definir os outros [...] que implicam interesses e valores, posições e posicionamentos [...]. Cada um dos atores tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades de ator. Não se define somente em função de seus parceiros atuais, de suas interações face a face, em um campo determinado de práticas, mas também em função da sua trajetória, tanto pessoal como social. (Dubar, 2020, prefácio, p. XIX).

Em nosso entendimento, além do contexto de trabalho do CP e dos outros atores envolvidos, sua trajetória pessoal e suas experiências, carregada de subjetividade das suas leituras e interpretação do mundo, do seu passado e das suas expectativas futuras, cheias de sentidos e significações são articuladoras e transformadoras no processo constitutivo

identitário do indivíduo como CP. Assim, a identidade do coordenador pedagógico é “considerada em processo histórico e contexto simbólico” sempre (*ibidem*, p. XXI).

Quando se trata da mudança do cargo de professor para CP, haja visto que para isso acontecer, além da formação específica (ser Pedagogo ou especialista em Gestão escolar) é necessário ter a experiência mínima de três anos de docência (LDBN, 1996), a pesquisa de Lins (2016) relata que primeiramente o que chama a atenção para a mudança é a oportunidade de ascender socialmente e ter um salário melhor, enquanto Melo (2015) aponta que os vínculos afetivos e de pertencimento à escola e estudantes e o compromisso com o trabalho são os principais motivadores no ingresso a função de CP, o que irá contribuir no enfrentamento dos desafios da função - os laços e relações afetivas são importantes para minimizar os medos, inseguranças e o novo papel. A baixa remuneração pode ser mais um componente para desmotivação de algumas CP, como denuncia Lins (2016), que observou CP cansadas e muitas vezes perdidas em seus afazeres, que não se formam, não buscam a mudança ou se atualizam. Uma denúncia preocupante, pois assim como o professor precisa de formação contínua, estudo e pesquisa, assim também é com o coordenador, principalmente porque ele é o principal responsável pela formação docente na escola. Não há processos formativos para si e para o outro sem motivação, a condição indiscutível para a busca contínua pelo conhecimento e saberes, reflexões críticas sobre eles a fim de torná-los parte integrante das suas práticas pedagógicas.

Mudanças nas políticas públicas das cidades no que diz respeito a valorização profissional com concursos, plano de carreira, formação em serviço e incentivos a estes profissionais podem mitigar algumas destas situações. Nogueira (2013), por exemplo, defende, no contexto da sua pesquisa, que haja revisão das leis que sustentam a profissão, por parte do

legislativo municipal, a fim de que o CP tenha a mesma remuneração do diretor. Enquanto Marques (2021) defende o concurso público para ingresso no cargo, considerando um avanço para a constituição da identidade do CP quando isso aconteceu na cidade lócus da sua pesquisa.

Nas reflexões da pesquisa realizada em 2010 e 2011 por Placco, Almeida e Souza (2015, p. 20, 21), as autoras anunciaram a insatisfação dos grupos em todos os estados pesquisados em relação ao salário e que a desvalorização profissional interfere na constituição desses profissionais. Porém, os profissionais se declararam satisfeitos, considerando a profissão "gratificante e possibilitadora de crescimento pessoal e profissional". As autoras complementam, a meu ver com uma denúncia:

[...] à tensão entre as demandas e expectativas de diretores e professores (e também outros educadores da escola) e aquilo que o CP considera como sendo sua função [...] e as contradições que trazem ao desempenho e à constituição identitária do CP (*desvalorização salarial, por exemplo*) - se resolve na medida em que o CP faz a opção por corresponder às demandas, como se sua profissão fosse uma missão que ele tem que realizar - missão essa com origens na história da educação brasileira e que não oferece possibilidade de escolha, mas deve ser assumida, mesmo que com sofrimento. (*Ibidem*, p. 20) (grifo nosso)

O sofrimento velado por excesso e horas a mais de trabalho, a desvalorização salarial, a falta de reconhecimento pela comunidade escolar e o desprezo pela função confundida, por vezes, como de gerência e de fiscalização no trabalho de outrem mais a história do surgimento da função e cargo de CP como uma extensão da supervisão são consideradas dimensões que fragilizam a constituição da identidade deste profissional e

que é denunciado por Nogueira (2013), quando relata que no processo de constituição histórica do CP houve avanços e retrocessos, que ocasionaram a fragmentação da identidade - avança na normatização da função e ao indicar um sujeito responsável pelo trabalho pedagógico, apesar dos embates políticos e organizacionais mas se perde ao ligá-lo a um fiscalizador, "faz-tudo" e "quebra-galho", reduzindo suas funções, por vezes, a realização de tarefas práticas (Oliveira, 2019; Marques, 2021). De acordo com Oliveira (2019, p. 54), com base nos estudos de Saviani (1999), "[...] grande parte dos problemas enfrentados hoje no exercício da função do Coordenador pedagógico deve-se ao fato de sua concepção estar vinculada a uma ideia de controle."

Mesmo com todas as dificuldades até aqui apresentadas, o CP ao assumir a função, carrega consigo uma carga de responsabilidade ética e profissional que é assumida concomitantemente ao cargo - o compromisso e entusiasmo com a função; a abertura a reflexão e transformação do trabalho (Lins, 2016); desejo de aprender, estudar e dialogar nos espaços institucionais, buscando o fortalecimento da coordenação pedagógica, acreditando no caráter formador e transformador da educação (Melo, 2015; Nogueira, 2013; Rego, 2021). Essas ações positivas são potencializadas, na constituição da identidade do CP ingressante, anunciado na pesquisa de Melo (2015, p. 143):

Ao ingressar na coordenação pedagógica, vivencia importantes experiências profissionais, atribuindo significados e sentidos que lhe permitem personificar o papel de coordenador. [...] Cada CP iniciante experiencia intenso processo de construção de sua interpretação pessoal para o papel de CP.

Em algumas pesquisas, apareceram apontamentos sobre o CP e a sua formação, como parte do processo na constituição da sua identidade, a formação inicial e a continuada. Duas pesquisas chegam no consenso quando se trata da formação acadêmica: deixa lacunas nos saberes específicos do CP e não contempla com profundidade as questões cotidianas do seu trabalho, contribuindo na fragilidade da identidade (Nogueira, 2013; Lins, 2016). Pensando nessa lacuna deixada pela formação inicial, Rego (2021) sistematizou em um livreto alguns apontamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação continuada em Rede, em uma ação colaborativa e reflexiva com os CP da Rede onde é coordenadora efetiva por concurso. Já Marques (2021) sugeriu que a comunidade acadêmica pense em propostas de formação continuada aos CP focada na sua atribuição.

Quanto à formação continuada, Melo (2015) aponta que a gestão municipal precisa investir não só na formação dos CP, mas da equipe gestora e dos professores, inclusive quanto ao entendimento e valorização do trabalho feito pelos coordenadores. A autora propõe a revisão dos temas trabalhados nas formações ofertadas, enfatizando temáticas na construção de significações e especialidades da função, fundamentando teoricamente sua prática. Em relação à formação para o CP iniciante, anuncia que ele deve receber formação sistemática, consistente e crítica que lhe possibilite ampliar as concepções sobre a função e a formação de professores. Rego (2021) denuncia a falta de um setor/departamento de formação continuada na secretaria de educação de Paço do Lumiar MA para a organização de uma agenda de formação permanente para os CP das unidades educacionais. Já Nogueira (2013) enfatiza que as ações formativas das Rede Municipal de Ensino precisam ser mais específicas para oportunizar saberes ao enfrentamento das dificuldades diárias, que segundo a autora são: as relações interpessoais, ge-

renciais, éticas e políticas; os conhecimentos técnico-profissionais, afetivos e experienciais.

Concluimos, entendendo que as pesquisas trazem muitas denúncias, que historicamente se confirmam em relação ao coordenador pedagógico, à sua atuação e à constituição da sua identidade: excesso de trabalho e atribuições; desvio de função na realização de atribuições de outros, como abrir e fechar a escola, acompanhar a entrada e saída dos estudantes, mediar questões de disciplina, substituir professores em suas ausências, entre outras, além de lidar com situações conflituosas com direção e docentes.

Assim, compreendemos que a identidade do CP é vulnerável e sua consolidação no ambiente escolar se apresenta instável e pouco consolidada. Mas a sua constituição, como profissional, se dá diariamente e nos vários enfrentamentos e dificuldades de ordem pessoal, coletiva e institucional e no investimento contínuo na sua formação, a fim de que compreenda a sua identidade profissional, pautada em fundamentos teórico, metodológicos e práticos.

Referências

- ALMEIDA, Laurinda R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. *In*: PLACCO, Vera M. N. S; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 21-46.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOTELHO Louise Lira Roedel; CUNHA Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*. v. 5, n.11, p.

121-36. Ago, 2011. Disponível em:
<https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: fev. 2025.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). *O coordenador pedagógico e a Formação Docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

DUBAR, Claude. *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução: Andrea Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

GALVÃO, Maria Cristina Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *LOGEION: Filosofia da informação*, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020. Disponível em:
<https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: fev. 2025.

LAVILLE, Claude; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LINS, Juliana Beltrão. *O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional*. 111f. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 35-44.

MARQUES, Tatiane P. *Identidade do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil*: Estudo de Uma Rede Municipal de Ensino da Região das Missões do RS. 28/03/2021 142 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen. Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho.

MELO, Silvana Faria de. *Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar*: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional. Dissertação, 186f. Universidade de Taubaté, SP, 2015.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. *Coordenação Pedagógica*: uma identidade em construção. 27/06/2013 188 f. Mestrado em Educação: Universidade Católica de Santos, Santos, SP: biblioteca da universidade católica de santos – UNISANTOS.

OLIVEIRA, Livia Gonçalves de. *O coordenador pedagógico e sua identidade profissional*: entre o pensado e o concreto. 05/12/2019 142 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Brasília.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, Vera. M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. *O coordenador pedagógico no espaço escolar*: articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, 2015, p. 25-36.

PLACCO, Vera M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. A constituição identitária de professores em contexto. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de. *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. São Paulo: Loyola, 2016. p. 41-53.

REGO, Leila Fernanda Mendes Everton. *A construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e o assessoramento em formação permanente na escola: tecendo proposições*. 227f. Mestrado. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2021.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In*: SOUZA, Vera L.T. de; PLACCO, Vera M. N. de. *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. São Paulo: Loyola, 2017. p. 11-28.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. *Imaginar o passado, recordar o futuro: as transformações na função de coordenador pedagógico na Rede Estadual da Bahia*. Universidade Federal da Bahia, 2013. Tese. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16897>. Acesso em: 03 jun. 2024.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

O jogo de Mancala e práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais: uma revisão de literatura

Mariana Lettieri Ferreira

Introdução

O presente capítulo pretende apresentar uma revisão de literatura de produções acadêmicas que relacionam o ensino do jogo de tabuleiro originário do continente africano “Mancala” (nas suas diversas variações) e práticas pedagógicas decoloniais, contra hegemônicas e antirracistas, amparadas pela lei 10.639/03.

A estrutura que adotamos é uma breve introdução com a motivação para realização desta pesquisa, a seguir um referencial teórico que embasa a investigação, posteriormente iremos apresentar a revisão de literatura propriamente dita e finalizaremos com a discussão acerca dos achados.

Esta proposta de revisão de literatura integra a pesquisa da autora em andamento, em nível de doutorado em Educação, na Universidade Federal de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Lucila Pesce. A pesquisa tem como temas de interesse os estudos decoloniais e práticas pedagógicas contra hegemônicas e antirracistas, na Secretaria Municipal de Educação.

Não pretendemos nos alongar nessa contextualização, mas é importante apresentar brevemente que, dentre as propostas desta Secretaria, há o “Programa Jogos de Tabuleiro”, no qual o jogo escolhido para representar o continente africano é o “Mancala Awelé”. Como a prática com esse jogo fomenta discussões sobre a cosmovisão africana está imbricada nele, há a possibilidade de não perpetuar uma visão estereotipada dos pa-

íses do continente africano, além de permitir práticas amparadas na pedagogia crítica e estudos decoloniais. É desse lugar que surge o interesse da pesquisadora, autora do presente capítulo, em observar as tendências de pesquisas que se utilizam do jogo de modo contextualizado, e não somente o “jogo pelo jogo”. Cumpre notar que o referido estudo integra o projeto de pesquisa com fomento CNPq da professora doutora Lucila Pesce, intitulado “Dispositivos digitais, Paulo Freire e decolonialidade: confrontos e avanços nos processos formativos”, vinculando-se especificamente à proposta número dois: “Linguagem hipermídia e práticas sociais contemporâneas: consistências e fragilidades na formação de professores da educação básica” da linha de pesquisa “Formação de Educadores e Cibercultura”.

Quadro teórico de referência

Ao tratar do multiculturalismo e educação, Candau (2013) inicia seu argumento dizendo que “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa.” (p.13). Freire (2018) enfatiza que “[...] a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo.” (p.216). Nesse sentido, é necessário que haja um movimento de trazer essas culturas para o ambiente escolar. Culturas essas que muitas vezes não estavam presentes no cotidiano dos nossos estudantes. Essa relação entre cultura e educação está muito presente na pedagogia crítica e nos estudos decoloniais e motiva a investigação acerca das pesquisas acadêmicas que tratam do jogo do continente africano “Mancala Awelé”, de uma maneira a enriquecer as práticas pedagógicas que apresentem e trabalhem com o continente africano de modo plural e que amplie as discussões e conhecimentos, para que haja um rompimento com ideias preconceituosas e estereotipadas. Ainda se-

gundo Freire (2018), o trabalho pautado na multiculturalidade “[...] demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças.” (p. 216).

Em seu livro “Como ser um educador antirracista” Pinheiro (2023) nos diz que “A educação é o ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos.” (p. 20), e é inegável que há muito os conhecimentos dos países do continente africano foram apagados, minimizados, atribuídos a outras culturas de prestígio, ou conforme cunhado por Boaventura de Sousa Santos (2009), sofreram o epistemicídio.

Referindo-se à Sacristán (2001), Candau (2013) aponta a necessidade de romper com a consciência homogeneizadora, padronizadora e monocultural da escola. É fulcral que reconheçamos a diversidade de sujeitos que constituem as escolas, e que essas escolas, por sua vez, estão inseridas em contextos diversos, dessa forma só é possível pensarmos em formação docente e práticas pedagógicas para o atendimento das demandas que emanam destas especificidades. A autora ainda argumenta que:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (Candau, 2013, p. 23)

O reconhecimento do/a “outro/a” fomenta nossa constituição enquanto indivíduos e sujeitos discursivos, e se coaduna com os conceitos freirianos de dialogismo e da

pedagogia crítica. De acordo com o patrono da educação brasileira, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade (Freire 2019a, 2019b). A negociação de que nos fala Candau (*ibid.*) é positiva e necessária no processo de ensino e aprendizagem, além da importância de espaços que permitam e incentivem a criticidade, no sentido de questionar os saberes que são socialmente prestigiados em detrimento de outros.

hooks (2020), em seu “ensinamento” sobre descolonização, alerta para a necessidade de nós, educadores, estarmos atentos de maneira crítica ao bombardeio diário da mentalidade colonizadora. Isso exige um engajamento constante em novas maneiras de ser e pensar. Segundo a autora, ao referir-se aos contextos universitários:

Nós, que trabalhamos em educação, somos especialmente afortunados, porque, individualmente, podemos atuar contra o reforço da cultura do dominador e dos preconceitos com pouca ou nenhuma resistência. [...] Nossa maior dificuldade é compartilhar conhecimento a partir de um ponto de vista sem preconceito e/ou descolonizado com estudantes que estão tão profundamente envolvidos na cultura do dominador que não se abrem a aprender novas formas de pensar e de saber. (hooks, 2020, p. 57)

Revisão de literatura

Se pensarmos nas pesquisas aqui elencadas, podemos observar de que maneira o jogo vem sendo trabalhado em diferentes momentos, localidades e contextos como um dos artifícios para questionar as culturas dominantes e compartilhar conhecimentos de forma descolonizada. Na discussão dos achados retomaremos alguns pontos apresentados nestes

parágrafos dedicados aos teóricos que discorrem sobre os estudos decoloniais, pedagogia crítica e multiculturalismo, com vistas a embasar a reflexão realizada.

As bases de dados utilizadas foram a “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)”¹ e o “Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - Plataforma Sucupira”² com o descritor “Jogo de Mancala”. Na primeira plataforma a pesquisa retornou em dezenove resultados, enquanto na segunda foram onze resultados elencados, dos quais seis já haviam aparecido na BDTD, totalizando em vinte e quatro produções acadêmicas sobre o assunto.

Os resultados que não iremos contemplar nesta revisão de literatura são os que não realizam uma interface entre o jogo de Mancala e a pedagogia decolonial, portanto são eles: um trabalho que não mencionava o Jogo de Mancala, um trabalho sobre as implicações da transposição do tabuleiro físico cavado no chão para o formato digital, três trabalhos que tratam das dificuldades de aprendizagem ou dificuldades matemáticas, cinco produções referentes ao processo de ensino-aprendizagem matemática e práticas pedagógicas relacionadas a esta área do conhecimento somente.

No quadro a seguir elencamos os quatorze trabalhos que possuem aderência ao que nos propusemos neste capítulo.

¹ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 25 out. 2024.

² Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 25 out. 2024.

Quadro 1 - Pesquisas elencadas para a revisão bibliográfica

Título	Pesquisador	Instituição	Tipo de trabalho	Grau e área	Ano
Um caminho para a África são as sementes: histórias sobre o corpo e os jogos africanos mancala na aprendizagem da educação das relações étnico-raciais	Silva, Elizabeth de Jesus da	Universidade Federal da Bahia	Dissertação	Mestrado em Educação	2010
O jogo africano Mancala e o ensino de Matemática em face da Lei 10.639/03	Pereira, Rinaldo Pevidor	Universidade Federal do Ceará	Dissertação	Mestrado em Educação	2011
O jogo em jogo: educação das relações étnico-raciais e a compreensão das regras por crianças quilombolas	Volski, Verônica	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Dissertação	Mestrado em Educação (Mestrado - Irati)	2015

Potencialidades do Jogo Africano Mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana	Pereira, Rinaldo Pevidor	Universidade Federal do Ceará	Tese	Doutorado em Educação	2016
O ensino de matemática através de jogos educativos africanos: um estudo de caso em uma turma de educação de jovens e adultos (EJA) de uma escola municipal de Aracaju	Barreto, Gláucia Bomfim Barbosa	Universidade Federal de Sergipe	Dissertação	Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	2016
Revista África e Africanidades: educação antirracista na perspectiva de docentes da educação básica	Santos, Nágila Oliveira dos	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação	Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	2017

Jogos e corpos na educação das relações étnico raciais: os jogos africanos no ensino regular e de tempo integral em escola pública da Bahia/Brasil	Silva, Elizabeth de Jesus da	Universidade Federal da Bahia	Tese	Doutorado em Educação	2018
História da Matemática: A interdisciplinaridade e o lúdico pedagógico na aprendizagem em Matemática	Ribeiro, Denise Aparecida Enes	Universidade Estadual da Paraíba	Dissertação	Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática	2019
Jogo Mancala como possibilidade de implementação da Lei 10639/03 no curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE campus Juazeiro do Norte	Carvalho, Luciano das Neves	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação	Mestrado em Educação Agrícola	2019

A Afroetno-matemática na educação básica: uma proposta de abordar a cultura africana por meio da utilização de jogos na educação básica	Correia, Celso Pinheiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	2020
Saberes populares da Etnomatemática numa cosmovisão africana: contribuições à Etnociência	Resplande, Cleiton da Silva	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	2020
O jogo mancala Ayò na escola pluricultural Odé Kayodê: diálogos entre a etnomatemática e a decolonialidade	Campelo, Adriana Ferreira Rebouças	Universidade Federal de Goiás	Dissertação	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	2021
O potencial dos jogos da família mancala para um ensino de matemática antirracista	Silva, Suzi Alves	Universidade Federal de Alagoas	Dissertação	Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	2022

nos anos iniciais do Ensino Fundamental					
Semeando saberes africanos nas aulas de matemática: Os jogos de Mancala pelas narrativas docentes	Lourenco, Julio Omar da Silva	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Dissertação	Mestrado em Educação em Ciências e Saúde	2023

Fonte: produzido pela pesquisadora

Silva (2010) apresenta uma experiência de utilização de jogos africanos mancala para mediar a aprendizagem de história e cultura africana em uma escola pública da Bahia. A pesquisadora utiliza três elementos para investigar as potencialidades dos jogos, a saber: corpo, jogo e conhecimento. A partir desses três elementos a pesquisadora vai construindo as suas reflexões, no caso da corporeidade a possibilidade a partir do jogo de novas expressões e movimentos. No que se refere ao jogo, aponta para uma possível ruptura com visões estereotipadas de África, o que é descrito como uma possibilidade de conhecimento da cultura e histórica do continente, permitindo outras visões.

Pereira (2011) realizou uma pesquisa de intervenção com entrevistas e ações pedagógicas em sala de aula utilizando o jogo Mancala Awelé como uma maneira de ensinar matemática e implementar a Lei 10.639/03. A pesquisa realizada em duas escolas municipais no Espírito Santo, apresentou, dentre os

achados, a possibilidade de aulas interativas, a mudança de postura do docente no que se refere ao ensino de matemática, além da construção de conhecimentos matemáticos, históricos e culturais afro-brasileiros. Ainda apresenta a motivação para aprendizagem da disciplina curricular, bem como o aumento de autoestima dos estudantes negros.

Volski (2015) empreendeu uma pesquisa exploratória, utilizando do método clínico de Piaget como estratégia metodológica para responder à problemática que motivou o estudo: os jogos de regras para contemplar, concomitantemente, o desenvolvimento da consciência e prática de regras sociais e o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira. A investigação foi realizada em uma escola de uma comunidade quilombola no Paraná. Foram utilizados dois jogos, a saber, Matacuzana e Mancala.

Na continuidade do trabalho realizado em 2011, Pereira (2016) propôs uma pesquisa exploratória etnográfica em três cidades da província de Nampula em Moçambique para investigar as potencialidades de outra variação do Mancala (denominado Mancala IV), para a educação matemática, ensino de história e cultura africana. Neste trabalho, portanto, o pesquisador dedicou-se à apresentação do lócus de pesquisa, bem como suas práticas culturais, os jogos Mancala IV e aspectos sociais e filosóficos imbricados nos jogos de covas, e as potencialidades matemáticas.

Barreto (2016) apresenta um estudo de caso com intervenção pedagógica com alunos de uma turma do 1º ciclo da EJA em uma escola municipal de Aracaju. Utilizando-se da variação "Ouri" do jogo de Mancala. O *corpus* da pesquisa consistiu em entrevistas semiestruturadas, aplicação de exercícios matemáticos antes e depois da intervenção pedagógica com o jogo, diário de campo e livre observação. O grande enfoque na pesquisa

é o ensino de matemática, e não tanto os aspectos históricos e culturais do continente africano.

A análise das produções de docentes da Educação Básica publicadas na Revista *África e Africanidades* entre 2008 e 2016 foi o que Santos (2017) realizou em sua dissertação de mestrado. Neste trabalho há a menção do jogo Mancala, mas o grande enfoque incide sobre as práticas pedagógicas que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira pautadas na perspectiva da educação antirracista, intercultural e decolonial, considerando os desafios e possibilidades da aplicação da lei 10.639/03.

Em sua tese de doutorado, Silva (2018) realizou uma experiência pedagógica em uma escola da rede pública Estadual em Salvador/Bahia objetivando responder às demandas e questionamentos no ensino sobre o continente africano, utilizando-se de jogos tradicionais como instrumentos mediadores. Dentre os achados, destaca-se a eficácia da mediação realizada através dos jogos tradicionais africanos nas rupturas de estereótipos relacionados a esta cultura. Somado a isso, a autora aponta para as socializações profícuas e as possibilidades de conhecimento conceitual e científico da história africana e relações como o nosso país, além das questões identitárias que também se sobressaíram.

Ribeiro (2019) analisou de que modo a utilização de atividades de ensino de natureza interdisciplinar e lúdico-pedagógicas, partindo da História da Matemática, contribui para a melhoria da aprendizagem em Matemática. A pesquisa-ação no formato de minicurso em uma escola pública da região do Cariri Cearense, utilizou, dentre outros jogos, a Mancala. Segundo a pesquisadora, a interdisciplinaridade e o uso de lendas de caráter histórico, associadas à ludicidade dos jogos, além de promoverem motivação na aprendizagem, colaboram

na superação de visões eurocentristas relacionadas à Matemática.

Saindo um pouco da esfera da educação básica, Carvalho (2019) empreendeu uma pesquisa-intervenção junto aos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física em um Instituto Federal no Ceará. A inquietação do pesquisador surgiu na observação do esvaziamento das discussões étnico-raciais do currículo da formação de professores, e o possível impacto no contexto escolar. Utilizando-se do jogo Mancala como um elemento agregador nas discussões, o pesquisador procurou trabalhar o reconhecimento e valorização de ações afirmativas no cotidiano escolar, bem como a educação para a diversidade, sustentado por Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, entre outros autores que tratam de questões étnico-raciais.

Correia (2020) procurou ressignificar o imaginário simplista, folclórico e preconceituoso acerca das origens africanas e influência na formação da identidade brasileira a partir do uso de jogos deste continente no ensino de matemática para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A motivação, para além do atendimento à lei 10.639/03, foi um ensino dialogal com contextos étnico-raciais e demais conteúdos trabalhados na escola, embasado na Abordagem Etnomatemática. O pesquisador ainda destaca a possibilidade de um ensino de Matemática de uma forma mais contra-hegemônica e não eurocêntrica, o que poderia criar contextos de aprendizagem significativos.

Utilizando da metodologia de pesquisa-ação, Resplande (2020) intersecciona o ensino de matemática e ciências com propostas que revelam africanidades presentes nessas áreas do saber e que são raramente encontradas nos planejamentos docentes e em livros didáticos. Para isso, o pesquisador produziu materiais que contemplassem princípios da etnociência e da et-

nomatemática, utilizando um jogo pedagógico. A intervenção foi realizada junto a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal no Rio de Janeiro, com o destaque para a presença majoritária de indivíduos negros que não se reconheciam como descendentes do continente Africano, tido como berço da humanidade.

Campelo (2021) teve como intenção principal a compreensão e identificação de conhecimentos Etnomatemáticos presentes no jogo africano Mancala/Ayò, em uma escola Pluricultural no Espaço Cultural Vila Esperança, em Goiás. Através da produção de um diário de campo que registrou as práticas com o jogo, e propostas de rodas de conversa com os estudantes de 1º a 5º anos do Ensino Fundamental, a pesquisadora foi tecendo sua dissertação com conceitos teórico-conceituais nas áreas de Etnomatemática, interculturalidade e estudos decoloniais e as observações realizadas. Além disso, destaco a breve menção às práticas com o jogo na Rede Municipal de São Paulo, publicadas no documento “Mancala Awelé - Coleção Jogos de Tabuleiro” (São Paulo, 2020).

A pesquisadora Silva (2022) teve como questão norteadora de sua pesquisa “Quais as potencialidades do jogo awelé, da família mancala, para o desenvolvimento de práticas de ensino de matemática antirracistas, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental?”. Utilizando-se das metodologias de pesquisa: estudo teórico-bibliográfico, pesquisa exploratória e pesquisa participante, Silva desenvolveu uma Sequência Didática (SD) para crianças do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Arapiraca - AL, que mobilizou conhecimentos matemáticos com o foco no combate antirracista. Em virtude do contexto pandêmico, a SD foi aplicada junto aos estudantes de um curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas, com uma posterior entrevista coletiva

junto a esses participantes, para captar as concepções após a aplicação.

Utilizando-se das narrativas de professoras e professores de matemática, sobre a utilização de jogos africanos da família do Mancala, com vistas à promoção de potencialidades desenvolvidas com tais jogos e o não apagamento cultural, Lourenço (2023) produziu sua investigação com referenciais teóricos sobre Movimento Negro, políticas e ações afirmativas, colonialidade do saber, epistemicídio, mito da democracia racial, com intuito de analisar as narrativas dos docentes. Dentre os achados, o pesquisador apresenta as contribuições e verificação de potencialidades apresentadas a partir da utilização destes jogos, numa perspectiva de currículo plural, que valoriza outras culturas, de modo a romper as formas de colonialidades impostas por práticas curriculares eurocentradas.

Primeiramente gostaria de discorrer sobre o marco temporal das pesquisas, no qual a mais antiga é de 2010 até produções mais recentes, de 2023. É interessante observar a possível relação entre a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas e a necessidade de inserção nas diferentes áreas do conhecimento, inclusive quase em todas os estudos apresentados, com exceção de dois trabalhos, há a menção à esta legislação. Um segundo ponto de atenção são as pesquisas voltadas para o ensino de matemática, uma vez que os jogos de tabuleiro costumam figurar entre os recursos pedagógicos para o ensino desse campo do conhecimento, por estarem associados às habilidades de lógica, concentração, contagem, estratégia, entre outras.

Inclusive, é oportuno observar que, ainda no que se refere ao ensino de matemática, é frequentemente associado às teorias que fundamentam a etnomatemática, termo cunhado pelo pesquisador Ubiratan D'Ambrósio na década de 1970, que engloba os conhecimentos matemáticos numa perspectiva mais

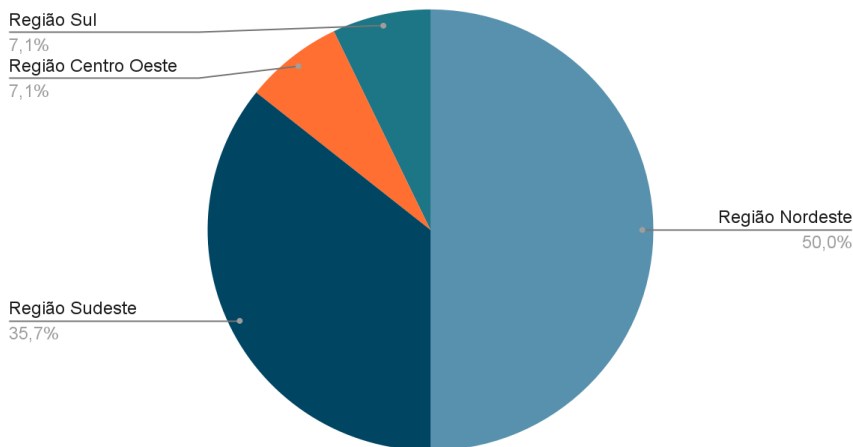
antropológica, social e menos eurocêntrica, que segundo Santos (2015) “[...] tem o intuito de explicar, conhecer e entender saberes e fazeres de distintos povos. (D’Ambrosio, 2009, p. 60)”. É um modo de pensar o conhecimento matemático de uma forma menos fechada, por assim dizer, e que considera os diferentes saberes e fazeres de diferentes povos. Nesse sentido, geralmente há a relação entre a etnomatemática e a perspectiva dos estudos decoloniais.

A maior parte das pesquisas foi realizada no nível de mestrado, porém, é interessante observar que as duas incidências no doutorado são propostas com vistas ao aprofundamento das investigações previamente iniciadas. Silva (2010, 2018) concentrou-se no uso dos jogos africanos e relações com o corpo e o ensino de culturas dos países do continente Africano, enquanto Pereira (2011, 2016) realizou a interface entre o ensino de matemática, história e culturas africanas.

É interessante observar que há uma variedade nas pesquisas no que diz respeito aos contextos de aplicação do jogo. Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, passando pela Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Superior. Outro ponto que chamou a atenção é a distribuição geográfica das pesquisas, como podemos observar no gráfico a seguir. A maioria está concentrada nas Universidades dos Estados da Região Nordeste, seguido da região Sudeste. Ainda assim, chama a atenção o fato de as pesquisas da região Sudeste estarem concentradas apenas no Estado do Rio de Janeiro. Na região Sul, uma Universidade no Estado do Paraná e na região Centro-Oeste no Estado de Goiás. No caso da pesquisa realizada na região Sul, o contexto foi uma escola em uma comunidade quilombola.

Gráfico 1 - Distribuição Geográfica das Pesquisas

Distribuição Geográfica das Pesquisas



Fonte: produzido pela pesquisadora

As investigações foram realizadas majoritariamente em contextos públicos, sejam escolas de educação básica quanto superior (Instituto Federal), além de propostas documentais a partir de levantamento bibliográfico de produções docentes. Também houve uma incidência com o lócus da pesquisa em Moçambique, país do continente africano.

Retomando as ideias apresentadas no início deste texto, ao tratarmos de conceitos como o multiculturalismo e os estudos decoloniais, acreditamos que as pesquisas aqui elencadas podem oferecer subsídios para a formação docente, por exemplo, através da apresentação de experiências, nos mais diversos contextos e proposições. hooks (2017) enfatiza o quão necessário são os locais de formação docente para um trabalho com um currículo multicultural.

É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar

a sala de aula e o currículo multiculturais. (hooks, 2017, p. 52)

Para a educadora estadunidense, os docentes carecem de uma abertura a um trabalho cujo reconhecimento dos “diferentes códigos culturais” fomente tanto neles quanto nos estudantes, dentro desse contexto multicultural que vivemos, a possibilidade de partilha e aprendizado para aceitação das “[...] diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias.” (hooks, 2017, p.59). É a partir deste reconhecimento que as transformações que almejamos poderão acontecer nos espaços escolares.

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (hooks, 2017, p. 63)

O movimento de investigar os trabalhos que vêm sendo realizados com o jogo de Mancala dentro de uma perspectiva que agrega os conhecimentos do continente Africano imbricados nesse recurso é produtivo e faz-se necessário, especialmente se levarmos em consideração que há duas décadas da

promulgação da lei 10.639/03 ainda lutamos diariamente na nossa sociedade e nas nossas escolas com os preconceitos, estereótipos, racismo, colonialismo e epistemicídio associados aos países deste continente. Inclusive em 2023 foi realizado um estudo a partir de uma parceria entre o Instituto Alana e Geledés (Instituto da Mulher Negra) intitulado “Lei 10.639: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”³ e os dados apresentados são preocupantes. Primeiro que a pesquisa foi realizada junto às Secretarias Municipais de Educação, por ser o segmento com maior número de matriculados. Apenas 21% das redes municipais responderam ao questionário, e dentre os achados, chama a atenção os seguintes dados:

A maioria das redes que respondeu à pesquisa afirmou que realiza ações para apoiar as escolas e que suas unidades de ensino colocam os conteúdos em seus PPPs. Nesse sentido, 57% disseram que oferecem formação aos profissionais de educação, porém, é baixo o número de secretarias que acompanham os indicadores de desempenho e desigualdades educacionais divididos por raça/cor. Vale ressaltar que a maioria das ações relatadas são pontuais e estão concentradas em novembro, mês em que se celebra o Dia da Consciência Negra. (Benedito, Carneiro e Portella, 2023, p.48, grifo da publicação)

De acordo com as secretarias, os principais desafios para a implementação da Lei 10.639/03 são:

- _ ausência de apoio;
- _ falta de conhecimento sobre como aplicar o ensino;
- _ baixo engajamento e/ou desinteresse dos profissionais nas escolas. (Benedito, Carneiro e Portella, 2023, p.61)

³ Disponível em: Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Acesso em: 29 agosto 2025

A tomada de consciência como educadores/as em um mundo multicultural é fundamental para que não sejam perpetuados pontos de vista parciais e preconceituosos, conforme mencionado anteriormente nas palavras de hooks (2017). Nesse sentido, esperamos que a presente revisão de literatura possa oferecer uma singela contribuição aos/às formadore/as de professores/as e docentes, para pensarem em possibilidades para práticas antirracistas e decoloniais, utilizando-se da ludicidade do jogo de Mancala para fomentar as discussões sobre o continente africano.

Referências

BARRETO, Gláucia B. B. *O ensino de matemática através de jogos educativos africanos: um estudo de caso em uma turma de educação de jovens e adultos (EJA) de uma escola municipal de Aracaju*. 2016. 136 f. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

BENEDITO, Beatriz S.; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. [orgs.]. Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira / [organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. São Paulo, SP. *Instituto Alana*, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

CAMPELO, Adriana. F. R. O jogo mancala Ayò na escola pluricultural Odé Kayodê: diálogos entre a etnomatemática e a decolonialidade. 2021. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

CANDAU, Vera M. (2013). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, p.13-37.

CARVALHO, Luciano. N. Jogo Mancala como possibilidade de implementação da lei 10639/03 no curso de licenciatura em educação física do IFCE campus Juazeiro do Norte. 2019, 44 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

CORREIA, Celso. P. A Afroetnomatemática na educação básica: uma proposta de abordar a cultura africana por meio da utilização de jogos na educação básica. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 24. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

hooks, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2017.

hooks, Bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. Trad. Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

LOURENÇO, Júlio. O. S. *Semeando saberes africanos nas aulas de matemática: os jogos de mancala pelas narrativas docentes*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde. Programa de Pós-graduação em Ciências e Saúde. Rio de Janeiro, 2023.

PEREIRA, Rinaldo. P. *O jogo africano mancala e o ensino de matemática em face da Lei 10.639/03*. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011.

PEREIRA, Rinaldo. P. *Potencialidades do Jogo Africano Mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana*. 2016. 323f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

PINHEIRO, Bárbara Carine S. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RESPLANDE, Cleiton. S. *Saberes populares da Etnomatemática numa cosmovisão africana: contribuições à Etnociência*. 2020. 239 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

RIBEIRO, Denise. A. E. *História da Matemática: A interdisciplinaridade e o lúdico pedagógico na aprendizagem em Matemática*. 2019. 102f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

SACRISTÁN, Jimeno G. Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora. in: Sipán Compañe, A. (org.). *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza (Espanha): Mira, 2001.

SANTOS, Nágila. O. *Revista África e Africanidades: educação antirracista na perspectiva de docentes da educação básica*. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu / Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

SANTOS, Jonatha D. Etnomatemática na perspectiva de Ubirantan D'Ambrosio. *Revista Partes*. Disponível em: https://www.partes.com.br/2015/12/27/etnomatematica-na-perspectiva-de-ubirantan-dambrosio/#_ftn1. Acesso em: 15 jan. 2025.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. Mancala Awelé. [livro digital] – São Paulo : SME / COCEU, 2020. (Coleção Jogos de Tabuleiro, v. 3). Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/jogos-de-tabuleiro-mancala-awelee/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Elizabeth de Jesus. *Um caminho para a África são as sementes: histórias sobre o corpo e os jogos africanos Mancala na aprendizagem da educação das relações étnico-raciais*. Dissertação (Mestrado em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2011. Salvador, 2011.

SILVA, Elizabeth de Jesus. *Jogos e Corpos na educação étnico raciais*: os jogos africanos no ensino regular e de tempo integral em escola pública da Bahia/Brasil. 364p. il. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

SILVA, Suzi Alves. *O potencial dos jogos da família Mancala para um ensino de matemática antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em ensino de ciências e da matemática) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação. Maceió, 2022.

VOLSKI, Verônica. *O jogo em jogo*: educação das relações étnico-raciais e a compreensão por crianças quilombolas. 2015. 124 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava - PR.

Sobre os/as autores/as

Andressa Aparecida da Silva é graduada em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade Anhembi Morumbi. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, onde desenvolveu uma pesquisa de iniciação científica com fomento do CNPq - PIBIC. É professora na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

e-mail: andressaapdasilva09@gmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8845342591849639>

Andressa Luzirão é graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Católica de Santos. Especialista em 'Mídia, Informação e Cultura' pelo Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação - ECA/USP. Mestra em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. É coordenadora do curso de Jornalismo da Universidade Paulista – UNIP, em Santos e gestora do Instituto Devir Educom.

e-mail: andressa.luzirao@unifesp.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4904138261818494>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6137-3837>

Bruno dos Santos Joaquim é graduado em Ciências Sociais pela Universidade estadual Júlio de Mesquita Neto – UNESP. Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Tem experiência na educação básica, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, como professor na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo - SEDUC-SP. Atualmente é professor convidado Universidade do Algarve, Portugal.

e-mail: bruno.joaquim@unifesp.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0296714190666902>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6334-958X>

Felipe de Carvalho Mattei é graduado em Comunicação Social - Publicidade em Propaganda pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMP. Especialista em Gestão de Negócios na ESAMC (Escola Superior de Administração e Marketing de Campinas) e em 'Gestão de Marketing Digital' pelo Instituto Latino-Americano de Desenvolvimento e Cultura em Campinas - ILADEC. Doutor e Mestre em Educação pela PUC-CAMP, com pós-Doutorado em Educação pela Unifesp. Professor na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP), no Centro de Linguística e Comunicação, no Curso de Publicidade e Propaganda. Coordenador e Professor do Curso de Pós-Graduação - Especialização em Marketing Digital de Alta Performance, da PUC-Campinas.

e-mail: felipe@professormattei.com.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4411069730047310>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8840-6982>

Geane Carneiro Santos Vieira é graduada em Letras (Português e Inglês) pelo Centro Universitário Sant'Anna. Especialista em 'Linguística Aplicada ao Ensino de Português' pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Especialista em 'Gestão Escolar' pela Faculdade Bandeirante. Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. É coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

e-mail: geane.carneiro@unifesp.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2005637119803575>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4854-0084>

Júnior Leandro Gonçalves Júnior Leandro Gonçalves é graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM. Especialista em 'Ciência é 10' e em 'Ciência e Tecnologia' pela Universidade Federal do ABC – UFABC. Especialista em 'Metodologias, Práticas Pedagógicas e Tecnologias' pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. É professor na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e diretor de escola na Secretaria Municipal de Educação de Barueri.

e-mail: goncalves.junior@unifesp.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9417870731925151>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5196-1440>

Lucila Pesce é graduada em Letras (Português e Inglês), pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM, mestre e doutora e mestre em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, com pós-doutorado em Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. É professora Associada IV do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP e professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP (Linha de Pesquisa 5: Linguagens e Saberes em Contextos Formativos). Bolsista Produtividade em Pesquisa – CNPq, é líder do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Comunicação - UNIFESP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Freirianos (UNIFESP) e do Grupo de Estudos “Letramentos e Decolonialidade” (UNIFESP e UdeA - Colômbia).

e-mail: lucila.pesce@unifesp.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4867232275873194>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2562-2012>

Quesia Domingues é graduada em Letras (Português e Inglês) pela Faculdade Bandeirantes de Educação Superior - FBES. Especialista em Psicopedagogia - FBES. Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. É professora na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

e-mail: qdomingues@gmail.com /

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5114465561415002>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8738-8487>

Márcia Regina Marques é graduada em Letras (Português) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Especialista em ‘Design Instrucional para EAD virtual’ pela Universidade Federal de Itajubá – UFI. Especialista em ‘Psicopedagogia institucional’ pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba – FALC. Mestra em Educação pela

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. É professora na Secretaria Municipal de Educação de Santos, onde atua como assistente de direção.

e-mail: marciaregina.ntm@gmail.com

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7402430238372250>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4791-5812>

Mariana Lettieri Ferreira é graduada em Letras (Português e Inglês) pela Universidade de São Paulo – USP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Especialista em ‘Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública’ pela PUC-SP. Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. É coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

e-mail: mferreira18@unifesp.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3413848929871247>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9024-736X>

Mariana Zambon Ferreira Braga é graduada em Letras (Português) pela Universidade de São Paulo – USP. Especialista em ‘Tecnologia Aplicada à Educação’ pela Universidade Descomplica. Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. É editora de texto *freelance* na Editora FTD e proprietária da editora independente Mil Palavras Por Dia.

e-mail: mzfbraga@unifesp.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7344329035331355>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6774-488X>

Marina Prado Gomes é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP e graduada em Rádio, TV e Internet pela Universidade Metodista – UMESP. Especialista em Gestão Escolar – UNISANTA. Especialista em Educação Especial - UNISANTA. Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. É professora na Secretaria Municipal de Educação de Santo André.

e-mail: marina.prado@unifesp.br

CV Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4128761680987519>

Shirlei Alexandra da Cunha é graduada em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Paulista - UNIP e graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul - UnicSul. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul - UnicSul. Especialista em 'Mídias em Educação' pela Universidade Federal de Pernambuco - UFP. Especialista em 'Gestão da Aprendizagem' pela Universidade Braz Cubas. É doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. É professora na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEDUC/SP.

e-mail: scunha@unifesp.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6167881734652378>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4661-6444>

Silvia Cristina Gomes Nogueira é graduada em Letras (Português e Inglês) com habilitação em tradutor/intérprete pela Universidade Ibero Americana – UNIBERO. Especialista em 'Gestão de Projetos' pela Universidade de São Paulo – USP. Especialista em 'Design Instrucional para EAD Virtual', pela Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI. Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. É doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. É professora na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEDUC/SP, onde atua no Núcleo Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino Leste 1.

e-mail: sisi.nogueira9@gmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8754697238649608>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1132-7124>

Valter Pedro Batista é graduado em Filosofia pela Universidade de São Paulo - USP e graduado em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN. Especialista em 'Planejamento, Implementação e Gestão da EaD' pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Especialista em 'Design Instrucional para EaD Virtual' pela Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo - USP. Especialista em 'Formação Docente para o Ensino Superior' pela Universidade Nove

de Julho - UNINOVE. Possui MBA em *Coaching* pela Faculdade Profissional - FAPRO/PR. Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. É supervisor de ensino na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo - SEDUC/SP.

e-mail: valterpbatista@gmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4497423782229603>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2538-1658>

Com sólida bricolagem teórica e metodológica, Lucila Pesce e seu coletivo de pesquisa LEC convocam a obra de Paulo Freire, com estudos decoloniais plurais, estudos da cibercultura e da Teoria Crítica para construir um texto que é, ao mesmo tempo, rigoroso e instigante. Os capítulos dessa rica obra são relatórios de pesquisas advindas das implicações diretas desse coletivo. Todos os textos são produtos/processos advindos de projetos institucionais legitimados por renomadas comunidades científicas e agências de fomentos brasileiras.

Podemos afirmar que este livro é um relatório da pluralidade investigativa da organizadora. Esta é uma marca na comunicação científica do LEC – e especificamente de Lucila Pesce – que organiza livros que comunicam suas pesquisas, proporcionando aos leitores uma síntese privilegiada de seus trabalhos. Sua abordagem não é apenas analítica, mas propositiva, a modo Paulo Freire, ao indicar que é justamente nos interstícios dessas formas de captura que se abre a possibilidade de resistência – uma resistência que se dá não apenas no plano da denúncia, mas na anunciação de outros modos de existir, pensar, aprender, formar e se formar. O cotidiano, aqui, é palco de disputas simbólicas, éticas, epistemológicas e políticas.

Trata-se de uma obra que não apenas interpela as ciências humanas, mas desafia as leitoras e os leitores a repensarem seus próprios modos de vida, trabalho e formação, em um mundo cada vez mais capturado pelo imperativo do produtivismo, da pós-verdade e da vigilância. Assim, como o conteúdo retratado neste livro, entendemos a educação não como transmissão de conteúdos, mas como ato político e formativo de resistência. Formar e se formar é produzir mundos e é justamente esse horizonte que Pesce persegue: um mundo no qual a formação não se submeta à lógica da servidão voluntária, mas que se abra à criação de si e do comum. A análise atravessa conceitos como trabalho vivo, expropriação de saberes e tecnologias de controle, para pensar as possibilidades de liberdade para a instituição de educações decoloniais em nosso tempo. O livro apresenta casos de “gentes que fazem diferença”, mesmo diante e no contexto dessa era capitalista.

Este livro é um convite ao pensamento crítico e à invenção de projetos educacionais em nosso tempo. O corpus interpretativo privilegia o ativismo decolonial e isso já vale o mergulho na obra. Recomendo, como leitora privilegiada, esta obra para todos, todas e todes que educam para um mundo sem barbáries. Aproveitemos a oportunidade para aprender um pouco mais.

Edméa Santos

Professora titular-livre da UFRRJ, líder do GPDOC

Praia do Leme, abril de 2025.

