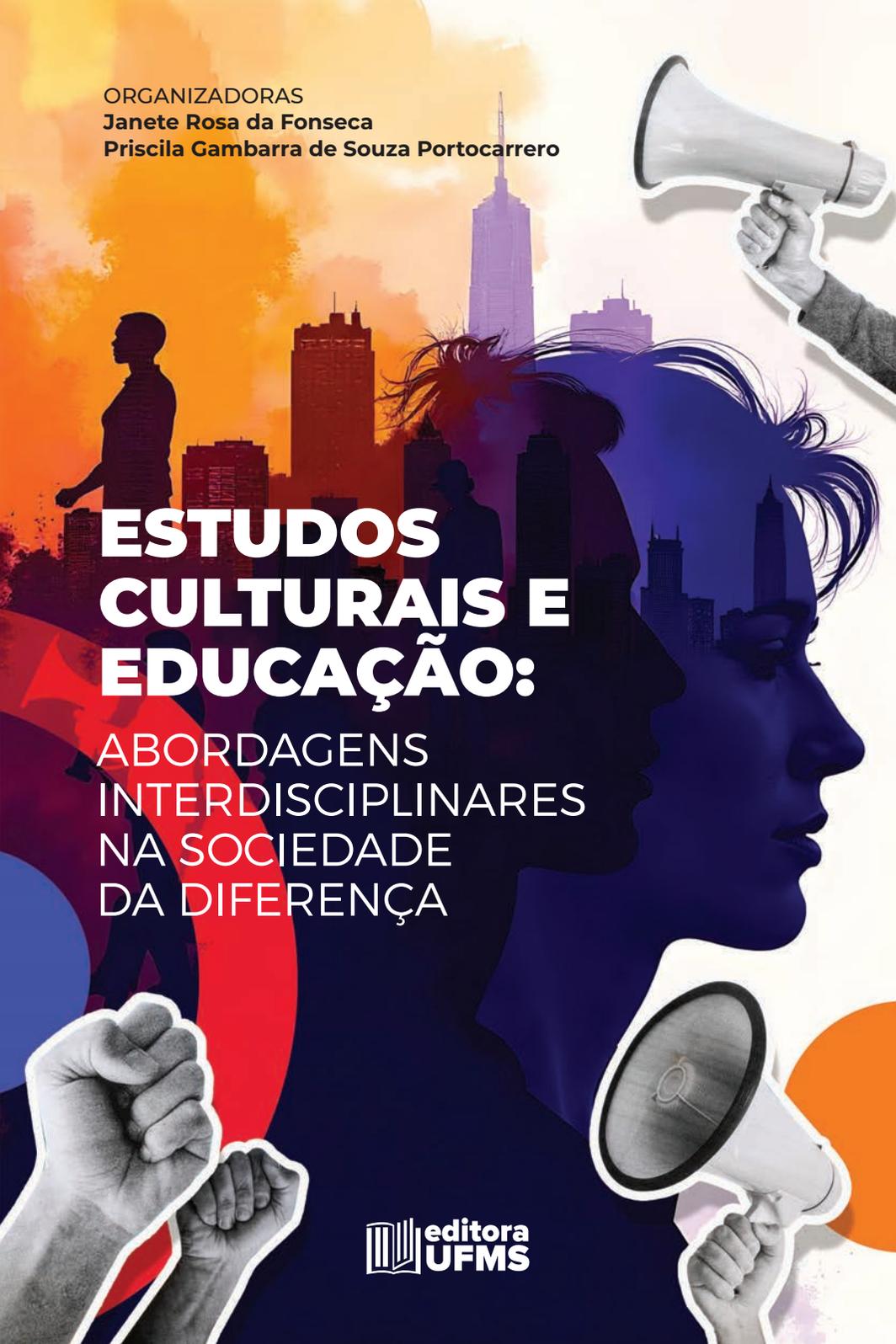


ORGANIZADORAS

Janete Rosa da Fonseca

Priscila Gambarra de Souza Portocarrero



ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO:

ABORDAGENS
INTERDISCIPLINARES
NA SOCIEDADE
DA DIFERENÇA

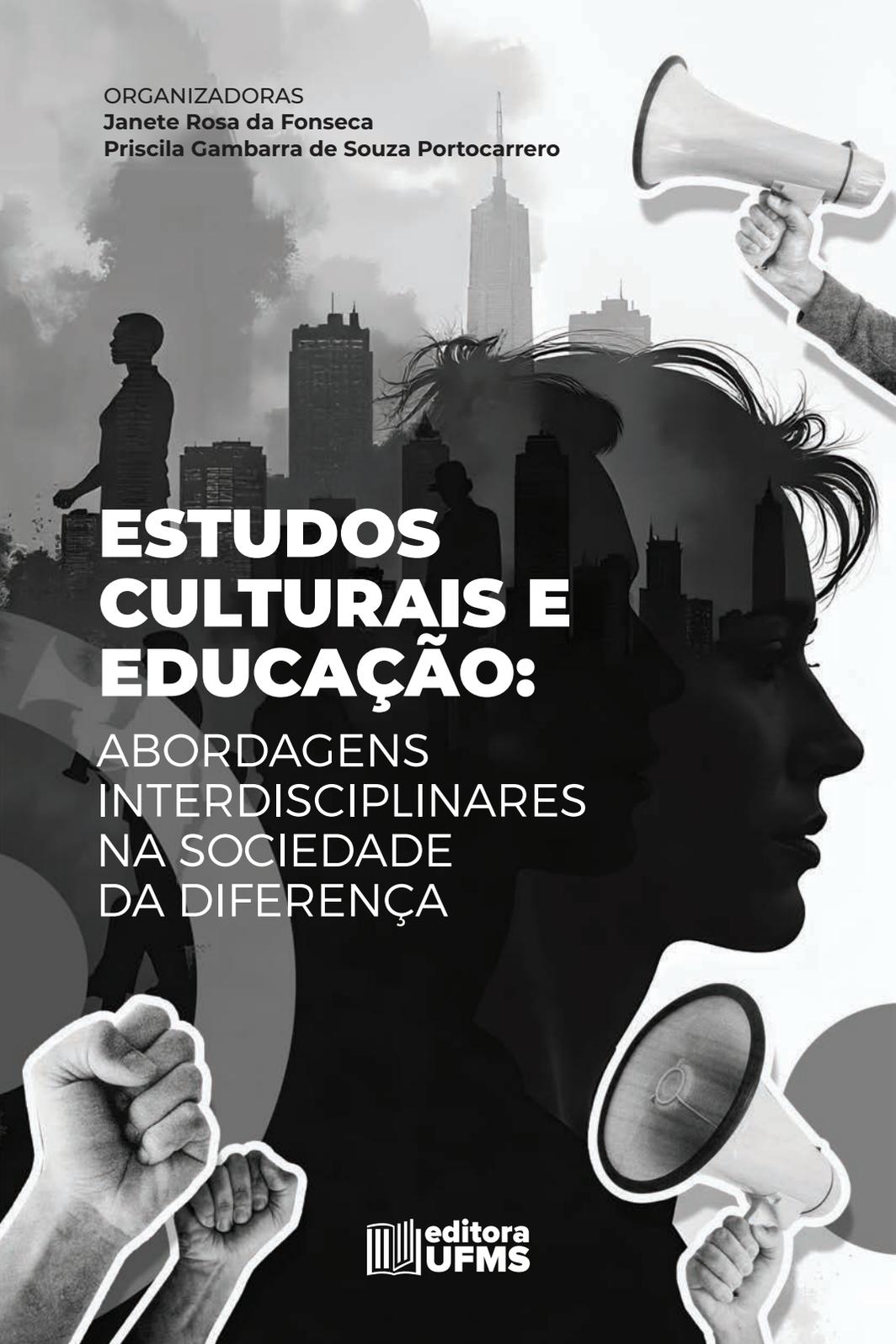


editora
UFMS

ORGANIZADORAS

Janete Rosa da Fonseca

Priscila Gambarra de Souza Portocarrero



ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO:

ABORDAGENS
INTERDISCIPLINARES
NA SOCIEDADE
DA DIFERENÇA

 editora
UFMS



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Vice-Reitor

Albert Schiaveto de Souza

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS
RESOLUÇÃO Nº 270-COED/AGECOM/UFMS,
DE 24 DE JANEIRO DE 2025.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro – Presidente
Elizabete Aparecida Marques
Alessandra Regina Borgo
Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz
Maria Lígia Rodrigues Macedo
Cid Naudi Silva Campos
Andrés Batista Cheung
Ronaldo José Moraca
Fabio Oliveira Roque
William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Estudos culturais e educação [recurso eletrônico] : abordagens interdisciplinares na sociedade da
diferença / organizadoras: Janete Rosa da Fonseca, Priscila Gambarra de Souza Portocarrero.
Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2025.
150 p. : il. color.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
ISBN 978-85-7613-701-6
Inclui bibliografia.

1. Cultura. 2. Cultura – Estudo e ensino. 3. Educação. 4. Antropologia cultural. 5. Antropologia
educacional. 6. Identidade. I. Fonseca, Janete Rosa da. II. Portocarrero, Priscila Gambarra de Souza.
III. Título.

CDD (23) 301.2

Bibliotecário responsável: Valdeir da Silva Severino – CRB 1/3.044

ORGANIZADORAS
Janete Rosa da Fonseca
Priscila Gambarra de Souza Portocarrero

**ESTUDOS
CULTURAIS E
EDUCAÇÃO:**
ABORDAGENS
INTERDISCIPLINARES
NA SOCIEDADE DA
DIFERENÇA

Campo Grande - MS
2025



© das organizadoras:

Janete Rosa da Fonseca
Priscila Gambarra de Souza Portocarrero

1ª edição: 2025

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-701-6

Versão digital: janeiro de 2025

Obra contemplada no Edital AGECOM nº 04/2023

Seleção de Propostas de Materiais de Divulgação Técnico Científica para Publicação pela Editora UFMS - Fluxo Contínuo.



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

PREFÁCIO

Foi com grande alegria que reencontrei, no ano de 2022, a professora Janete Rosa da Fonseca, cujo mestrado orientei no Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), no já longínquo ano de 2005. Foi extremamente gratificante saber que a professora Janete persistiu em seus estudos e investigações valendo-se do campo de estudos em que realizou sua dissertação – os Estudos Culturais em Educação – e saber, também, que, ao longo do tempo, ela ampliou a abordagem investigativa que anteriormente assumira ao associá-la aos chamados Estudos Decoloniais, o que é revelador de suas inquietações voltadas à busca de compreensão do que tem sucedido no campo educativo nos tempos atuais.

Então, o presente e-book, que ela nos apresenta, e que foi organizado em colaboração com sua orientanda de mestrado Priscila Gambarra de Souza Portocarrero, intitulado Estudos Culturais e Educação: abordagens interdisciplinares na sociedade da diferença, resulta da dedicada e competente atividade que Janete vem desempenhando como pesquisadora e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana (CPAQ). Aliás, quando procedemos à revisão das publicações que apresentam seus estudos, bem como os que ela tem orientado, constata-se que a abordagem que perpassa a proposição deste e-book dá continuidade a problemáticas persistentemente por ela focalizadas.

Cabe ainda ressaltar que este e-book reúne estudos realizados tanto por docentes pesquisadores e estudantes de mestrado da UFMS, o que atesta o compromisso com a educação e a produtividade deste

grupo de investigadores/as, quanto de instituições com as quais a UFMS mantém parcerias, tais como a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ Campus Valença). É importante referir, ainda, que os autores e autoras dos capítulos que integram este e-book possuem diferentes formações acadêmicas (pedagogia, filosofia, educação física, geografia, psicologia, direito), o que se configura como um indicativo das possibilidades analíticas de questões e problemáticas contemporâneas que a pesquisa em educação pode fornecer, quando focaliza a sociedade e os sujeitos que nela vivem valendo-se de posições interdisciplinares e que consideram ser a diferença socialmente construída. Aliás, tais abordagens são características tanto dos Estudos Culturais, quanto dos Estudos Decoloniais, como seus praticantes têm sobejamente argumentado. Passo, a seguir, a registrar algumas das discussões desenvolvidas nos seis capítulos que compõem este e-book, sem ter, no entanto, a pretensão de poder abranger todas as compreensões e possibilidades analíticas que estas oferecem. Começo ressaltando a temática discutida no primeiro capítulo, intitulado Formação crítica e decolonial: superação de modos de dominação e a construção social coletiva da solidariedade humana, de autoria do professor pesquisador Laudemir Luiz Zart. A partir da invocação feita à teoria social crítica da Escola de Frankfurt, cujas postulações marcaram indelevelmente o pensamento filosófico e sociológico no século XX, o autor tece seus argumentos fazendo articulações com a teoria crítica freireana e as perspectivas decoloniais. E ele se vale, especialmente, das teorizações de Theodor Adorno e Max Horkheimer para realizar a leitura das contradições sociais que ele vê estarem incrustadas nos processos de alienação, fetichização e instrumentalização da história, ao perguntar-se sobre as complexas possibilidades de construção de uma educação e sociedade críticas, libertas e emancipadoras em uma sociedade que Zart caracteriza como: globalizada e dividida, que semeia a morte, a destruição da natureza, a fome, a miséria, a guerra, o medo, a competição. Uma sociedade capitalista que se embasa nos monopólios, em economias de mercado de competição, em poesias vagabundas, no/a ser humano/a alienado/a, nas relações sociais fetichizadas, na ética indi-

vidualista, da comunicação social bestializadora, da educação medrosa e dominadora.

Ou seja, no centro da discussão desenvolvida neste texto estão tanto análises das realidades nos territórios colonizados, quanto das especificidades teóricas e das práticas políticas e educacionais de emancipação social. No texto do professor/pesquisador David Arenas Carmona e da professora/pesquisadora Janete Rosa da Fonseca, apresentado no segundo capítulo desta obra, sob o título, *A decolonização das bases do saber; pelo reconhecimento da nossa ancestralidade e dos saberes dos outros*, fica registrado não só como se deu a aproximação do autor e da autora com os estudos decoloniais, mas são principalmente destacados os modos como a epistemologia e os cânones ocidentais pautam as ações e compreensões das sociedades contemporâneas, posicionando nas margens inúmeros seres e grupos humanos. Além disso, o texto narra o surgimento e as rupturas procedidas nas compreensões acerca do mundo operadas a partir do giro decolonial e levanta inúmeras problematizações acerca de como transcender – decolonizar – entendimentos e cânones colonialistas valendo-se, especialmente, de considerações feitas pela intelectual-militante e diretora/fundadora do doutorado em Estudos Culturais Latino-Americanos da Universidad Andina Simón Bolívar, Equador, Catherine Walsh. É preciso registrar, também, que as considerações de Walsh foram entrelaçadas a ponderações de Walter D. Mignolo, Gayatri Spivak, Vera Candau, Djamila Ribeiro, Ângela Prysthon, entre outros autores e autoras que discutem questões relativas à interculturalidade crítica, à identidade, à alteridade, à ancestralidade e a cosmovisões prevalentes nas sociedades contemporâneas. O terceiro capítulo, intitulado *A identidade docente e a resiliência cultural no contexto pós-pandemia*, da autoria do professor e mestrando do Programa de Pós-graduação da UFMS Wilson Marques Dias, focaliza reverberações da catastrófica pandemia que eclodiu e se disseminou no mundo, a partir de dezembro do ano de 2019. Este texto discute, centralmente, as mudanças e transformações ocorridas no campo educacional, no que tange aos papéis familiares e da escola no estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, no período pós-pandemia. Dias ressalta não existirem receitas de bem viver

e de procedimentos que possam dar conta das problemáticas decorrentes da pandemia, até porque seus efeitos estão, ainda, em curso. Valendo-se dos aportes dos Estudos Culturais em Educação, o autor aponta para mudanças perpetradas nas identidades dos professores, ao referir que estes incorporaram papéis atribuídos a psicólogos, enfermeiros, conselheiros, assistentes sociais, dentre outros, em decorrência da incorporação de outras rotinas e práticas à vida dos estudantes, tendo essas envolvido resiliência como característica de flexibilização. Como ele também indica, o isolamento imposto a todos afetou não apenas as aprendizagens, mas as relações socioemocionais, deixando, igualmente, importantes sequelas nas economias mundiais. Em decorrência disso, Dias ressalta a importância de trabalhar-se intencionalmente o uso dos espaços para socialização e de que as pesquisas mostram as fragilidades tanto de instituições, quanto às vulnerabilidades dos sujeitos a esses vinculados para que seja possível direcionar ações eficazes à sua superação. Dias ressalta, ainda, a importância de serem intensificados os diálogos entre políticas de saúde e educativas, bem como acionadas novas formas de articular o trabalho colaborativo em redes para que se torne possível assimilar (e atuar) consistentemente no novo contexto instaurado. O texto apresentado no capítulo 4, intitulado Estudos Culturais e suas contribuições para a educação de surdos, da autoria de Andreza Sales Ferreira, mestre em Estudos Culturais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAQ) e da professora/pesquisadora Helen Paola Vieira Bueno, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da UFMS/CPAQ, esclarece acerca da importância deste campo de estudos – os estudos surdos –, bem como da Língua Brasileira de Sinais (Libras), para o registro do entendimento da existência de uma cultura surda, cujos integrantes partilham uma particular forma de trocas linguísticas que lhes confere alteridades nas relações que estabelecem. A autora salienta que os surdos possuem uma identidade própria, que é, ao mesmo tempo plural, assumindo, assim, uma compreensão sobre as questões identitárias que nos foi explicada sobejamente por Stuart Hall (1997). No quinto capítulo deste e-book, intitulado As hierarquias de gênero no ensino da Educação Física: a prática pedagógica nos olhares de alunos e professores/as do en-

sino fundamental II, da autoria da professora de Educação Física Tatiana Roberta de Medeiros, do professor da UFMS Marcelo Victor da Rosa e do professor Jeimis Nogueira de Castro, que atua no CEFET/RJ Campus Valença, são levantadas problematizações sobre disposições feitas para o currículo de Educação Física na Base Curricular Nacional (BNCC, 2017). Para a autora e os autores é necessário apostar em uma didática assentada em práticas culturais que consideram a diferença, notadamente em uma disciplina como a Educação Física, na qual, muitas vezes, foram procedidas hierarquizações de gênero. O estudo relatado foi desenvolvido a partir de dados coletados em um questionário organizado com questões discursivas, que foram respondidas por alunos/as de duas escolas da rede municipal da cidade de Quatis (RJ), com idades entre os 13 a 14 anos. Além deles, participaram da pesquisa três professores de Educação Física, tendo dois deles relatado ocorrerem, por vezes, práticas sexistas configuradas na exclusão das meninas em certas atividades. A autora e os autores do estudo consideram estar tais práticas enraizadas culturalmente em uma sociedade machista e sexista, decorrendo a importância de registrá-las e contestá-las. No sexto e último capítulo, intitulado Categoria jurídica do afeto como parte constitutiva da família, cujo autor é o jurista Marcello Portocarrero, situações vinculadas a relações familiares, notadamente àquelas que dizem respeito à afetividade, são abordadas e discutidas levando em consideração o que está postulado nas legislações vigentes. O autor do texto destaca a necessidade de atentar-se para a normatização da afetividade e para o seu abandono, notadamente, frente às relações de gênero e de orientação sexual daqueles indivíduos que carecem de proteção estatal. O autor destaca, ainda, no texto, a importância de criação de mecanismos legais e morais que permitam a identificação de situações peculiares que estejam sendo negligenciadas, de modo que se possa garantir dignidade e segurança aos envolvidos. Então, após ter sucintamente indicado alguns dos temas e abordagens que perpassam os textos que compõem este e-book, recomendo a sua leitura para professores e professoras, bem como para todos aqueles/as que estão envolvidos com a busca de compreensão das controversas questões que impregnam nossas sociedades nos dias atuais. Saliento que os leitores e leitoras des-

te e-book poderão encontrar nestes textos motivos, indagações, temas e inspirações para organizarem seus estudos e suas ações em educação. Boa leitura a todos/as.

Porto Alegre, 19 de junho de 2024

Maria Lúcia Castagna Wortmann

Professora aposentada dos Programas de Pós-graduação em Educação com ênfase nos Estudos Culturais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Janete Rosa da Fonseca; Priscila Gambarra de Souza Portocarrero.... 12

FORMAÇÃO CRÍTICA E DECOLONIAL: SUPERAÇÃO DE MODOS DE DOMINAÇÃO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL COLETIVA DA SOLIDARIEDADE HUMANA

Laudemir Luiz Zart 15

A DECOLONIZAÇÃO DAS BASES DO SABER: PELO RECONHECIMENTO DA NOSSA ANCESTRALIDADE E DOS SABERES OUTROS

David Arenas Carmona; Janete Rosa da Fonseca 37

A IDENTIDADE DOCENTE E A RESILIÊNCIA CULTURAL NO CONTEXTO PÓS- PANDEMIA

Wilson Marques Dias 56

ESTUDOS CULTURAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Andreza Sales Ferreira; Helen Paola Vieira Bueno 77

AS HIERARQUIAS DE GÊNERO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS OLHARES DE ALUNOS/AS E PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tatiana Roberta de Medeiros; Marcelo Victor da Rosa; Jeimis Nogueira de Castro 97

CATEGORIA JURÍDICA DO AFETO COMO PARTE CONSTITUTIVA DA FAMÍLIA

Marcello Augusto Ferreira da Silva Portocarrero 129

SOBRE OS AUTORES 145

APRESENTAÇÃO

Sabe-se que a educação é motivo de preocupação e de fortes embates tanto em âmbito nacional quanto internacional pois, ao final das contas, é através dos modelos educativos que a sociedade reflete aquilo que escolhe ser. Estudos Culturais e Educação : Abordagens interdisciplinares na sociedade da diferença, é uma obra que apresenta o estudo de diferentes campos teóricos que permeiam a compreensão dos fenômenos interculturais, da educação e da sociedade, envolvendo de maneira crítica estes elementos essenciais ao desenvolvimento de qualquer projeto de nação e, por óbvio, a sociedade que se almeja construir.

Por meio da possibilidade de sintetizar estudos de áreas do conhecimento que se interconectam em reflexões que trazem à baila possíveis encadeamentos no escopo da Educação e dos Estudos Culturais. Neste sentido, o diálogo com temas como alteridade, educação, estudos culturais, inclusão, interculturalidade, garantem um aporte teórico interdisciplinar e que por isto mesmo, transita em diferentes áreas do conhecimento. A abordagem não monolítica no tratamento dos conteúdos aqui presentes, permite aos/as leitores/as-estudiosos/as um percurso reflexivo (transversal) a partir do contato com diferentes estruturas de pensamento, algo importante para a formação do raciocínio analítico e do raciocínio lógico, ambas bases para o pensar crítico.

Desta forma, para além de um conjunto de estudos profundamente articulados com o momento histórico do país, a obra provocativa em diferentes dimensões, apresenta um modelo de aporte teórico que privilegia o diverso, algo nem sempre visto em meios

acadêmicos onde todos/as, independentemente de suas histórias e de suas ambiências de pesquisa, utilizam uma única forma teórica para pensar uma produção científica, mesmo sendo fruto de um coletivo de autores. No primeiro capítulo, nos deparamos com a importante leitura sobre a formação crítica e decolonial: superação de modos de dominação e a construção social coletiva da solidariedade humana.

Como segundo capítulo, são tecidos diálogos sobre a decolonização das bases do saber: pelo reconhecimento da nossa ancestralidade e dos saberes outros, nos levando a pensar na importância do debate no contexto acadêmico, sobre as abordagens teóricas que nos permitam um resgate da luta histórica por autonomia política e intelectual no contexto latino-americano.

Na sequência, a identidade docente e a resiliência cultural no contexto pós-pandemia, uma crise que assolou a humanidade e que alterou formas de conviver e de organização de saberes. Para logo, a leitura desta obra nos leva a importante questão dos Estudos Culturais e suas contribuições para a educação de surdos. A seguir temos, as hierarquias de gênero no ensino da educação física: a prática pedagógica nos olhares de alunos/as e professores/as do ensino fundamental II.

Na prossecução da obra, o próximo capítulo traz a importância de se analisar a categoria jurídica do afeto como parte constitutiva da família. Este capítulo encerra a obra e desta forma, acreditamos que a obra que foi organizada, com muita seriedade, a partir das contribuições teóricas e de práticas pedagógicas e sociais dos autores e autoras

que a compõem será de grande importância para que se possa analisar e compreender a necessidade de uma abordagem interdisciplinar na sociedade da diferença com reflexões ancoradas nos campos dos Estudos culturais, da educação e da interculturalidade. Uma boa leitura a todos e todas!

Janete Rosa da Fonseca

Priscila Gambarra de Souza Portocarrero a

O FORMAÇÃO CRÍTICA E DECOLONIAL: SUPERAÇÃO DE MODOS DE DOMINAÇÃO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL COLETIVA DA SOLIDARIEDADE HUMANA

Laudemir Luiz Zart

Introdução

O tema que propomos articula teorias que realizam a crítica da sociedade moderna. A análise se centra nas contradições das concepções histórico-filosóficas de emancipação social e as possibilidades de construção social de realidades de solidariedade humana. Pensamos alguns fundamentos sociológicos que traduzem o processo de formação crítica e decolonial, com base na participação política e na educação transformadora para a constituição de relações sociais e convivialidades de solidárias. A construção da nossa reflexão está ligada às ações acadêmicas de pesquisa e de ensino no campo da socioeconomia solidária inerentes ao Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho (Núcleo Unitrabalho).

A participação política, a educação popular e a afirmação das diversidades socioculturais são neste texto, expressões de atitudes de pessoas e/ou de grupos e movimentos sociais que criam experiências de convivialidades coletivas e que são resultantes de ações dialéticas e dialógicas, portanto, de confrontos e de consensualidades geradoras do encontro e da afirmação de possibilidades coletivas de superação das formas de dominação para a construção coletiva da solidariedade humana.

O capítulo é uma apresentação teórica embasado na teoria social crítica da Escola de Frankfurt, que realizou a análise da modernidade e os limites da emancipação social. Associaram a modernidade

ao modo de produção e à cultura do capitalismo e à sociedade burguesa. Os conceitos frankfurtiano possibilitam o entendimento das relações sociais de dominação e a crítica gera aberturas para teorias e práticas educacionais de emancipação social.

A proposição de emancipação social é complementada com a teoria crítica da educação em Paulo Freire e com indicações da teoria decolonial para considerar os processos de análise das realidades nos territórios colonizados e as especificidades teóricas e de práticas políticas e educacionais de emancipação social.

A Complexidade da Formação e das Ações

Algumas praxiologias sociais como a socioeconomia solidária, a educação do campo e os processos de formação crítica e decolonial se constituem em campos complexos de ações, de reflexões epistemológicas, de construção educacional, cultural e socioproductiva. Estes campos de complexos são instituídos e estruturantes de relações intersubjetivas e de concertações institucionais para configuração de práticas sociais e de conhecimentos que são provocadores da imaginação sociológica para a constituição de sistemas e de práticas sociais embasados em princípios como a solidariedade e a participação. Ao se recompor historicamente no seio dos movimentos sociais populares, a socioeconomia solidária, a educação do campo e as lutas de emancipação social traduzem a possibilidade de aprendizagens coletivas que simbolizam a superação das formas de exclusão socioeconômicas, culturais e políticas, características que configuram a sociedade moderna e contemporânea.

O tema sobre o qual refletimos se insere em diversas experiências coletivas de formação crítica, transformadora e de superação das múltiplas formas de dominação. Podemos indicar as ações em torno das reflexões coletivas para a elaboração, compreensão e proposição

de políticas participativas e de metodologias decoloniais como a economia solidária, as práticas educativas em projetos de pesquisa-ação que envolvem a incubação de empreendimentos econômicos solidários e sustentáveis, a constituição e a articulação de redes de sujeitos e de coletivos sociais. O que se apresenta nos espaços coletivos de ação e de reflexão é a problemática da formação para a solidariedade humana.

A Formação, Participação e Olhares Epistemológicos

Na primeira parte iremos desenvolver a exposição das ideias embasamo-nos na teoria social crítica, porque traduz referenciais que possibilitam olharmos a sociedade moderna nas perspectivas das relações entre o mundo existente e o mundo das possibilidades. Partimos do pressuposto que reconhece que vivemos em nossa época situações políticas e acadêmicas que não correspondem a um ideário de inserção participativa do pesquisador, do estudante, do educador, enfim de todos os trabalhadores e trabalhadoras, em contextos de práxis pedagógicas como processos de aprendizagens conforme aprendemos em Freire (1982), quando afirma que “ a atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá reconhecendo a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente” (p.10). Reconhecemos que vivenciamos o sentido contrário desta assertiva, que nos indica posições extremamente delicadas quanto aos processos participativos. A delicadeza que afirmamos é uma expressão de fragilidade, que se caracteriza pelo absentéismo, pela exclusão alcançando política, alcançada pelos conceitos equivocados e pelas práticas sociais alienantes.

A teoria social crítica proporciona a força de realizar o movimento analítico-sintético no sentido de conseguirmos pensar as contradições, ou a unidade dos contrários, do modelo societal e de educação dominantes na sociedade moderna e por outro o processo de construção

de possibilidades transformadoras. A questão que colocamos é verificarmos e refletirmos como a formação crítica e decolonial poderá ocorrer com base na participação política, ou da definição dos processos educacionais via a interação dos atores nos ambientes socioeducativos para engendrar as práticas e as concepções que correspondam com o ideário da solidariedade.

Temos a necessidade de esclarecermos o que entendemos pelos conceitos que são relevantes na nossa reflexão e ao mesmo tempo fundantes de práticas sociais que configuram as relações nas sociedades modernas e os encaminhamentos para a superação de práticas sociais libertadoras. Em conformidade com os frankfurtianos (Freitag, 1993), a *formação* é um processo que desenvolve uma visão integral dos fenômenos: sociais, naturais, culturais e econômicos. Possibilita e constitui a compreensão da totalidade dos sistemas, pensando e agindo de forma relacional, englobando a diversidade dos processos que constituem a realidade histórica. É a relacionalidade que é o fundamento da leitura crítica do mundo, porque ela possibilita tanto a compreensão das estruturas sociais presentes, quanto da necessidade da superação. A teoria social crítica tem como método a dialética, ou seja, a interpretação das contradições sociais e históricas, ou conforme Freitag “ [...] a dialética, elemento constituinte da teoria crítica, nunca se contenta com o presente ou o status quo, mas representa o esforço permanente de superar a realidade cotidiana rotinizada” (1993, p.48), tendo como fundo as contradições sociais, a leitura da teoria social crítica realiza e evidencia o que e quais as situações que expressam o contrário da formação. Maar (1994) ao interpretar as proposições teóricas de Adorno demonstra que este denomina de semiformação as situações de alienação, de massificação e fetichização, que são relações sociais resultantes das dominações políticas e da exploração econômica. É uma situação em que a ducação crítica se encontraria travada, desenvolvendo-se só o lado da adaptação, e não o lado da resistência e da contradição (p.66).

Para aprofundar a leitura da dialética entre o movimento cognitivo da formação e da semiformação apresentamos a diferenciação que Horkheimer faz ao interpretar a ciência moderna. Conforme Freitag (1993) em termos das ciências, Horkheimer analisa e diferencia duas construções enquanto metodologias e teorias que referenciam concepções distintas tanto de homem/mulher, de sociedade e de natureza. A primeira ele denomina de *teoria tradicional* e a segunda de *teoria social crítica*.

A Formação e a Teoria Tradicional

A *teoria tradicional* é aquela fundamentada no pensamento cartesiano que tem como axioma metodológico a construção do edifício científico que preparou as mentes e os pressupostos teóricos que ensinaram a separar e a reduzir os objetos de investigação até a menor parcela possível. Esta metodologia capacitou o homem e a mulher a interpretarem de forma eficiente a natureza e a sociedade, mas ao mesmo tempo, ou por isso instrumentalizou a humanidade para a dominação e a exploração tanto dos recursos naturais quanto do trabalho humano.

A *teoria tradicional* tem seu auge na concepção positivista da ciência, realizando uma orientação que separa de forma estanque o objeto do sujeito, bem como o presente do passado¹. É na verdade o reinado do objeto, que anula o sujeito e a subjetividade. A instrumentalização do presente que oculta o futuro. O objetivismo é o pressuposto fundamental do positivismo, é dele que provém o estatuto científico. Ciência, para o positivismo, é a capacidade de observar, de descrever, de experimentar, de repetir e de demonstrar as leis da natureza e da sociedade. Para alcançar tal magnitude, os/as cientistas (os/as educadores/as, os/as planejadores/as, etc.) não poderão se envolver emocionalmente com o objeto. A subjetividade é relegada, negada. O/a cientista, assim como o/a educador/a são dissecadores/as da realidade, não lhe importando a finalidade social e

política do conhecimento. A única preocupação que o/a positivista tem é com a integralidade do objeto, isto é, a leitura de um dado que é externo ao sujeito.

Como não importa a finalidade prática, ou consequências dos descobrimentos científicos, o positivismo enquanto ciência, não se importa com o futuro. Esta atitude, aliás, não é científica, constitui em pura ideologia, portanto fora do contexto das boas práticas científicas. Como consequência do perfil da ciência tradicional temos a afirmação do princípio da identidade, que subordina e integra todas as realidades ao semelhante, isto é, ao dado positivo, presente e comprovável¹. Podemos alertar o seguinte: este modelo de ciências produz estilos de conhecimentos descompro-

¹ Nestes termos, demonstra Horkheimer que "[...] a escola apologética de Comte usurpou a sucessão dos enciclopedistas intransigentes e estendeu a mão a tudo aquilo contra o qual estes haviam se colocado. As metamorfoses da crítica na afirmação tão pouco deixam incólume o conteúdo teórico, sua verdade volatiliza-se (1985, p. 12). (Em termos de política, a teoria tradicional é causadora de posturas de quietismo, de imobilismo, justificado com a ideologia da mentalidade valorativa absenteísta. Evidenciando mais: o/a cientista, o/a professor/a, o/a estudante, o/a trabalhador/a, orientados/as pelos pressupostos desta teoria, terão como juízo de valor a afirmação que se integram em uma perspectiva que está isenta da política, porque afinal, deve-se ser eficiente e eficaz naquilo que faz. Se for cientista, deve ser um/a excelente cientista. Se for um/a professor/a deve saber ensinar e não misturar educação com política. Se for estudante deve saber de sua função e dedicar-se a ela. Para o/a trabalhador/a cabe a função de qualificar-se para o exercício eficaz da sua profissão. Vale dizer, cada indivíduo tem uma função a realizar na sociedade. A questão política, por uma questão lógica, será então função dos/as políticos/as) estes haviam se colocado. As metamorfoses da crítica na afirmação tão pouco deixam incólume o conteúdo teórico, sua verdade volatiliza-se (1985, p. 12). (Em termos de política, a teoria tradicional é causadora de posturas de quietismo, de imobilismo, justificado com a ideologia da mentalidade valorativa absenteísta. Evidenciando mais: o/a cientista, o/a professor/a, o/a estudante, o/a trabalhador/a, orientados/as pelos pressupostos desta teoria, terão como juízo de valor a afirmação que se integram em uma perspectiva que está isenta da política, porque afinal, deve-se ser eficiente e eficaz naquilo que faz. Se for cientista, deve ser um/a excelente cientista. Se for um/a professor/a deve saber ensinar e não misturar educação com política. Se for estudante deve saber de sua função e dedicar-se a ela. Para o/a trabalhador/a cabe a função de qualificar-se para o exercício eficaz da sua profissão. Vale dizer, cada indivíduo tem uma função a realizar na sociedade. A questão política, por uma questão lógica, será então função dos/as políticos/as)

metidos e descontextualizadores. O ser humano é um objeto que responde a provocações externas e para os quais resultados determinados poderão ser explorados, sempre em conformidade com determinadas experiências.

A Formação e a Teoria Social Crítica e o/a Intelectual Orgânico/a

Diferentemente da *teoria tradicional*, a *teoria social crítica* se assenta no pensamento marxista, realizando em relação a este uma crítica renovadora. Desenvolve, portanto, a capacidade da autocrítica. Tem como referencial metodológico a dialética histórica, tendo assim a necessidade de incorporação das contradições sociais, culturais e políticas. A realidade não é vista como um simples objeto a ser discutido, mas é interpretado como uma construção histórica. A compreensão da história enquanto construção possibilita a visualização de processos superadores dos modelos existentes, exatamente porque foram constituídos pelo ser humano, não são, portanto, resultantes de forças naturais, nem são fenômenos transcendentais. Esta característica leva a *teoria social crítica* a desenvolver a leitura dos conhecimentos existenciais, comprometidos com a liberdade e a autonomia humana, da autodeterminação dos povos, do reconhecimento das diversidades socioculturais.

Este projeto de ciência e de sociedade só é exequível a partir da compreensão da dimensão histórica dos fenômenos, dos indivíduos, das sociedades e da natureza, pois que a “dialética, ao contrário da lógica é capaz de incluir em seus conceitos os elementos da contradição e da transformação, e de abarcar o não-idêntico em um mesmo conceito” (Freitag, 1993, p. 49). Por isso a história é vista como um caminhar constante, que envolve a dinamicidade, o movimento, a superação, a contradição. A esta caracterização da história Theodor Adorno (2009)

chamou de *dialética negativa*, constituindo-se na superação da própria superação, tanto em termos dos fundamentos da filosofia quanto dos conteúdos das relações concretas e sociológicas. Esta tem como orientação a evidenciação das contradições existentes, e por isso a possibilidade de superação dos fenômenos e acontecimentos existentes. A dialética negativa, ou negar as concepções constituídas pela *teoria tradicional*, afirma a visão de homem e da sociedade que poderão alcançar a maioria, isto é, um alto grau de autonomia, de liberdade. Ou como afirma Maar, “ a dialética negativa pressupõe uma lógica da não identidade, isto é, uma inadequação – no curso da experiência pressupõe uma lógica da não-identidade, isto é, uma inadequação no curso da experiência pela qual se “conhece” a coisa – entre realidade e conceito” (1994, p.63).

Há na teoria social crítica uma relação orgânica entre o sujeito e o objeto, entre o presente, o futuro e o passado. O/a cientista, o/a professor/a, o/a estudante, o/a trabalhador/a percebem-se inseridos/as, territorializados/as. O objeto não é algo externo, estranho aos sujeitos e às sujeitas investigadores/as e aprendentes, mas se constrói uma relação dialética. As subjetividades são definidas com base nas objetividades. As objetividades são feitas e refeitas com base nas subjetividades. Ocorre uma imbricação complementar. Neste sentido, o/a professor/a sabe, por exemplo, que o/a estudante é um/a sujeito/a que se faz na relação com ele/ela mesmo/a, com o/a outro/a e com o contexto. O/a trabalhador/a é um sujeito / uma sujeita de experiências e de saberes, que ao se colocar na relação com outros/as geram ambiências de aprendizagens. A dialeticidade da leitura da natureza, da sociedade, do indivíduo, possibilita a visão da relacionalidade, do movimento e da complementaridade das diversas partes que formam a totalidade.

Esta visão traz uma compreensão da política, da educação, da cultura, que realiza a análise e a crítica da situação vivida, para redi-

mensionar o processo histórico, para inventar uma sociedade justa e igualitária, portanto solidária. O/a cientista, o/a professor/a, o/a estudante, o/a trabalhador/a não são seres descompromissados/as, sabem que o conhecimento é produto e produtor de realidades e de práticas sociais. Este pressuposto é orientador de atitudes compromissadas, politizadoras, inseridas em acontecimentos e estruturas históricas. O/a pensador/a social não é um/a dissecador/a de fatos, mas se percebe tomado/a pelas simbologias, pelas estruturas e pelas ideologias do seu tempo. Por saber-se assim, é que tem a necessidade de realizar a crítica da cultura, da política, da economia, da educação. A crítica que é analítica e projetiva ao mesmo tempo.

O/a intelectual comprometido/a é chamado por Horkheimer de orgânico. A organicidade do/a intelectual é a inserção no movimento da história para realizar a leitura das contradições sociais quanto a alienação, a fetichização, a instrumentalização da história, para a construção de uma educação e sociedade críticas, libertas, emancipadoras. Podemos nos questionar, isto é possível?

Para o entendimento desta questão se faz necessário ter clareza sobre a configuração da sociedade moderna ocidental. Vamos construir uma diferenciação entre a razão instrumental e a razão emancipadora. Para saber que sociedade é esta que vivemos, Horkheimer e Adorno (1985), recorreram à interpretação desenvolvida por Kant, sobre o movimento de desencantamento do mundo, ou do mito do esclarecimento. Neste encontraram uma perspectiva otimista em relação à razão. Como todos os iluministas, Kant projetou para a razão a capacidade de libertar os seres humanos dos mitos, dos medos, das crenças. A razão gestaria e fundamentaria a capacidade intelectual do/a ser humano/a, tornando-o/a lúcido/a, iluminado/a quanto à composição, ao funcionamento, à essência da natureza, da história, da sociedade e dos indivíduos. A razão traria ao homem e à mulher a possibilidade de

tornar-se maior, de ser autônomo/a e orientar-se de forma livre frente a sua historicidade.

O otimismo kantiano é revisitado por Horkheimer e Adorno, para realizar uma crítica perspicaz e pertinente em relação ao projeto social executado sob os auspícios da razão moderna. Explicitamos primeiro que a modernidade é a expressão da vontade e da voz da burguesia o esclarecimento exprime o movimento real da sociedade burguesa como um todo sob o aspecto da encarnação da Ideia em pessoas e em instituições, assim também a verdade não significa meramente a consciência racional mas, do mesmo modo, a figura que esta assume na realidade efetiva (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 14).

A modernidade não é, portanto, um projeto universal e sim a realização de um projeto que diz dos interesses exclusivos de uma classe social que se tornou hegemônica com a modernidade. Os valores éticos e filosóficos, considerados e julgados universais, como a liberdade, a fraternidade, a igualdade, o direito à propriedade privada dos meios de produção, são os fundamentos da sociedade burguesa para a classe burguesa.

O projeto burguês se realiza como afirmação para a burguesia em termos da ciência, da política, da filosofia, do direito, da tecnologia. Por outro se realiza como negação para os/as trabalhadores/as, para a sociedade, para a natureza, por que estes/as são explorados/as, dominados/as e fetichizados/as. Neste sentido os frankfurtianos voltam-se para Kant para afirmar que o projeto iluminista não foi realizado. Em vez de predominar a razão emancipadora desenvolveu-se e predomina a razão instrumental, que reduziu a visão de ciência e de tecnologia ao pragmatismo e ao utilitarismo produtivista, ao economicismo próprio para a dominação e a exploração capitalistas dos povos, das culturas e da natureza em todos os quadrantes do planeta terra com a globali-

zação. A razão instrumental cria as condições básicas para o exercício do poder político e econômico pela classe burguesa. Os homens trabalhadores e as mulheres trabalhadoras são reduzidos/as à condição de subsídios/as para responder aos processos produtivos. A máquina e o instrumento tornaram-se os valores, as crenças, os mitos dominantes. Assim afirmam Adorno e Horkheimer “ pois só a vitória universal do ritmo da produção e de reprodução mecânica é garantia de que nada mudará, de que nada surgirá que não se adapte” (1985, p.126). A razão diferentemente do projeto iluminista torna-se uma forma de obscurantismo, de medo e de temores mais diversos e perversos. Vivemos um obscurantismo que é resultante das nossas alienações. Vivemos o medo das nossas invenções, das máquinas que desempregam, das bombas que matam, das redes sociais que ocultam e invertem a verdade. Vivemos temerosos quanto ao futuro, quanto ao presente, da possibilidade de não sobrevivência da humanidade sob os riscos de extermínio. O obscurantismo fez-nos fechar em nossos espaços e tempos individualistas, criamos redomas, escondemo-nos de nós mesmos, de nós mesmas.

A estes estados psicológicos, sociológicos, culturais, os frankfurtianos chamaram de *semiformação e de semicultura*. A semiformação é a condição de alienação, de ver as coisas pela metade, de nos reduzirmos ao presente, de nos fetichizarmos, de nos submetermos aos mitos modernos, de criarmos uma esfera de medos substancializados em sensacionalismos, em teorias sociais caóticas, em fatalismos. A semiformação reduz o ser humano à sua condição de existência menor, ao despreparo, à obediência cega, ao descompromisso, à desresponsabilização, à não-participação, à negação das identidades, das culturas e dos modos de vida.

Associado a semiformação, caminha a *semicultura*, produzida pela indústria cultural. Em conformidade com Horkheimer e Adorno, a indústria cultural é redutora da arte e da cultura a um produto

comercializável, que se produz não enquanto a construção de referenciais libertadores, mas como produtos de entretenimentos vendáveis a preços que possibilitam uma rentabilidade atendente aos referenciais de mercado. A indústria cultural produz a semicultura, isto é, produz o ser humano pela metade. Edifica-se, portanto, um espírito alienado que se acovarda frente à realidade, se esconde, reduz-se à reprodução do existente.

A semicultura leva ao que Marcuse (1967) denominou de *sociedade unidimensional*, isto é, aquela em que há somente um projeto, um olhar, uma história. A unidimensionalidade é a afirmação do fim das possibilidades, dos sonhos, dos gritos de libertação, das práxis políticas, pedagógicas e econômicas emancipatórias. É própria da sociedade moderna burguesa reduzir-se à si mesma, fazer crer que não há alternativas, apresenta-se onipresente, onipotente, ilustra-se como perfeita, uma sociedade superior a qualquer outra configuração, absoluta e universal.

Enquanto *intelectuais orgânicos/as* podemos imaginar um novo projeto de esclarecimento, que recupere e construa um projeto social, político, epistemológico e econômico capaz de proporcionar aos seres humanos uma visão e uma ação de liberdade, de igualdade e de solidariedade. Temos que nos libertar dos mitos modernos, desmitologizar é a palavra de ordem de Horkheimer e Adorno. Temos que desconstruir a visão unidimensional da sociedade. Temos que superar a semiformação e a semicultura.

Como fazer isto? Esta pergunta é complexa e problematizadora para pensar uma sociedade globalizada e dividida, que semeia a morte, a destruição da natureza, a fome, a miséria, a guerra, o medo, a competição. Uma sociedade capitalista que se embasa nos monopólios, em economias de mercado de competição, em poesias vagabundas, no/a ser humano/a alienado/a, nas relações sociais fetichizadas, na ética

individualista, da comunicação social bestializadora, da educação medrosa e dominadora. A *teoria social crítica* nos traz a proposição de desenvolvermos a interpretação dialética da história, percebendo as contradições e por isso as possibilidades de superação. A crítica, portanto, é o fazimento da arte criativa de uma filosofia da complexidade e da relacionalidade, de uma ciência que desenvolve a razão emancipatória, de uma tecnologia libertadora, de uma poesia transcendental, de um/a ser humano/a autônomo/a, de uma ética da solidariedade e da cooperação, da comunicação social inteligente, da política pública leal, de relações sociais autênticas, da educação como práxis politizadora e conscientizadora, por isso emancipatória.

A Racionalidade Decolonial

Temos como resultado da reflexão a indicação que haveremos de inventar uma nova racionalidade que objetiva valores, práticas, atitudes que apreendam as multidimensões sociais, o caráter político da vida, a economia e o trabalho para o bem viver (Acosta, 2016). Uma racionalidade superadora da racionalização, isto é, que reduz toda verdade, toda ciência, toda tecnologia ao império da razão instrumental. Haveremos de reconhecer os diversos sentidos existentes. Evidenciar as culturas distintas, os olhares diversos, as experiências dos povos originários. O Bem Viver é um projeto que nasce dos povos latino-americanos que se contrapõem aos espetáculos das promessas do progresso que não se realiza a 500 anos, e às bases teóricas do desenvolvimentismo. Progresso e desenvolvimentismo são constituídos pelo colonialismo e pelo capitalismo, projetos sociais hegemônicos e de dominação que desagregam a natureza e as culturas.

Mas como aprender a ser crítico e perceber as contradições? A concepção a que chegamos é a proposição e a defesa da necessidade

da participação política, da educação crítica, problematizadora e transformadora como propõe a nova filosofia da educação de Paulo Freire conforme argumentada por Zitkoski (2022). Esta no seu significado amplo, de discussão, de escolha, de proposição, de organização, de responsabilização. A participação política, a inserção cultural e o reconhecimento das diversidades, o redimensionamento da economia para ser solidária, da conservação da natureza, da afirmação dos direitos humanos, da elevação humanizadora das maiorias minorizadas. O projeto que configura a decolonialidade no sentido de construção coletiva, que não nega os conflitos, mas que os supera, na presentificação do ser, da natureza, do existir em conformidade com as proposições de Quijano (2000). A participação como um processo de aprendizagem, uma praxiologia, de conexão e interação da teoria e da prática, da objetividade e da subjetividade, dos tempos históricos e das territorialidades, das memórias das ancestralidades e dos valores ético- ecológicos que constituem a existência e a atualidade dos povos, dos grupos sociais subalternizados para em movimentos dialéticos e dialógicos construir a historicidade da emancipação.

A política participativa, a educação crítico-transformadora, o reconhecimento das culturas e os modos de vida e de linguagens, são práticas sociais e filosofias a serem realizadas intensivamente em espaços e tempos diferentes: nas organizações dos povos tradicionais, nas organizações estudantis, nos sindicatos, nos partidos, nas organizações não-governamentais, nas associações, nas cooperativas, nas igrejas, nos movimentos sociais, nas escolas e nas universidades.

A configuração da participação política, cultural e educacional enquanto formação é a capacidade de apreendermos o existente e propormos ações superadoras de passagem da economia de mercado capitalista para a economia solidária, do monoculturalismo para a interculturalidade, da sociedade patriarcal para as relações de gênero,

do poder autoritário para a democracia, da aprendizagem alienadora para a conscientizadora. É a filosofia e a metodologia que percebem a história como processo, isto é, como movimento de passagens, que sabe que a alienação e a fetichização são posturas e atitudes que estão sedimentadas na sociedade capitalista moderna e que para superarmos a alienação são necessários processos políticos e cognitivos exigentes.

Freire (1996) expressa um conjunto de exigências para o desenvolvimento da pedagogia libertadora. As exigências são compromissos políticos e educacionais de inserção na pesquisa como condição para a produção de conhecimentos que condigam com a linguagem, a cultura, o trabalho dos homens e mulheres oprimidos/as. A explicação da existência, as condicionalidades históricas, não se restringem ao entendimento dos fenômenos, mas na transformação das realidades de opressão para a promoção coletiva de movimentos de emancipação.

Para a compreensão profunda do ser humano na sua história, Freire afirma a necessidade da rigorosidade do ensino, isto é, a ciência precisa da autenticidade teórica e das práticas sociais e educacionais condizentes com a cultura dos grupos sociais. A aprendizagem é uma correlação com o ser e o devir, por isso do movimento de possibilidades. A formação intelectual entre o que é e o que pode ser é um compromisso político, ético e estético da educação. Nestes termos, não há neutralidade científica e educacional. A educação para a libertação das múltiplas formas de dominação deve ser conscientizadora das dinâmicas políticas e das didáticas de aprendizagem para a conjunção de intelectualidades teóricas e práticas transformadoras em múltiplos movimentos de emancipação social.

A formação neste sentido é um aprender que nos mostra a totalidade e a relacionalidade. A formação é a conscientização politizadora, é crítico-transformadora, é participação, construção coletiva de realidades sociais de emancipação. Portanto para a formação de

intelectuais orgânicos/as, comprometidos com a emancipação social, afirmamos a necessidade da participação política, educacional, cultural nas interrelações e interações como processos de formação em campos de práticas sociais, que avaliamos se caracterizam como teóricos críticos e decoloniais, como as relações sociais gestadas e desenvolvidas na socioeconomia solidária, na educação popular, na agroecologia, nas lutas anti-imperialistas, antipatriarcais, nos movimentos antirracistas, nas mobilizações ecológicas.

Compreendemos que intelectuais orgânicos/as são todos/as os/as sujeitos/as que ativamente participam na produção social dos bens materiais, imateriais e dos conhecimentos pertinentes e adequados para a superação dos colonialismos, da instrumentalização da razão, da semiformação, da semicultura. Em termos de ciência comungamos a afirmação de Freitag,

a sociologia concebida como dialética e crítica não pode deixar de guiar-se pela perspectiva do todo, ainda quando estuda um objeto particular, vendo esse todo não como um sistema estabelecido, mas como um produto histórico do passado e como aspiração de realização no futuro (1983, p.47).

Considerações Finais

A teoria social crítica é um referencial teórico importante para a proposição de relações e de conhecimentos para o entendimento do projeto societal da burguesia que se realizou nas estruturas, nos modos de produção e de vida dominantes no capitalismo. A expansão e a internacionalização do capitalismo, denominado na atualidade de globalização, representa a racionalização e a instrumentação das condições e das situações humanas segundo preceitos filosóficos de subsunção dos homens e das mulheres às lógicas do capital.

As organizações sociais e cognitivas de subsunção são denominadas de semiformação e de semicultura. Partindo do contexto histórico que reconhece que o projeto iluminista moderno não se completou na sua promessa de emancipação da humanidade, os teóricos críticos analisam a sociedade moderna burguesa em termos sociológicos e culturais para o entendimento dos mecanismos de alienação e de subordinação do homem e da mulher modernos às estruturas sociais e às ideologias de dominação e de exploração, gerando a massificação na política, na cultura e na economia. A massificação, ou semiformação e semicultura, é a humanidade que não se identifica nas condições e situações sociais autênticas, na sua história, cultura e trabalho.

A superação do/a homem/mulher massa está configurada na crítica da sociedade moderna e na teoria iluminista de completar a promessa da emancipação. A completude da racionalidade da filosofia iluminista é a própria inviabilidade do modo de produção social instrumentalizado no capitalismo. A dominação e a exploração, bases da viabilidade do capital, da geração da mais valia e da acumulação, são possíveis pela existência de homens e mulheres subordinados e alienados.

A formação se constitui no projeto de completude da modernidade para a humanidade alcançar a maioria, expressão kantiana retomada pelos teóricos críticos, para elaborar um pensamento que condiga com a capacidade política, econômica, ética e cultural para homens e mulheres alcançarem a autonomia da existência. A emancipação social é projeto de libertação da humanidade das amarras da racionalização e instrumentação da modernidade. Para além do capital, a teoria social crítica propõe a análise e a superação dos fundamentos filosóficos constitutivos da sociedade capitalista e a constituição de movimentos que possam alcançar a autonomia humana.

Ao olharmos a teoria da filosofia da educação de Paulo Freire, as proposições antropológicas e epistemológicas, compreendemos um

projeto social e educacional, que ao partir dos homens e das mulheres oprimidos/as, constrói referenciais pedagógicos e filosóficos de superação das estruturas, das relações e das práticas sociais de dominação e de exploração. A teoria educacional freireana é crítica porque além da análise e do entendimento dos contextos históricos e culturais, dos sistemas de opressão, é constituinte de metodologias de ação e de praxiologias de inserção compromissadas e exigentes de transformação das realidades sociais e educacionais para a emancipação social.

A pedagogia libertadora de Freire constitui uma configuração complexa e ampla de referenciais teóricos para a superação das entranhas opressoras. A racionalidade pedagógica freireana parte do mundo vivido, da existência das pessoas em seus contextos de linguagem e de trabalho. É um processo de conscientização, porque a criticidade na pedagogia do oprimido é uma caminhada de desvelamentos e de descobertas do mundo, que é uma construção dos homens e das mulheres. Que mundo é este, construído por homens e mulheres? Como ocorre a opressão? Como ocorre a libertação? Ao pensar o seu mundo, homens educandos e mulheres educandas descobrem as amarras e as artimanhas do poder opressão para a construção coletiva de processos, atitudes e referenciais éticos e políticos de emancipação.

Para além da racionalização dos sistemas modernos, fundamentados na filosofia iluminista, o pensamento pedagógico de Paulo Freire é uma síntese crítica e criteriosa das filosofias, do pensamento moderno, e dos pensamentos e das práticas sociais emergidas das existências humanas em suas situações de opressão e nas possibilidades de libertação.

A decolonialidade decorre de movimentos filosóficos e sociológicos críticos da modernidade. Ao interpretar as especificidades da América Latina, os teóricos decoloniais identificam a incompletude da crítica moderna à modernidade eurocêntrica. Intelectuais como

Aníbal Quijano, que incorporamos neste artigo, desenvolvem filosofias para a explicação da singularidade da realidade de opressão e de exploração dos seres humanos nos territórios colonizados pela volúpia dominadora dos poderes colonialistas europeus.

A opressão latino americana é além da exploração econômica e política. Ela é sexual e racial. Ela é subsunção da natureza, da cultura, da religiosidade. É um sistema total de dominação-opressão. Como pode ocorrer a emancipação? A teoria decolonial propõe movimentos de pensamentos e de práticas sociais que alicerçam o entendimento e a práxis de desconstrução dos paradigmas de dominação-opressão para a construção coletiva de saberes de emancipação. Para os decoloniais os saberes não são extraordinários, mas referenciados na existência, nas práticas e nas representações dos povos originários, nas resistências anticolonialistas, nas memórias comunitárias, nos movimentos sociais de negação e de proposição dos grupos identitários, gênero, étnico-raciais, ecológico-econômicos, culturais.

São possibilidades que emergem na socioeconomia solidária, na educação do campo, na reforma agrária, na agroecologia. São construções coletivas nas identidades afirmadas pelos movimentos quilombolas, indígenas, das corporalidade-sexualidades, dos direitos humanos. As estratégias de dominação são múltiplas. As estratégias de emancipação devem ser múltiplas.

Neste sentido, a formação crítica e decolonial é constituída de processos complexos, porque múltiplos, contraditórios e conflituosos em relação à modernidade colonizadora. São movimentos entrelaçados que ocorrem para a emancipação, em processualidades de entendimentos e de práticas sociais para a configuração de pensamentos de análise crítica e de transformação.

A superação de modos de dominação é a compreensão das ma-

nhas do poder centenário de subsunção. O ocultamento de valores, religiosidades, práticas e saberes foi estratégico para o silenciamento, o medo, a negação do ser e da cultura. Construir modos de emancipação é uma tarefa histórica de antiviolença, de emergência de valores, saberes e práticas. É uma exigência compromissada de construção coletiva da solidariedade humana.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Trad. Tadeu Breda. Editora Elefante, Rio de Janeiro, 2016.

ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova; revisão técnica Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

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

FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica Ontem e Hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outro Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodoro W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del Poder y Clasificación Social**. Journal of World- Systems Research, VI, 2, Summer/Fall, 2000, 342-386.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt. In.: PUCCI, Bruno (org). **Teoria Crítica**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis/Rj: Vozes: São Carlos, SP; Edufscar, 1994.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da Sociedade Industrial**. Trad. Giasone Rebuá, Rio de Janeiro: 1964.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e uma Nova Filosofia da Educação**. Porto Alegre, Cirkula, 2022.

A DECOLONIZAÇÃO DAS BASES DO SABER: PELO RECONHECIMENTO DA NOSSA ANCESTRALIDADE E DOS SABERES OUTROS

David Arenas Carmona

Janete Rosa da Fonseca

Introdução

Gostaríamos de iniciar este capítulo, com dois relatos muito pessoais, de como o olhar e o pensar a partir de uma perspectiva decolonial começou a fazer parte da nossa trajetória e continua promovendo mudanças em nossa forma de ver, sentir e pensar o mundo e consequentemente nossa relação com o outro. E o faremos trazendo um provérbio africano que diz: “Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caça, seguiram glorificando os caçadores”.²

No ano de 2019 realizamos, junto a alguns colegas e acadêmicos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, uma atividade de extensão como parte das ações de um projeto desenvolvido no Campus, uma visita a uma escola indígena, localizada na Aldeia Mãe Terra, no município de Miranda, ocasião na qual tivemos o privilégio de compartilhar com toda a comunidade da aldeia pois, além dos alunos da escola, havia lá representantes dos pais dos alunos e lideranças locais.

Durante o dia, as atividades foram divididas em vários momentos muito interessantes, mas o que mexeu muito com nossos pensamentos e

² Provérbio africano, citado por Mia Couto em 'A confissão da leoa', 2012.

com as nossas ditas verdades estabelecidas, aconteceu durante uma roda de conversa que se desenvolveu entre nós os professores e as lideranças indígenas da etnia Terena da Aldeia Mãe Terra. Um dos líderes, nos falou da relação que os povos indígenas têm com a terra, quando questionado sobre esse tema, ele nos disse que esta nos foi emprestada para que a cuidemos, podemos tirar dela nosso alimento mas devemos cuidá-la, protegê-la, porque ela não é nossa, nos foi emprestada por um espaço de tempo.

Essa relação de respeito entre o homem e a natureza, expressa em uma falaue pode parecer tão simples sendo relatada aqui, nos leva a reflexão de que “esses povos, desde o período da colonização, têm sido posicionados nas margens da sociedade branca ou como obstáculo para a implantação dos valores civilizatórios.” (Backes e Nascimento, 2011, p. 25).

A lógica imposta pelos processos de colonização de que há somente um pensamento válido pois, em alguma medida este representa aos povos colonizadores e, portanto, civilizados, em detrimento de um conhecimento que deve ser apagado, denota os processos homogeneizantes do pensamento a que sempre estivemos submetidos. Falamos isso para trazer outro fato que motivou a aproximação com os estudos decoloniais, ao ministrar a disciplina de introdução a filosofia em um curso de licenciatura Intercultural Indígena, no ano de 2017, na mesma Universidade, com acadêmicos da etnia Terena e Kadiwéu, um dos acadêmicos questionou, se todos os filósofos eram europeus, e se ele, estudasse filosofia, poderia algum dia ser um filósofo também? Este questionamento mostrou o que nos diz Grosfoguel: a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais (Grosfoguel, 2008, p. 116).

E aqui nos reportamos a Catherine Walsh (2009), a partir de sua fala no texto “Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais”, porque é por aí que vamos buscando propor mudanças no pensamen-

to hegemônico, através dessas brechas, que se transformam no lugar e no espaço onde surge um modo outro, onde alianças são construídas (Walsh, 2009). Em decorrência das experiências citadas anteriormente e das leituras realizadas, em 2020, surge o projeto de pesquisa, *Estudos decoloniais: perspectivas de diálogo e discussão de procedimentos teóricos e metodológicos latino-americanos nos cursos de licenciatura, adaptados à realidade multicultural do Brasil*, que se encontra em andamento e tem seu término previsto para o ano de 2024. Este projeto foi institucionalizado pelo Grupo de Pesquisa e Estudos Decoloniais – GPED, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), desde o ano de 2021. O GPED, vem desenvolvendo inúmeras atividades, como simpósios, congressos, encontros e publicações de dossiês sobre a temática dos estudos decoloniais.

Na busca constante por encontrar respostas para questões que permeiam o imaginário de quem pretende decolonizar o próprio pensamento, surgiram reflexões sobre, como fazer com que a nossa ancestralidade continue a existir? Como eu vejo o outro? Como eu enxergo a alteridade? E para encontrar as respostas ou quem sabe nos cercarmos de mais indagações, nos lançamos na busca por mais uma etapa, um estágio de pós-doutoramento com o projeto, *Perspectivas decoloniais através das narrativas e imagens dos povos originários: a questão da interculturalidade crítica,*” na linha de pesquisa III - Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, em Campo Grande.

Construir uma identidade implica conhecer e distinguir os próprios gostos, preferências, assim como ter conhecimento das suas habilidades, competências e limites, sempre levando em conta a cultura, a sociedade, o ambiente e as pessoas com quem convive. Nossas identidades são, portanto, construídas historicamente como nos referencia (Moita Lopes, 2002), é, portanto, nessa interação entre passado e futuro,

entre culturas diferentes e aspectos sócio históricos que as identidades vão sendo construídas.

Mas quando partimos de um processo, de uma construção que envolve imaginários, pensamentos colonizados ao longo dos tempos, é preciso primeiro um desconstruir, ver o outro de uma forma diferente, mudar esse olhar colonial de ver o mundo. Walsh (2009), nos fala que o decolonial é um lugar de desaprendizagens, de reaprendizagens e que não pode vir de cima, mas deve vir de baixo, das margens, das fronteiras, dos coletivos. Acreditamos e compartilhamos do que diz Giroux (1997), na página de agradecimentos do seu livro, *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*⁴, de que a linguagem da educação não é somente teórica ou prática, mas é também contextual e deve ser compreendida de forma que nos tornemos autoconscientes dos princípios e práticas sociais que lhe dão significados.

Então, para tal, quisemos expor todo o contexto, em que nos aproximamos e o porquê nos aproximamos dos estudos decoloniais. E na sequência vamos falar um pouco em termos teóricos do surgimento dos estudos decoloniais e depois voltaremos a conversar em termos práticos. E como decorrência dessa compreensão, vale destacar o que nos lembra Eagleton (2005), se a teoria significa uma reflexão sobre as premissas que nos orientam, ela permanece tão indispensável como sempre.

DO SURGIMENTO A RUPTURA, O GIRO DECOLONIAL E O APROFUNDAMENTO CRÍTICO

Depois da 2ª guerra mundial, dá-se o surgimento de uma literatura enquanto ideário pós-colonial. E a partir dos anos 70, 80, se tem uma sistematização da literatura e a formação de um campo acadêmico espe-

cífico que vai se chamar o campo dos estudos pós-coloniais. Cabe um destaque para o surgimento de autores Indianos que entram nesse debate com os estudos subalternos. Outro destaque é o autor Edward Said com a obra *Orientalismo* (1990), crítico literário de origem palestina, intelectual e militante da causa. O Oriente como “invenção” do

Ocidente denunciou a funcionalidade da produção do conhecimento no exercício de dominação sobre o “outro” sendo este um dos livros que é também muito utilizado nos estudos culturais.

O termo “pós-colonialismo” basicamente nos leva a dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra. Como tantas escolas orientadas pelo “pós”, o pós-colonialismo se tornou uma espécie de “moda” acadêmica, tendo penetrado tardiamente nas ciências sociais brasileiras. (Ballestrin, 2013, p.90)

No final dos anos 90, e nos anos 2000, em termos teóricos de construção do campo, esse debate chega na América Latina. Surge então o grupo de Estudos subalternos na América Latina inspirado nos estudos indianos, mas ao aprofundar estes estudos, este grupo tem uma ruptura em termos teóricos, momento em que chegamos no que costumamos chamar de “giro decolonial”, uma virada decolonial, que é um verdadeiro aprofundamento crítico que tem como finalidade, principalmente, adaptar o modelo crítico dos estudos culturais e do movimento intelectual

indiano, às particularidades da idiosincrasia latino-americana, toda vez que o colonialismo em nosso continente, difere do colonialismo anglo-saxão do oriente e do oriente médio.

O grupo discorria sobre as sociedades plurais, inferiorizadas pelo pensamento europeu, exotizada em contraste com as sociedades “desenvolvidas”, tinha como seu grande expoente o argentino Walter Mignolo. Sua perspectiva crítica e divergências o fazem fundar, no ano de 1998, o Grupo Modernidade/Colonialidade e desagregar o grupo de Estudos Subalternos latino-americano, alegando que os estudos subalternos “não rompem de maneira suficiente com os autores eurocêtricos” (Mignolo, 2007, p. 14-15 apud Aguiar, 2016, p. 283).

No berço da ideia binária do mundo ocidental contemporâneo, um dos elementos mais fundamentais de considerar segundo Gramsci (1982), e o conceito de representação dos dois atores políticos, sociais e culturais que ele identifica, ambos com duas posições fixas, uma superior e outra inferior. Mignolo (2008), elogia a ideia de “subalterno” em Gramsci, termo que não se refere apenas à classe trabalhadora da revolução industrial, mas sim “a todos cujos progressos de tal revolução criaram condições que os deixaram fora desse processo, é dizer, aqueles que Eduardo Galeano denominou como os “ninguéns”, que foi a forma em que o colonizador destituiu de sua humanidade ao colonizado; tirando a sua identidade.

No sentido estritamente acadêmico, o surgimento da teoria pós-colonial vem tentar resolver certos problemas embutidos no “multiculturalismo radical”. Ao fundir todas as “etnias e histórias” em um só rótulo (pós-colonial), os intelectuais pós-coloniais não se isolam tanto quanto, digamos, um professor de “Estudos africanos”, mesmo que estes intelectuais estudem um mesmo fenômeno. Ao introduzir o contexto pós-colonial, estes teóricos estão assumindo que tal fenômeno

têm que ser visto em relação a outras experiências e dados deste contexto. Ao mesmo tempo, também podem considerar países do primeiro mundo como pós-coloniais, já que agora não estão em jogo espaços geográficos e sim condições temporais. A teoria pós-colonial tenta, então, abarcar a cultura mundial depois que a experiência colonial já passou [...] o que parece inevitavelmente controverso quando a condição colonial em vários casos, ainda persiste. (Prysthon, 2001, p.28-29)

O pós-colonialismo aparece como precursor para o desenvolvimento do argumento pós-colonial que é radicalizado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), o Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações visando, principalmente, a ideia de criar um consenso na comunidade latino-americana, das problemáticas comuns aos diversos estados-nação que a compõem. Ainda no ano de 1998, um importante encontro apoiado pela CLACSO e realizado na Universidad Central de Venezuela, reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. (Ballestrin, 2013). Aníbal Quijano também se inspirou em autores com Franz Fanon, Aimé Césaire e a indiana Gayatri Chakravorty Spivak. Famosa pelo seu trabalho em áreas como os Estudos Pós-coloniais, os Estudos Feministas, a História, o Marxismo ou a Desconstrução, Gayatri Chakravorty Spivak é Professora de Literatura Comparada, tradutora, filósofa e ativista.

Nascida em Calcutá, em 1942, a sua formação acadêmica é em Literatura Inglesa e feita nos Estados Unidos, onde ensinou em diversas universidades até se fixar na Columbia University. Ligada ao Subaltern Studies Group, o seu ensaio “Can the Subaltern Speak?” (1988) é ainda hoje uma referência incontornável. Tradutora de Derrida (*Of Grammatology*, 1976) Defensora do ensino como forma de ativismo e da íntima ligação entre a investigação e a ação, fundou um programa que promove

a educação de jovens nos espaços rurais mais pobres da Bengala Ocidental. A autora chama para si e para os demais intelectuais pós-coloniais, a responsabilidade de combater a subalternidade. No seu entender, tal ação se efetiva não falando pelo, mas criando mecanismo para que o subalterno se articule e seja ouvido.

A fala de Spivak (2010) é atravessada por várias questões, o que e quem ela é, o que ela viveu, de onde ela vem e onde ela está. Uma das preocupações de Spivak (2010) é desafiar os discursos hegemônicos e também, as nossas próprias crenças como leitores e produtores de saber e conhecimento. Ao falar da posição do intelectual pós-colonial, Spivak (2010), desvela o lugar incômodo e a cumplicidade do intelectual que julga poder falar pelo outro e, por meio dele, construir um discurso de resistência. Ao agir dessa forma, esta autora argumenta, que isto seria como reproduzir as estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado sem lhe oferecer uma posição, um espaço de onde possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido.

Ainda a autora, alerta, portanto, para o perigo de se constituir o outro e o subalterno apenas como objetos de conhecimento por parte de intelectuais que almejam meramente falar pelo outro. No caso da América Latina, o pós-colonialismo está associado as teorias pós-modernas e ao discurso pós-estruturalista (Prysthon, 2001).

Nesse sentido, Mouján; Júnior e Carvalho (2020) encaminham algumas questões a partir de uma reflexão sobre o pós-colonialismo, campo teórico que traz à tona a exposição do eixo fundamental sobre o qual cimentou-se o exercício de colonizar, a perda de identidade dos povos colonizados e, principalmente, a imposição da adoção do modelo de vida e de visão de mundo a imagem e semelhança do colonizador, tirando dos povos colonizados aquilo que é mais essencial ao ser humano, a sua identidade

Os pós-coloniais interpretam a Modernidade à luz da experiência colonial. Segundo esta perspectiva, a colonização nunca foi externa à metrópole conquistadora e estava profundamente inscrita nela. Do mesmo modo que o processo de luta descolonial se propôs a recuperar as origens culturais apagadas pela experiência colonizadora, entendendo que esse processo descolonizador é uma tarefa ainda pendente. (2020, p. 17)

Ressaltam estes autores, que se trata de prosseguir com uma agenda de emancipação, em vários aspectos, dos países que sofreram o colonialismo como condição primordial para o restabelecimento da identidade usurpada, para tal afirmam:

O pós-colonial, então, não se inscreve na lógica linear e de periodização que a Europa propôs para os subalternos e sim, na (re)narrativização que separa a história da Modernidade de seu centro às periferias globais dispersas, e gera uma interrupção crítica à história contada dentro dos parâmetros europeus. Marca o caráter deslocado, diferente e não-universal que olham as relações de poder atravessadas por vínculos transversais e não somente colonizado-colonizador; dentro-fora; saber- poder. Sua posição é antiessencialista e, nas reflexões, se refere às consequências culturais do processo colonizador. O pós-colonial se ocupa das relações neocoloniais de dependência do mundo capitalista, da aparição das elites locais, da persistência dos efeitos colonizadores, dos processos de resistência e descolonização e, ao mesmo tempo, de como o eixo colonizador/colonizado se internaliza na sociedade que se pretende descolonizada. O pensamento pós-colonial, ademais, integra-se por sistematizar e denunciar os efeitos dos fenômenos do colonialismo e reconhece que seu enfrentamento será estendido a gerações, das quais nos incluímos agora, e inevitavelmente se reinauguram nas internalidades de nossa própria constituição identitária. (Mouján; Júnior e Carvalho, 2020, p. 17-18)

Nesse ponto se chega na ideia de colonialidade, e que essa prática dos colonizadores em relação aos povos colonizados, ainda se perpetua, ela ainda se mantém até hoje. Então o que temos? Temos a Colonialidade do Poder: controle da natureza e dos recursos naturais, controle da subjetividade e do conhecimento; a Colonialidade do Saber, expressa na repressão de outras formas de produção de conhecimento, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos e a colonialidade do Ser: a negação da existência do outro/ “diferente”.

Candau (2010), sustenta que 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, como o canto da sereia, e se busca imitar, impondo a colonialidade do saber de forma hegemônica 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.

A suposta superioridade do conhecimento europeu tem sido elemento importante a colonialidade do poder, pois estrutura-se de forma paralela às relações centro-periferia e às hierarquias étnico-raciais, colocando-se como neutro, universal e objetivo, enquanto os saberes produzidos pelos subalternizados têm sido omitidos e silenciados. (Silva, 2019, p. 147)

E para nos livrarmos das questões que a colonialidade mantém ainda hoje, nós precisamos da “*decolonialidade*”.

DESCOLONIZAR OU DECOLONIZAR? É SÓ UMA QUESTÃO SEMÂNTICA?

Bom este é o momento de “não jogar fora a água suja da banheira com o bebê dentro³!” Nem tudo que está em nosso entorno é de todo ruim, não significa que devemos desprezar tudo o que vivemos e aprendemos até agora. Mas, prefiro ficar com a explicação que nos dá Catherine Walsh (2009), que afirma que a decolonialidade implica considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Existem implicações muito sérias na escolha destes termos, que vão além do que podemos conjecturar.

Porque se ouve falar em descolonizar o pensamento, descolonizar o nosso imaginário, mas os estudos decoloniais como nos traz Walsh (2009), são um conjunto de práticas, uma corrente teórica que vem se estabelecendo na América Latina em relação à luta e a resistência dos povos indígenas, os povos tradicionais, o movimento negro, os movimentos feministas.

Nesta perspectiva, Mouján; Júnior e Carvalho (2020), ao discutir o uso do descolonial ou do decolonial dizem que não se trata de que uma grafia que seja mais coerente com uma verdade, ou que se permita apropriar-se dos sentidos estritos, em cada escolha semântica. Tanto o termo em espanhol ou em língua portuguesa, é preciso que fique medianamente claro, que não se pretende reverter o colonial. Walsh (2009), alerta, “*no pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial*”, trata-se, ao fim das contas, de retirar deste seu caráter hegemônico e aprofundar suas concepções com o pensamento produzido fora do eixo dominante.

³ Faço referência a expressão utilizada na apresentação do livro Pedagogias De(s)coloniais: fazeres e saberes organizado pelos autores Inés Fernández Mouján; Darnival Venâncio Ramos Júnior; Elson Santos Silva Carvalho, publicado pela Econuvem, Goiânia, 2020.

A marca do pensamento colonial, quando se fala em decolonizar o pensamento, pode ser muito bem representada por Franz Fanon, em seu livro *Pele Negra, máscaras brancas* (2008) obra na qual o autor evidencia a autonegação da identidade própria substituindo-a pela do colonizador. Também outra obra muito importante deste autor, é os *Condenados da Terra* (1968), obra em que o pensamento marxista aparece na reivindicação da luta de classes, não de operários contra os donos do capital, mas sim dos colonizados contra o colonizador/opressor. Fanon, Ayme Cesaire, juntamente com outros autores, por exemplo, contribuíram muito para o estabelecimento, além das questões teóricas, de um pensamento decolonial. Aqui vamos retomar a questão inicial: Como eu vejo o outro?

Existe um debate muito forte sobre a ideia do eu a partir do outro. Como a gente se movimenta contra essa maquinaria colonial moderna? A partir destes questionamentos, vamos entrar em um novo debate epistemológico qual é, o da produção de conhecimento em uma perspectiva decolonial, impõe-se a necessidade de incorporar os elementos próprios da cultura de aqueles que, muito antes do colonizador europeu, já povoavam estas terras o que, por extensão, os habilita como legítimos representantes e representados do universo habitado.

Podemos nos considerar decoloniais a partir da forma como olhamos criticamente para a maneira que lidamos com a produção do conhecimento. Quando nós percebemos que a produção do conhecimento está presa a uma hierarquização eurocentrada, nós começamos a nos desprender disto, sem esquecer que o pensamento decolonial não advoga pela ruptura e sim pelo ato dialógico da interseccionalidade cultural.

É preciso tomar consciência, buscar metodologias, pensar as nossas práticas, ter consciência crítica do ponto de vista étnico e racial, do ponto de vista da adoção de modelos de produção do conhecimento os quais não podem ser nem hegemônicos nem submissos; decolonizar é acima de tudo, colocar como prioridade irrenunciável, o que há de me-

lhor de cada uma das formas culturais que convivem num determinado espaço geográfico, a ressignificação a traves do conhecimento e do reconhecimento no outro.

E quando propomos, esse “decolonizar o olhar sobre o outro”, já fomos questionados sobre, qual é o nosso lugar de fala nesse processo? Por que o interesse por estas pautas? E aqui buscamos Djamila Ribeiro (2017), filósofa, feminista e intelectual negra, que é hoje uma das vozes mais notórias e influentes da luta contra o racismo patriarcal heteronormativo, e que muito bem nos apresentou o lugar de fala.

O que se quer com esse debate, fundamentalmente é entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos, e como o colonialismo, além de criar, deslegitima o legitima certas identidades. Logo, não é uma política reducionista, mas atenta-se para o fato de que as desigualdades são criadas pelo modo o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros (Ribeiro, 2017, p. 31).

O nosso lugar de fala, para discutir sobre decolonialidade e demarcação epistêmica, e é importante frisar que sempre fazemos uma leitura racial e social a partir do Brasil inserido na realidade latino-americana, o que representa um contexto, se fizermos essa leitura a partir da Europa e dos Estados Unidos, a leitura racial e social acerca do nosso contexto é completamente diferente. Além disso, é fundamental pensarmos o lugar de fala como lugar em que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de existir, [de ter reconhecida a própria humanidade]”; então, através da ferramenta do lugar de fala, “se quer questionar a legitimidade conferida a quem pertence ao grupo localizado no poder”, se quer quebrar com o silêncio simbolizado pelas máscaras daquelas que não podem falar porque, acrescenta Djamila citando Conceição Evaristo, “só nossa fala força a máscara” (Ribeiro, 2017, p. 76).

Mas mesmo assim, isso não me impede de entender os contextos de opressão existentes e querer romper com estas dinâmicas. Todo mundo tem lugar de fala!!! Temos que ter lugar de fala!! Vamos pensar no exemplo da arte, o que é arte? A narrativa hegemônica, o pensamento eurocentrados sempre virá dizer que arte é o que acontece na Europa, é o que os países ricos produzem, o que nós produzimos não é arte, é uma outra coisa. O principal componente da cultura europeia é precisamente o que torna essa cultura hegemônica tanto na Europa quanto fora dela; a ideia da identidade europeia como sendo superior em comparação com todos os povos e culturas não-europeus (Said, 1990)

Como inserir todas estas questões nos currículos hegemônicos? Como romper com esta lógica que todo o universaliza? O espaço acadêmico precisa se decolonizar e a universidade deve assumir esse compromisso, é preciso que os espaços acadêmicos adquiram autonomia política e epistêmica para que a decolonialidade possa surgir nas bases, de igual forma, a pesquisa não deve ser supeditada ao fato simples de fotografar uma realidade, requeira que tenha como foco principal, o aprendizado de visões outras no contato com o outro.

Esse é um dos elementos chave dos Estudos Culturais, o reconhecimento da importância de todas e cada uma das inúmeras formas de representatividade cultural, que no caso brasileiro, pelas suas dimensões territoriais e pelas suas disparidades socioeconômica, alcança um grau superlativo de grupos representativos a serem considerados, desde questões de cunho racial e étnico, passando pelas particularidades de cada região do país, e elementos não menos importantes à considerar, como as questões de gênero, de identidade religiosa, regional e um longo etc. (Carmona; Castro, 2002, p. 171)

Para corroborar com a ideia de Carmona e Castro (2022), trazemos Rocha; De Nez e Fonseca (2022), que nos trazem que um dos cami-

nhos para a mudança pode ser, que conceito de interculturalidade precisa ser discutido, mas uma interculturalidade crítica, tanto no que se refere aos projetos pedagógicos dos cursos, quanto a influência na relação que a Universidade imprime na realidade onde está inserida.

Para fechar e reforçar a ideia de empatia e alteridade que está por trás do compromisso da decolonialidade e sua intrínseca relação de nós com nosso outro, vou parafrasear uma personagem do filme *Avatar* (2009) que, num dado momento, diz “eu vejo você”, a essa fala eu acrescentaria “eu me vejo em você”, pois ninguém devia ser inibido de se importar com o (s) outro (s), mesmo sob o argumento do lugar de fala.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Iniciamos esta seção nomeando-a de considerações transitórias, embora pareça um pouco clichê de nossa parte, enquanto pesquisadores, pensamos ser um pouco de “atrevimento”⁶ epistemológico nomear esta seção de considerações finais, quando existe muito o que se caminhar tanto do ponto de vista do aprofundamento teórico quanto do fazer, da prática, no ambiente acadêmico quando o assunto é a decolonialidade.

Ao abordar as questões que aqui foram trazidas, pensamos que o debate segue sendo estimulado e isso é fundamental no contexto acadêmico, as abordagens teóricas nos permitem um resgate da luta histórica por autonomia política e intelectual latino-americana. Ao apresentar um pouco da nossa caminhada em termos práticos, a intenção foi a de reforçar que a decolonialidade de fato deve surgir nas bases, que a academia deve ser militante e não apenas reprodutora do que está posto. Então temas como interculturalidade crítica, identidade, alteri-

dade, ancestralidade, cosmovisão, se fazem cada vez mais necessários nos currículos da academia, promovendo a tão necessária renovação crítica do conhecimento.

É sempre importante lembrar que a representação do outro desde uma perspectiva eurocêntrica, fazia parte de uma construção de repressão colonial (Aguiar, 2016), prática que produziu como efeito permanente no concerto latino americano, a autonegação de uma identidade cultural própria e, da mesma forma, a falsa pretensão que somente possui validade científica, aquilo produzido a imagem e semelhança do produzido pelo colonizador europeu.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jórissa Danilla Nascimento. Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 21, n. 41, p. 273-289, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/download/8659/6059/25077>. Acesso em: 20 dez. 2022.

AVATAR. [Filme]. Direção de James Cameron. 20th Century Fox, 2009. Estreia: 18 de dezembro de 2009 (Brasil). Duração: 162 min.

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 31, p. 25-34, jan./jun. 2011.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3k-Q3XdYYPbwwXH55jhv/>. Acesso em: set. 2022.

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

CARMONA, David Arenas; CASTRO, Rita de Fátima Silva Rosas de. Decolonizar currículos no ensino superior brasileiro: incorporando visões de mundo “outras” nos processos de formação de professores. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 2, p. 12-381, jan. 2022. ISSN 2358-8322.

EAGLETON, Terry. Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO GOMÉZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOUJÁN, Inés Fernández; CARVALHO, Elson Santos Silva; JÚNIOR, Dernival Venâncio Ramos (Orgs.). **Pedagogias de(s)coloniais: fazeres e saberes**. Goiânia: Econuvem, 2020. E-book.

PRYSTHON, Ângela. Mapeando o pós-colonialismo e os estudos culturais na América Latina. **Revista ANPOLL**, n. 10, p. 23-46, jan./jun. 2001.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, Rândala Maria de Moraes Nogueira; DE NEZ, Egeslaine; FONSECA, Janete Rosa. O papel da educação superior na integração dos povos latino-americanos. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 2, p. 12-381, jan. 2022. ISSN 2358-8322.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SILVA, Mayana Hellen Nunes da. Da crítica da América Latina à América Latina crítica: para uma genealogia do conhecimento a partir de Lélia Gonzalez. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 12, n. 40, p. 143-155, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt>. Acesso em: dez. 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

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. p. 12-43.

A IDENTIDADE DOCENTE E A RESILIÊNCIA CULTURAL NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

Wilson Marques Dias

Introdução

Desde 31 de dezembro de 2019 quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei o mundo passou por grandes transformações e segundo Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) o Brasil não ficou de fora desses acontecimentos, vários setores foram impactados com uma doença chamada COVID- 19. Foi em 11 de março de 2020 que a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. “O termo ‘pandemia’ se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que [...] existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.” (OPAS, 2020, p. 1)

Sendo assim, com essa pandemia acontecendo em todo o mundo ela alcançou com mudanças e cruzamentos de transformações, em especial, o campo educacional, que se deram a partir de 26 de fevereiro de 2020 no Mato Grosso do Sul (MS) e com essas mudanças os papéis de cada um na família e na escola se renovaram e se reinventaram.

Fato é que foram deixados impactos e resquícios provocados pela pandemia que influenciam física e culturalmente, direta e indiretamente no processo ensino aprendizagem até os dias atuais, podemos confirmar essa afirmação com a citação de Leandro Basta (2022)

No caso específico da educação escolar, vive-se uma crise que trouxe consigo a necessidade de se repensarem ações além das que, tradicionalmente, configuram o processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, a crise trouxe, também, novas determinações que impactaram diretamente as lógicas de organização do trabalho pedagógico escolar, criando dinâmicas, tarefas, afazeres e saberes ao trabalho do/a professor/a da rede pública de ensino que, por força das circunstâncias, teve que aprender a operar e agir frente a todas as incertezas e ressalvas feitas ao ensino remoto, sobretudo, no que se refere ao trabalho com crianças, como no caso da realidade na qual constituiu esta pesquisa. (Basta, 2022, p. 131).

Pensando nisso, é na instituição escolar o ambiente onde as mudanças, intersecções e relações interpessoais ocorrem de forma mais intensa: mudanças físicas, psicológicas, socioemocionais e afetivas. É lá, segundo nosso olhar, que nos deparamos com diversos desafios, esses que, encontrados pela comunidade escolar externa se confrontam com a comunidade interna, devido aos impactos deixados pela pandemia observamos que influenciam diretamente no processo ensino aprendizagem, assim, os papéis de cada um: família e escola, se renovam e se reinventam constantemente.

Neste contexto de mudança da sociedade frente a cultura como condição humana, depara-se diante da resiliência como característica de flexibilização. Pensando nisso, de acordo com o minidicionário da língua portuguesa (2006), a palavra Resiliência tem raiz no verbo Resilir, que significa desfazer por mútuo acordo, rescindir. Já esse termo em inglês, resilience, significa etimologicamente “elasticidade”, ou seja, a capacidade de voltar para o lugar de origem, voltar ao que era antes. Isso ao nosso ver se configura em um paradoxo, porque não se trata de voltar ao velho, mas ao novo. Àquilo que era antes, mas de um jeito diferente, a partir de uma nova perspectiva de encontro.

Em sentido prático, é o ato de retornar à forma original após ter sido submetido a uma deformação elástica, uma forma de se adaptar ao meio no qual está inserido, superando barreiras, atravessando fronteiras, quebrando paradigmas. Rudvan Jesus; Iêda Jesus; Lurian Jesus (2019) consideram que os professores assumem a difícil tarefa de quebrar paradigmas centrados no comodismo de uma educação de concepção tradicional. (Jesus; Jesus; Jesus, 2019, p. 1).

Dessa forma, estes escritos sobre o termo resiliência inserido dentro de um contexto social pós-pandemia provocada pela Covid-19, tem a pretensão de refletir sobre a capacidade de voltar ao novo, o novo normal, isto é, retomar a sua forma original, se readaptando às mudanças, mas, trazendo consigo toda experiência vivenciada, a sua compreensão da realidade e sua visão de mundo durante o período do isolamento social. E assim, não se sinta como “alienígenas em sala de aula” (Simon, 1995) para que aconteça a resiliência cultural.

A resiliência cultural será uma reconstrução decorrente da interpretação crítica dos fatos, para a construção de uma nova identidade, fundamentada em uma visão crítica e sistemática, a partir dos impactos da pandemia no processo educacional. O papel do professor no contexto pós-pandemia sofre alterações e cruzamentos, no que se refere ao seu comportamento, perspectivas e linguagem com os educandos.

Segundo Giroux (1997), os professores são apresentados como intelectuais transformadores, que envolve toda atividade humana, independente se rotinizada ou não, evidencia o desejo de repensar e reestruturar a identidade docente. Outro grande desafio que surge neste contexto, de acordo o mesmo autor, é que há uma racionalidade instrumental, por isso, o trabalho docente muitas vezes é desvalorizado. Ele aponta:

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos

professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas. (Giroux, 1997, p. 158).

Percebemos que estamos inseridos num contexto de reflexões e mudanças. Novos paradigmas estão surgindo, novas formas de se compreender a realidade e buscar o conhecimento. Novas identidades vão se construindo neste contexto. Essas novas identidades vão se tecendo a partir de novas regras, novos costumes, que devem ser adquiridos de forma processual. Hall e Sovik (2003) falam que essas identidades não são estáticas, pois se assim o fosse, estariam fadadas ao fracasso. E aqui, o aspecto cultural interseccional exerce papel importante na forma de construção e reconstrução de novas realidades e identidades.

Os estudos culturais contribuem para essa articulação, uma vez que a educação e seus sujeitos estão intimamente ligados a esta questão cultural interseccional, ou seja, não tem como pensar a educação sem considerar a dimensão cultural. Sobre isso, Cevalco (2003, p. 69) diz

A expansão da quantidade de meios de produção cultural possibilitou a percepção clara de uma qualidade definidora desses meios, ou seja, são práticas de produção que fazem uso seletivo de meios materiais como, para dar alguns exemplos, a linguagem, as tecnologias ou meios eletrônicos de comunicação, a fim de dar formas aos significados e valores de uma sociedade específica.

Duas das principais instituições sociais, que é a família e escola, estão passando por um processo de transformação, reestruturação e inclusão. Podemos dizer que estas instituições foram as mais afetadas no

contexto da pandemia, que provocou o isolamento social, colocando em destaque uma série de fragilidades dessas instituições. Os Estudos Culturais se apresentam como forma de buscar entender essas fragilidades e fenômenos, ou seja, mudanças que ocorrem de forma repentina e inesperada, que nos proporciona uma leitura e visão de mundo, que permite fazer uma leitura sistematizada sobre a identidade docente e a resiliência neste contexto pós- pandemia.

Mas cabe salientar que é nessa busca pela focalização de questões mais amplas, que parecem residir as principais contribuições que a articulação entre Educação e EC tem possibilitado, na medida em que ela impede que se proceda a uma delimitação definitiva desse campo intermediário, múltiplo ou híbrido de estudos, ou mesmo que se busque centrá-lo obrigatoriamente em uma única e definitiva direção. As análises dos ECE têm se voltado a um anteriormente negligenciado território de pesquisa, que questiona a produtividade da cultura nos processos educativos em curso nas sociedades de hoje. (Wortmann; Costa; Silveira, 2015, p. 34)

A grande questão em nosso campo de pesquisa, isto é, esta articulação entre os estudos culturais no campo da educação, é: como está se construindo a identidade docente em meio à diversidade cultural? Quais são seus desafios e perspectivas? É o que se propõe na reflexão a seguir.

A IDENTIDADE DOCENTE E A RESILIÊNCIA CULTURAL NO CONTEXTO PÓS- PANDEMIA

Os reflexos da pandemia e os impactos desiguais nas escolas desafiou-nos com novas experiências. No início da pandemia, pensávamos que assim que passar ou diminuir seríamos seres humanos melhores. Entretanto, não foi o que aconteceu, porque ficamos desorientados,

atorreados (muitas perdas), evidenciou muitos problemas, conflitos familiares, desigualdades sociais, afetou o sistema psicológico e emocional. Santos (2020), em “A cruel pedagogia do vírus”, fala sobre o reino das consequências, ele afirma que as desigualdades sociais trouxeram consequências cruéis. E tudo de forma muito rápida, que não houve tempo suficiente para assimilar essas mudanças. Sobre isso, em “notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo”,

Hall (1997, p. 22) diz

o ritmo da mudança é bastante diferente nas diferentes localidades geográficas. Mas são raros os lugares que estão fora do alcance destas forças culturais que desorganizam e causam deslocamentos.

As rápidas mudanças ocorridas na sociedade e o sistema educacional influenciaram na estrutura, nos processos de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, na constituição da identidade docente. Uma vez que a prática docente se constrói pela experiência, muitos dos problemas e desafios encontrados, eram os próprios sujeitos das ações que desenvolviam, estava em si mesmo a dificuldade em lidar com a forma com que os discentes (alunos) vinham de casa, chegavam em sala de aula.

Com isso, surge a necessidade de se fazer boas intervenções pedagógicas e boas práticas, porque, não apenas os alunos precisavam de acolhimento, mas o professor também precisava de ajuda, afinal, ele também é um ser humano, e de certa forma, também foi impactado. Conforme Jesus; Jesus; Jesus (2019), seu papel se torna cada vez mais importante no processo educativo, exigindo cada vez mais competência, dedicação e motivação.

Contudo, podemos destacar um ponto positivo na atividade docente, uma vez que ela nos fez perceber que aquilo que havíamos programado/planejado para março de 2020, já não seria mais possível usar em março de 2021, durante as aulas remotas, e muito menos em 2022 após

o retorno presencial, porque o aluno chega de outra forma, com outras experiências, outras perspectivas. É um desafio lidar com esse salto na aprendizagem, porque no retorno às atividades presenciais nem todos possuíam as mesmas condições e os mesmos acessos. Nós fomos provocados a pensar, a pesquisar sobre essa nova postura, esse novo desafio.

A Secretaria Estadual de Educação (SED), estabeleceu o Plano de Recomposição da Aprendizagem, o PRA. Entretanto, apenas o PRA (Plano de Recomposição da Aprendizagem) não estava sendo suficiente para recuperar o que foi perdido, além disso, houve uma sobrecarga de atividades. Houve o aumento do trabalho pedagógico, ou seja, outras coisas que não fazia antes teriam que ser desenvolvidas neste contexto desafiador. Santos (2020, p. 5) afirma que aprendemos muita coisa em um curto espaço de tempo, provocados por situações excepcionais de crise. Ainda neste contexto, Jesus; Jesus; Jesus (2019) afirmam que a desvalorização dos educadores e as metodologias usadas frente ao cenário atual, exigem muito mais do que está sendo exposto.

Ao longo dos dois anos em que a pandemia estava no auge, os estudantes ficaram em isolamento. Talvez a recomposição que eles precisavam não seria apenas cognitiva, mas da interação, das relações socioemocionais, e não apenas das aprendizagens consideradas essenciais. Entretanto, nos esbarramos diante dos desafios socioafetivos, emocionais, psicológicos, como a depressão, a ansiedade, agressividade, insegurança. A pandemia deixou sequelas econômicas, sociais e sobretudo emocionais. Por isso a necessidade de se trabalhar com intencionalidade o uso dos espaços, para socialização, com estratégias de comunicação e interação, uma mediação contínua. Segundo Jesus; Jesus; Jesus (2019), a didática precisa de atualização permanente, dando ênfase à dimensão pedagógica.

Não existe uma receita de bem viver e de procedimentos do pós-pandemia, porque a história ainda está acontecendo. O que podemos

agora é olhar a bagunça provocada por esse vendaval que passou a ver as possibilidades daquilo que podemos fazer. Nos tornamos não apenas “professores”, mas psicólogos, enfermeiros, conselheiros, assistentes sociais, dentre outros. Tudo isso mudou a rotina do professor, com outras práticas, houve uma mudança também no ofício docente e consequentemente na identidade docente. São as derivas identitárias, como diria Roudinesco (2022). E de acordo com Puar (2013),

a identificação é um processo e a identidade, um encontro, um evento, um acidente, de fato. As identidades são multicausais, multidirecionais, liminares; os traços nem sempre são claros. Nesse “devir da interseccionalidade”, há ênfase no movimento em vez de na inércia; em como a suspensão do movimento gera a necessidade de se localizar. (Puar, 2013, p. 360).

O professor, além da sua função docente, de ministrar conteúdos e avaliações para alcançar competências e habilidades, ele também exerce a função de psicólogo, porque muitas vezes o estudante chega trazendo de casa alguns conflitos psicológicos e emocionais que refletem no ambiente e compromete a sua socialização. Exerce a função de enfermeiro, porque em algumas situações precisa indicar algum remédio ou executar algum procedimento ao estudante ou colega de profissão que está com alguma enfermidade, provocada por baixa imunidade, dentre outros.

Ele também exerce a função de assistente social, porque leva o estudante para casa ou para uma consulta médica, leva a um supermercado ou a uma loja. O docente tornou-se um conselheiro, porque o tempo todo precisa estar ouvindo os desabaços dos pais, aconselhando-os em relação às posturas tomadas, aconselhando os estudantes em suas relações interpessoais. Enfim, tornou-se necessário que “o docente saiba lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a afetiva, a educação dos sentidos, a estética, a ética e os valores emocionais”. (Jesus; Jesus; Jesus, 2019, p. 2).

Enfim, o docente, quem é ele? É uma identidade plural, construída de forma múltipla e diversificada. Entretanto, Roudinesco (2022, p. 88) identifica este sujeito com “transtorno de identidade”, porque mesmo sabendo o que ele é, chega em um determinado momento que já não sabe mais quem ele é, justamente porque a sua identidade ainda está em construção.

No campo da interseccionalidade, sabemos que a pandemia não afetou todos os grupos sociais e pessoas da mesma maneira e com a mesma intensidade. Marcadores sociais como raça, gênero e classe produziram graus diferentes de vulnerabilidade e precariedade da vida e da saúde. É como o Titanic, todos no mesmo navio, mas alguns no sótão, alguns no meio e outros no porão. Ao naufragar, alguns enfrentaram o oceano gelado de barco, de bote, de canoa e outros (a grande maioria) no braço. “É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual” (Santos, 2020, p. 11).

Neste aspecto, nossas pesquisas deverão nos mostrar as fragilidades tanto de instituições, quanto dos sujeitos que a ela pertencem. Por exemplo: qual escola está em situação de vulnerabilidade, destacando as que se localizam no centro da cidade, as de periferias, que apresentam um grau maior de dificuldade e são mais vulneráveis diante do enfrentamento deste período pós-pandemia. E, certamente, os resultados pesquisados e apresentados serão diferentes, diante de cada realidade, cada contexto. É através de nossas pesquisas que iremos identificar esta nova realidade e direcionar ações eficazes de superação.

Algumas ações poderão ser desenvolvidas no enfrentamento aos impactos da pandemia. As políticas públicas da educação precisam dialogar com as políticas públicas da saúde, articulando com outras políticas públicas da área social, dessa forma poderemos driblar os efeitos desafiadores deste período. É urgente articular novas formas de se trabalhar

em rede, em equipe, num trabalho colaborativo. Não houve uma política pública pensada para esse acolhimento, para esta realidade, voltamos tudo presencial e entramos num ritmo frenético, como se nada tivesse acontecido, tentando recuperar o tempo perdido e, ao mesmo tempo, assimilando este novo contexto.

Entretanto, não saber lidar com o problema, não significa que o professor seja um incompetente, pois, ele também precisa desse acolhimento. É importante lembrar que, na graduação, ele não foi preparado para este enfrentamento, aliás, ninguém estava preparado. Não houve um cursinho preparatório sobre como enfrentar uma pandemia ou como construir e reconstruir no período pós-pandemia.

As escolas no Brasil não cumprem apenas a função pedagógica, mas também a função de proteção social, como podemos observar os dados de violência doméstica durante a pandemia. A pandemia evidenciou o que já existia nas escolas: a discriminação de raça, de gênero, o bullying e a desigualdade social. O que precisamos, a partir disso, é trabalhar de um jeito novo, em outro contexto. Não existe volta ao novo, porque se volta já não é mais novo, o que existe é um contexto diferente, marcado por mudanças profundas e significativas, que exigem este olhar pedagógico diferenciado.

A pandemia colocou o dedo em algumas feridas que já estavam lá: o racismo estrutural, a desigualdade de gênero e de classes já estavam presentes, colocou o dedo também na ferida da avaliação da aprendizagem, modificando o papel do professor. Em muitas situações, os professores confrontam suas experiências com as ideias de políticas educacionais, a cada dia chega uma CI (Comunicação Interna), com normas e decretos para tudo. Essa situação coloca em confronto com a cultura escolar, com os padrões de avaliação, de aprovação e reprovação, ou seja, pode-se reprovar ou não o aluno que não alcançou as competências e habilidades do seu respectivo ano em curso.

Portanto, há uma grande preocupação com a saúde mental dos professores. Como se configura a identidade docente? O professor é um resiliente, que passou por um momento de estresse e esgotamento, resultado de altos níveis de desgaste físico, psicológico e emocional. Veio a pandemia, isolamento social, aulas remotas... e agora, o que fazer? Voltou semipresencial, depois totalmente presencial... e agora, como fazer? Diante deste desafio, a grande questão é como incluir, como desenvolver a inclusão de sujeitos em situação de vulnerabilidade, uma vez que, “desde as primeiras formas de organização social há uma contínua imposição e reconstrução de paradigmas que incidem sobre a valoração ou depreciação de seus partícipes” (Salerno; Carvalho; D’angelo; Araújo, 2018, p. 722).

Nesta nova forma de organização social, a resiliência do professor refere-se ao processo de adaptação diante das circunstâncias desafiadoras, ao crescimento profissional, sua autoeficácia, trazendo experiências vivenciadas recorrendo a recursos pessoais capazes de recuperação e compromisso contínuo com a profissão. São desafiados a serem resilientes em face das crescentes exigências do ambiente escolar em rápida mudança. Os recursos do trabalho são mediadores entre o desafio docente e o bem-estar do professor. Por isso, a importância da relação saudável entre a autoeficácia docente e o ambiente de trabalho, a importância de fomentar e fortalecer a pedagogia da presença, abrindo espaços que permitam autonomia, solidariedade e compromisso consigo mesmo e com os outros.

Em outros aspectos, muitas vezes, os professores não sabem lidar com algumas situações, não apenas porque eles não foram preparados para isso, mas porque os reflexos da pandemia provocaram uma crise de identidade. Um dos aspectos que podemos destacar refere-se à educação inclusiva, como podemos perceber em “os professores não sabiam o que fazer comigo”. (Eugênio; Silva, 2022, p. 35).

A inclusão torna-se um desafio para os sujeitos inseridos neste contexto. A crise de identidade coloca o docente diante de uma situação na qual ele já não sabe mais ao certo quem ele é. É um psicólogo? É um assistente social? É um enfermeiro? Ou é simplesmente um docente que está ali e já não sabem mais o que fazer, por que a sua verdadeira identidade está se reconstruindo? São questões que, de alguma forma, nos insere no campo da intersecção e inclusão.

“A interseccionalidade oferece uma oportunidade de fazermos com que todas as nossas políticas e práticas sejam, efetivamente, inclusivas e produtivas”. (Crenshaw, 2002, p.16).

Sobre a interseccionalidade, ainda essa mesma autora a define como

uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (Crenshaw, 2002, p. 177)

A construção da identidade docente perpassa pelos marcadores sociais da diferença, sobretudo pelo cruzamento da questão de gênero e raça/cor na qual há uma diferença neste aspecto entre professor e professora no ambiente escolar e alunos (idade, peso, nacionalidade, altura, escolaridade, experiências e outros). Neste sentido, Crenshaw (2002) apresenta a distinção de gênero entre homens e mulheres, como uma superação da superinclusão e subinclusão. Sobre isso, ela nos afirma ainda

Assim, enquanto no passado a diferença entre mulheres e homens serviu como justificativa para marginalizar os direitos das mulheres e, de forma mais geral, para justificar a desigualdade de gênero, atualmente a diferença das mulheres indica a responsabilidade que qualquer instituição de direitos humanos tem de incorporar uma análise de gênero em suas práticas. (Crenshaw, 2002, p. 172)

De acordo com Stuart Hall (1997, *apud* Costa; Silveira; Sommer, 2003) a cultura é importante para a busca de significados, na qual grupos subordinados, ou em situação de vulnerabilidade, buscam fazer frente para sua identificação.

Por sua vez, Stuart Hall (1997a e 1997c) diz que na ótica dos Estudos Culturais as sociedades capitalistas são lugares da desigualdade no que se refere a etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o *locus* central em que são estabelecidas e contestadas tais distinções. É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 38).

Este apontamento se faz necessário, justamente porque no ambiente escolar a professora (mulher) sofre mais preconceito, discriminação e desrespeito do que os professores (homens), seja por profissionais da educação, seja por discentes. Daí a necessidade de se impor o tempo todo, quando não haveria necessidade disso, se houvessem direitos iguais respeitados. E ainda, sobre os marcadores sociais das diferenças, em relação a abordagem interseccional, Hirano; Acunha; Machado (2019), falam sobre os fluxos, trânsitos e intersecções, que essas questões transitam por questões de corpos subordinados, mas que não são estáticos, nos possibilita lutar contra as desigualdades e exaltar suas potencialidades.

Daí, Kyrillos (2020, p.1) afirma

A interseccionalidade pode ser entendida como uma ferramenta de análise que consegue dar conta de mais de uma forma de opressão simultânea. Com essa lente, os processos discriminatórios não são compreendidos isoladamente, nem se propõem uma mera adição de discriminações, mas sim, abraça-se a complexidade dos cruzamentos dos processos discriminatórios e a partir daí se busca compreender as condições específicas que deles decorrem.

No campo da educação, sabemos que é um processo fundamental do desenvolvimento humano, ela possui um forte potencial de transformação social. Segundo Brasil (1998; 2005) com a Constituição Federal de 1988 Art. 205 e a LDB 9394/96 em seu artigo 1º, a educação é um direito de todos. Entretanto, a pandemia evidenciou certas diferenças e desigualdades, que até então, estavam ocultas na sociedade, ou que ela fazia questão de não ver. Por isso, reforça-se “a importância da interseccionalidade na pesquisa e educação como forma de entender as diferenças para lutar contra as desigualdades e exaltar as suas potencialidades” (Cardoso; Lima, 2021, p. 231).

Neste aspecto, os autores nos dizem que há uma relação sobre os corpos subordinados, ou seja, aqueles que estão em situação de vulnerabilidade possuem maior dificuldade de acesso ao processo educacional. Sobre isso, Cardoso; Lima (2021), destacam:

De forma que, qualquer corpo fora do padrão é deslegitimado, violentado e, geralmente de muitas formas sutis, excluído desses espaços. Suas diferenças são utilizadas como forma de salientar a subalternidade, negando-lhes o espaço de representatividade e pertencimento (Cardoso; Lima, 2021, p. 232).

O conceito de educação pode ser entendido como um ato ou processo de aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento, ou mesmo de disciplinarização, como proposto por Foucault (2014, p. 135) “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”.

Esse processo educacional se dá por diversos meios e espaços, ou seja, vai além das escolas, das instituições.

Neste contexto, a interseccionalidade de acordo com Akotirene (2018) é um conceito importante para compreender os marcadores de opressão que marcam diferentes corpos. A interseccionalidade nos permite compreender melhor as desigualdades. Podemos observar que questões de identidade como gênero, etnia, raça ou mesmo idade, não afetam uma pessoa separadamente, mas em toda a sua dimensão. Neste aspecto, a inclusão se torna um conceito muito mais amplo que a integração, a inclusão significa um ato de equidade (Sasaki, 2007).

Por fim, Cardoso; Lima (2021, p. 245) ressaltam a importância da interseccionalidade para a educação, como forma de reconhecimento e inclusão de espaços, métodos e sujeitos que fogem à norma, sofrendo um apagamento social e precarização. A luta pela transformação e valorização da educação é feita através do olhar decolonial e pela valorização da diversidade cultural, identitária, religiosa, e tantas outras especificidades que compõem os sujeitos e sua experiência na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia veio de forma avassaladora, sua rápida disseminação afetou o bem-estar psicológico de muitas pessoas, acarretando o surgimento de problemas, atingindo direta e indiretamente a vida das pessoas. A escola é o ambiente onde as mudanças e as relações interpessoais ocorrem de forma mais intensa, e tudo muda o tempo todo e de forma muito rápida. São as culturas híbridas como nos afirma Canclini (1997), onde tudo muda, tudo flui. Portanto, os desafios encontrados pela comunidade escolar externa se confrontam com a comunidade interna, devido aos impactos deixados pela pandemia, que impactam diretamente o processo ensino aprendizagem.

Os papéis de cada um, família e escola, se renovam e se reinventam. Logo que diz Jesus; Jesus; Jesus (2019), “a didática precisa de atualização permanente, dando ênfase à dimensão pedagógica, podendo transformar em realidade a utopia de uma educação de qualidade para todos e a valorização do profissional responsável por essa tarefa”. (Jesus; Jesus; Jesus, 2019, p. 1). Neste aspecto, a tradição cultural será fundamental para o prolongamento de uma reflexão do cotidiano, a partir das experiências adquiridas durante o longo período de isolamento social.

A resiliência cultural proporcionará uma reconstrução decorrente da interpretação crítica dos fatos, para a construção de uma nova realidade, fundamentada em uma visão crítica e sistemática, a partir dos impactos da pandemia no processo educacional do município de Aquidauana/MS. Resiliência é esta capacidade que o ser humano tem de flexibilização, de se adaptar ao meio no qual ele está inserido. Conclui-se que, na perspectiva construcionista, há uma relação de agenciamento, entre as relações de padrões sobre a identidade docente, uma vez que o docente é um resiliente, não há um padrão a ser seguido, as identidades se (re)constróem mediante a resiliência cultural no campo da educação.

O termo “agenciamento” (em português) ou *assemblage* (em inglês) é, na verdade, uma tradução desafortunada: o termo original, em francês, no trabalho de Deleuze e Guattari, é *agencement*, que significa *design*, leiaute, organização, arranjo e relações, tendo como enfoque não o conteúdo, mas as relações – relações de padrões. (Puar, 2013, p. 356).

Neste campo dos saberes, a escola é um espaço fundamental para a socialização. Aprendizagem e construção de sujeitos e relações. Mas é preciso aprender a lidar com a diferença e a pluralidade. A construção da identidade docente nas diferenças, deve ser vista como fator positivo, como uma potência, onde há inclusão e o direito de ser quem se quiser ser, e exercer a sua cidadania, de exercer a função designada, com respeito e dignidade no espaço que lhe cabe.

Em novos tempos, nova realidade, novos desafios, a resiliência cultural contribui para a construção da identidade docente no contexto pós-pandemia. A Educação exerce papel fundamental neste contexto, pois é ela que vai transformar e (re)construir o “novo normal”. A construção da identidade docente é processual e contínua. Segundo Jesus; Jesus; Jesus (2019), “a identidade docente é algo a se construir diariamente, buscando repensar e transformar a conduta que não trouxe significados”. E ainda sobre essa concepção, os autores dizem

é de suma importância a formação continuada com postura contemporânea por parte do docente, sendo preciso passar por um processo de autoconhecimento, ter consciência de sua identidade e saber refletir criticamente sobre sua prática pedagógica para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e para a sua condição como ser humano em sua totalidade (Jesus; Jesus; Jesus, 2019).

E nessa construção, nessa busca, nessa totalidade, é preciso saber, e para saber é preciso fazer acontecer. E para fazer acontecer, é preciso se pôr (e se propor) em movimento. Como nos impulsiona a letra da canção “Pra não dizer que não falei das flores” escrita por Geraldo Vandré e interpretada por ele mesmo: “*vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora não espera acontecer*” (Vandré, 1979). Em tempos de crises e conflitos, sigamos em frente, como protagonistas de nossa história e daquilo que somos.

REFERÊNCIAS

A AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Letramento, 2018.

BASTA, Leandro. **A Gestão da Rede Municipal de Educação de Naviraí-MS no contexto da pandemia de Covid-19.** Dourados, 2022. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em 18 out. 2022).

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARDOSO, Thomas Victor Barreto; LIMA, Maria Izabella Souza de. Interseccionalizando o direito à educação: quais corpos podem habitar o conhecimento. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura.** Cuiabá, v. 03, n. 13, jan. - abr., p. 231 – 248, 2021.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan., 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. Interdisciplinaridade: qual o sentido? *In: Dossiê da III Conferência Mundial contra o Racismo (Durban, 2001)*, publicado pela **Revista Estudos Feministas**, n.1, 2002.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Cartografias dos estudos culturais. Uma versão latino- americana. *In: ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Identidades culturais: uma discussão em andamento* ed. on-line – Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 145-177.

EUGÊNIO, Josieane; SILVA, Alex Sander. “Os professores não sabem o que fazer comigo!”: reflexões interseccionais de uma mulher negra com deficiência. **Educação em Revista**. Marília, v.23, n. 1, p. 27-42, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42ª ed, Petrópolis: Vozes, 2014, p. 135.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. *In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22 n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart e SOVIK, Liv. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2003.

HIRANO, Luis Felipe Kojima. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. *In: HIRANO, Luis Felipe Kojima; ACUNA, Maurício; MACHADO, Bernardo Fonseca (Org.). Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções*. Goiânia: Imprensa Universitária, p. 27-54, 2019.

JESUS, Rudvan Cicotti Alves de; JESUS, Iêda Cicotti de; JESUS, Lurian Cicotti Alves de. Identidade docente: a formação de professores como requisito imprescindível para a qualidade da educação. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 21, 17 de setembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/21/identidade-docente-a-formacao-de-professores-como-requisito-imprescindivel-para-a-qualidade-da-educacao>.

Acesso em 01 nov. 2022.

KYRILLOS, Gabriela de Moraes. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/zBRMRDkHJtkTsRzPzWTH4Zj/?lang=pt> Acesso em: 01/11/2022.

Minidicionário compacto da língua portuguesa. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2006.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19**: Organização Mundial da Saúde (OMS). Folha informativa sobre COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 27 nov. 2022 às 23:40.

PUAR, Jasbir. “**Prefiro ser um ciborgue a ser uma deusa**”: interseccionalidade, agenciamento e política afetiva. *Meritum*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 343-370, jul./dez., 2013.

ROUDINESCO, Elisabeth. **O eu soberano**: Ensaio sobre as derivas identitárias. Trad. Eliana Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

SALERNO, Marina Brasileiro; CARVALHO, Camila Lopes de; D’ANGELO, Silvia Mayeda; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **O conceito de inclusão de discentes de educação física de universidades públicas do Estado de São Paulo no contexto social da sua prática**. *Movimento*. Porto Alegre, v.24, n. 3. p. 721-734, jul./set. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra, Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, p. 20-30, set./out. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

SIMON, Roger J. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VANDRÉ, Geraldo. **Pra não dizer que não falei das flores**. Intérprete: Geraldo Vandré. Joinville: Gravadora Som Maior, 1979. Faixa 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wkEGNgib2Yw> . Acesso em: 01 nov. 2022.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015.?

ESTUDOS CULTURAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Andreza Sales Ferreira

Helen Paola Vieira Bueno

Introdução

O termo estudos surdos na atualidade vem cada dia mais sendo utilizado nos campos da universidade e na sociedade em comunidades que envolvem pessoas com surdez ou deficiência auditiva (D.A). É notório que esse campo se expande devido estudos de intérpretes, simpaticizantes, surdos, D.As, mas, em especial por CODAS (filhos de pais surdos) que se envolvem nas questões do universo de seus pais e constroem narrativas próprias e contemporâneas que deixam um legado de pesquisa e estudo.

Os Estudos Surdos como um todo são um importante campo de pesquisa a partir do ponto de vista dos surdos com o intuito de pensar sua educação, a inclusão de forma a não simplificá-la, muito pelo contrário, mostrando a complexidade das diferenças, principalmente quando envolve a particularidade linguística destes, que exige uma Educação Bilíngue, com presença dos tradutores e intérpretes da língua de sinais e dos surdos —enquanto atores da educação (Quadros, 2008, p. 15).

Sendo assim, não podemos deixar de registrar a história da surdez, da inclusão e da educação de surdos em uma perspectiva da interculturalidade e das alteridades na luta por uma representatividade contemporânea, onde a vez e a voz como a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) tornam os discursos surdos da pedagogia cultural um marco

para rompermos grandes preconceitos e darmos mais visibilidade a comunidade surda.

Em uma visão de alteridades em narrativas contemporâneas, de acordo com o decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Art. 2º:

[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Ainda dispõe sobre a LIBRAS e dá outras providências a LEI Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, onde no

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A importância teórica deste tema para nossa contemporaneidade e para destacarmos como um marco histórico e sociocultural da surdez mostra que os Estudos Culturais Surdos vêm para dar luz a cultura da Comunidade Surda, posto que ela contempla surdos de todas as raças, etnias, credos e religiões. Além disso, temos surdos com diferentes identidades, cores, tamanhos, estilos, perfis, surdos com deficiências múltiplas: como surdos com cegueira ou surdos-cegos, famílias surdas e surdo em todas as cidades e países, ainda, muitos desses grupos de surdos também têm seus próprios dialetos da língua de sinais, como aqui no Brasil.

A língua de Sinais Brasileira é de suma importância para a construção da cultura surda, é nela que o surdo profundo usuário da Libras se comunica; a

Assim como as línguas orais, a variação linguística caracterizada pelo regionalismo está presente também nas línguas de sinais. Segundo o site Ethnologue: Languages of the World, existem mais de sete mil línguas faladas em todo o mundo. Dessas, mais de 140 são línguas de sinais oficiais, **o que mostra como a cultura Surda é rica e precisa ser valorizada e reconhecida.** As variações das línguas de sinais são decorrentes de ligeiras diferenças culturais ou influências locais, além de envolver fatores que favorecem a diversidade da língua. Por isso, os Surdos também têm dificuldades, assim como os ouvintes, para se comunicar com pessoas de outros países. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), em todo o mundo, existem mais de 466 milhões de pessoas com deficiência auditiva e **cerca de 80% desse público se comunica exclusivamente por meio da língua de sinais**⁴

Muitos Surdos dos que utilizam a Libras tiveram o seu primeiro contato com essa língua na escola na sala de recursos, na sala de aula com o intérprete lhe ensinando, ou com um familiar surdo, vizinhos surdos entre outros, é neste contato que acontece a troca linguística cultural, é neste entre-lugar que descobrimos as diferenças cognitivas, linguísticas, experienciais e ações socioemocionais entre surdos e ouvintes que podem afetar os resultados acadêmicos.

Neste sentido, o papel da sala de Recursos com a figura de um professor surdo adulto e um professor ouvinte também adulto que seja usuário da Libras e que tenham experiências na comunidade surda para compartilhar que desenvolvam projetos, propiciam ao surdo multicult-

⁴ Cf.: <https://serviir.com.br/blog/lingua-de-sinais-no-mundo>, 2020. Grifo Nosso.

tural uma diversidade de acesso a contemporaneidade e a formação de identidade com resgate histórico da sua própria história, onde aprendem a Libras, dando-lhes um sentimento de pertencimento desenvolvendo uma identidade mais forte e inclusiva.

Interessante também pontuar que neste sentido, dar vez e voz nos discursos da pedagogia cultural nas escolas é trazer à tona a educação como marco histórico e sociocultural da surdez, isso porque segundo Quadros (2003) os surdos têm características culturais distintas que marcam seu jeito de ver, sentir e se relacionar como o mundo, e a cultura do povo surdo e essa representatividade se dá por meio da forma visual

Sendo assim, os estudos culturais Surdos perpassam por realidade social e diferença na prática cultural. “Trata-se, então de tornar a teoria e a análise da cultura como um modo de luta.[...] Essa política cultural engendrava uma teoria e pressupunha uma prática diferente” (Cevasco, 2008, p. 96).

Prática que não acontece somente de surdos para surdos, mas, de toda a relação compartilhada, posto que “[...] as formas de vida de uma sociedade moldam seus projetos e obras” (Cevasco, 2008, p. 65) porque acreditamos que a cultura é flexível, aberta plural, dinâmica, é produtiva, e está em constante transformação como aponta Certeau (1995). Ainda corroborando com esse pensamento de relação compartilhada, Alcântara (2021, p. 76), “entende-se que a tradução passa por uma negociação dialógica, mesmo que tenha a ‘estrangeiridade’ da língua [...] Esse processo envolve o outro, sua identidade, alteridade e deslocamento, o ir e o vir, para que o outro possa habitar nesses lugares”.

Onde o lugar não é isolado, e sim um entrelugar (onde se encontram iguais e os diferentes, dentro de si ou no outro) e as alteridades se tornam partes das práticas e prioridades, porque

as culturas são apenas constituídas em relação àquela alteridade interna à sua atividade de formação de símbolos que os torna estruturas descentradas – é através desse deslocamento ou liminaridade abre a possibilidade de articular **diferentes** práticas e prioridades culturais, até mesmo incomensuráveis. (Bhabha, 1990, p. 211, grifo do autor).

Diante do exposto ainda vamos refletir sobre as formações de identidades culturais e a cultura surda, partindo do pressuposto das alteridades e de como se desenvolve as prioridades culturais para a formação de um sujeito.

A cultura surda e as formações de identidades culturais

Para entendermos o conceito de cultura surda, é necessário primeiro compreendermos afinal o que é cultura, para tal utilizaremos os pensamentos de Stuart Hall (2003, p. 141-142) onde ele a

[...] conceitua a cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem a história. [...] Essa linha e pensamento prefere a formulação mais ampla – a dialética entre o ser e a consciência social: inseparáveis em seus polos distintos (em algumas formulações alternativas, a dialética entre “cultura” e “não-cultura”). Ela define cultura ao mesmo tempo como os sentidos e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com suas condições de existência e respondem a estas; e também como as tradições e práticas vividas através das quais esses “entendimentos” são expressos e nos quais estão incorporados.

Neste sentido, “a cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e ‘culturas populares’ das sociedades, como ela tende a se tornar em certos tipos de antropologia. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter- relacionamento das mesmas” (Hall, 2003, p. 136).

Sendo assim, não conseguiremos entender a cultura surda dissociada da cultura das práticas sociais, o ser surdo é um sujeito que necessita relacionar-se uns com os outros, por meio de trocas linguísticas, modelos, referências e exemplos que os fazem constituir-se sujeitos que resgatam a identidade cultural uns dos outros, trazendo à tona o que pensam, quem são e onde podem pretender chegar.

[...] Mesmo que tantas outras teorias e estéticas já houvessem problematizado conceitos como representação, identidade, outridade, hibridismo, colonização, Ocidente, Oriente; com os Estudos Culturais esses elementos são colocados num marco de referências que, ao invés de simplesmente inverter ou descartar termos e hierarquias, vai questioná-los na sua essência e na sua malha de inter-relações, vai pensar as condições de possibilidade, continuidade e utilidade da sua construção” (Prysthon, 2003, p. 139).

Sendo que só é permitida a formação total da pessoa com surdez se mediante contato com o outro ser que saiba LIBRAS sendo surdo, D.A ou ouvinte usuário e fluente da Língua de Sinais, se construindo como um cidadão com percepção de si próprio e com alteridades das relações que eles estabelecem.

Pensar neste sujeito e nas suas práticas de relações e na formação enquanto sujeito identitário, é resgatar a história de vida de muitos surdos que sofreram, foram marginalizados, confundidos com pessoas sem sanidade mental ou comparados com animais.

Isto porque “o ponto de vista da inter-relação entre fenômenos

culturais e socioeconômicos e o ímpeto da luta pela transformação do mundo são o impulso inicial de seu projeto intelectual” (Cevasco, 2008, p. 12). Sendo que, existem diferentes leis e decretos que tratam da acessibilidade de pessoas com surdez, duas leis podem ser consideradas como referência.

A Lei da Acessibilidade, de 19 de dezembro de 2000, por exemplo, define que o poder público deve garantir às pessoas com deficiência auditiva o direito à informação, por meio da eliminação de qualquer barreira que possa impedir a comunicação, e deve promover a formação de intérpretes de Libras.

A Lei n.º 10.436, de 2002, conhecida como Lei da Libras, a reconhece como língua natural dos surdos e coloca como dever de os órgãos públicos apoiar e difundir a Libras e promover essa língua. Além disso, a lei também visa garantir que o sistema de saúde ofereça atendimento adequado aos surdos, todas essas leis ajudam e apoiam no entender da formação de identidade das pessoas com surdez, pois se reconhecem como pessoas dotadas de conquistas. A pertinência deste tema, entretanto, ultrapassa os limites deste e demanda novos estudos para se obter o panorama atual em uma perspectiva sócio histórica da cultura surda e as formações de identidades culturais Surdas. A tarefa do envolvimento social da pessoa com surdez, inclusive na educação consistiria em garantir a referência com a vida, possibilitando-lhe compensações para a perda auditiva, ou seja, alterando o enlace social com a vida por alguma outra via.

Neste sentido, somos impulsionados a refletir o que Quadros (1997) se refere no quesito que a comunidade surda não constitui um grupo com identidade sociocultural político, formado e constituído, ele está em formação. Masutti e Santos (2008, p. 160) “afirmam que a militância dos movimentos surdos ganhará mais visibilidade por meio de lutas e buscarão o reconhecimento linguístico da Libras assim como também pela questão da tradução e interpretação dentre outros,” porque

o profissional intérprete é de suma importância para o acolhimento da pessoa surda e o contato com a Língua de Sinais, desenvolvendo já uma proximidade com a cultura surda para uma formação de identidade voltada para as relações de alteridades.

Nenhuma identidade está posta, ou seja, fixa, mas é relevante ter experiências concretas, com culturas e relações de poder variados mesmo que seja, a figura professor-aluno, aluno - professor, intérprete-aluno, surdo adulto-surdo criança, surdo de outra cidade ou país e o contato com eles, entre outros, priorizando, a troca linguística, histórica e cultural.

A respeito dessas relações de proximidade e dominação para os estímulos da formação de identidade o autor Said (2001) em seu livro *orientalismo: o oriente como invenção do ocidente* relata que as ideias, culturas e histórias não podem ser estudadas sem que a sua força, ou mais precisamente a sua configuração de poder, seja colocado em pauta. Sendo assim, achar que o Oriente foi criado ou como ele disse orientalizado acreditar que tais coisas acontecem simplesmente como uma necessidade da imaginação é agir de má fé.

O mesmo acontece com os surdos, não adianta ter só acesso a Libras para ter a formação de identidade surda definida, mas, é uma série de questões que perpassam da relação entre o Ocidente e o Oriente, e é uma relação de poder (Foucault, 1987), de dominação, de graus variados de uma complexa hegemonia, que precisamos romper dia-a-dia, afim de que necessitamos entender e em linhas gerais continuarmos debates, estudos e pesquisas sobre o tema.

Culturas surdas como entendê-las?

Falar sobre cultura surda hoje em dia é falar sobre uma multiplicidade de seres dotados de direitos, deveres, com personalidades próprias, perfis e rostos distintos, mas com histórias semelhantes.

A cultura surda é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado. [...] como por exemplo, **o jeito de usar sinais, o jeito de ensinar e de transmitir cultura**, a nostalgia por algo que é dos surdos, o carinho para com os achados surdos do passado, o jeito de discutir a política, a pedagogia, etc (Perlin, 2004, p.77, **grifo nosso**).

Neste sentido, a formação cidadã e a construção da identidade dos sujeitos surdos perpassam no campo da vida, da educação e da inclusão, sendo assim,

[...] é necessário refletir sobre uma formação teórico-prática sobre as línguas, sobre aspectos linguístico/culturais, sobre aspectos educacionais – educação inclusiva, educação bilíngue, aspectos pedagógicos específicos à aprendizagem mediada por uma língua de sinais [...] (Albres, 2015, p. 93).

Deste modo, para entendermos a cultura surda para rompermos com possíveis preconceitos que possam existir, necessitamos entender conceitos específicos da comunidade surda, tais como, a saber: surdez, deficiência auditiva e a cultura que a permeia.

O campo da cultura seria um desses espaços privilegiados para a observação sociológica da relação entre conflitos e experiências de modernização (Gilroy, 2001). Atualmente, sabe-se que os mercados culturais, construídos e reproduzidos a partir de relações de poder, atuam como mediadores simbólicos e, por isso, são fundamentais no processo de construção social de gostos, preferências, valores, comportamentos e, além disso, na delimitação do lugar social de certos grupos (Bourdieu, 2007; Martin-Barbeiro, 2000).

Grupos de surdos que foram privados de se comunicarem em sua língua materna durante muitos séculos, por isso é importante entender como aconteceu essa privação. Neste texto, tentaremos refletir no cam-

po da formação de cultura e identidades no ambiente escolar esses indícios, Gesser (2009, p. 25) cita que “por séculos, os surdos não tinham respeitados os seus direitos e reconhecidas suas responsabilidades, mesmo depois de receberem educação. [...]” ela ainda cita na mesma página

Padden e Humphries (1988) mostram que as escolas, em sua grande maioria, proibiam o uso da língua de sinais para a comunicação entre os surdos, forçando-os a falar e a fazer leitura labial. Quando desobedeciam, eram castigados fisicamente, e tinham as mãos amarradas dentro das salas de aula.

Será que existia algum problema de os surdos sinalizarem ou usarem as mãos para se comunicarem? Isto porque eram forçados a usar o meio oral para tentativa de comunicação. Poker (2002, p. 4, grifo nosso) constatou que se existe algum problema na surdez,

[...] o problema da surdez não se localiza no retardo da linguagem oral em si, mas no que essa privação linguística provoca: impede o sujeito de se expressar, de explicar e de compreender diferentes situações ocorridas no ambiente ao seu redor. De acordo com Poker, para enfrentar esta situação, é fundamental oferecer para o sujeito com surdez um instrumento simbólico (língua oral ou gestual), **o mais precocemente possível para que sejam propiciadas as trocas simbólicas entre o sujeito e os outros**. Só assim a surdez pode deixar de prejudicar as funções cognitivas do aluno.

E podemos romper com preconceitos, a fim de entender a cultura surda, o ser Surdo, aceitando o uso da língua materna enriquecendo-a e valorizando-a. Fazendo opções linguísticas a pessoa com surdez, tem seus direitos em evidência, posto que ele tem o direito de ser surdo, de se reconhecer como tal, de usufruir das comunidades surdas, de ser bilíngue, de receber o atendimento que uma pessoa surda deve ter, “linguisticamente, a língua de sinais é língua porque apresenta características presentes em outras línguas

naturais e, essencialmente, por que é humana” (Gesser, 2009, p. 27).

Para compreendermos a cultura surda e o seu reconhecimento concordamos com Skliar (1997, p. 33) “a construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais”. E ainda é com a Língua de Sinais que reconhecemos a importância dela para as comunidades surdas e para a aproximação da formação de identidades culturais.

Os surdos têm uma identidade e uma cultura própria, essa que é plural com interseccionalidade na fronteira de se encontrar em sua comunidade, mais voltada para uma pedagogia surda, essa é a busca da comunidade surda na compreensão dos diferentes espaços obtidos pelos povos surdos.

Mas não se trata somente de reconhecerem a diferença cultural do povo surdo, e sim, além disso de perceberem a cultura surda através do reconhecimento de suas diferentes identidades, suas histórias, suas subjetividades, suas línguas, valorização de suas crenças de formas de viver e de se relacionar (Gesser, 2009, p. 53).

Educação de surdos e estudos culturais

A pessoa com surdez, e/ou melhor dizendo a criança que é deficiente auditiva ou surda passa por diversos desafios, na prática é através da educação

“em um projeto didático cujas palavras-chave são experimentalismo, interdisciplinaridade e envolvimento político não é de admirar que surja a necessidade de uma nova forma de organizar essa prática. Segundo Raymond Williams, a invenção crucial que essa situação possibilitou aos estudos culturais foi de ordem teórica” (Cevasco, 2008, p. 63).

Acreditamos que é necessário colocarmos em prática o enfoque neste texto a importância dentro da educação: os conceitos e estudos culturais que levarão a questões específicas e de luta da comunidade surda nos estudos culturais surdos, Kellner (2001, p. 47- 48) refere-se que “os estudos culturais britânicos foram assim vinculados a um projeto político de transformação social em que a localização de formas de dominação e resistência ajudariam o processo de luta política.” A luta da comunidade parte da conquista do direito de estudar, de ter trocas linguísticas na cultura do hibridismo cultural, independentemente da diversidade cultural que possa existir, é preciso criar ou deixar ter autonomia no entre-lugar do contexto dialógico com alteridades no campo da aprendizagem, cultura e história.

Portanto, esses estudos situam a cultura num contexto sócio-histórico no qual está promove dominação ou resistência, e critica as formas de cultura que fomentam a subordinação. Desse modo, os estudos culturais podem ser distinguidos dos discursos e das teorias idealistas, textualistas e extremistas que só reconhecem as formas linguísticas como constituintes ‘da cultura e da subjetividade. Os estudos culturais, ao contrário, são materialistas porque se atam às origens e aos efeitos materiais da cultura e aos modos como a cultura se imbrica no processo de dominação ou resistência (Kellner, 2001, p. 49).

Resistências que os surdos estão a experienciar diariamente, posto que sofrem muitos preconceitos, incompreensões e conflitos até os dias de hoje, no entanto, que estão rompendo em especialmente no campo da educação, “o que possibilita ampliar a compreensão e a existência de pensar o surdo a partir de sua singularidade, com suas experiências visuais e uma língua com modalidade diferente das línguas orais” (Alcântara, 2021, p. 26).

Uma modalidade que rompe suas resistências e conflitos frente à educação, que dá vez e voz (direito de se expressar e de fala na sociedade) para os surdos como um todo, para tal os estudos culturais

e o campo acadêmico dos Estudos Surdos é composto de abordagens interdisciplinares para a exploração de indivíduos Surdos, comunidades e culturas, e como eles evoluíram dentro de um contexto maior de poder e ideologia. Os currículos de Estudos Surdos são susceptíveis de incluir perspectivas a partir da, entre outros, antropologia, linguística, teoria literária, educação bilíngue, e uma série de estudos culturais, incluindo práticas de gênero, deficiência, e estudos étnicos. Embora esta grande diversidade de disciplinas ofereça múltiplas perspectivas, a orientação fundamental do campo é derivada da noção de que as pessoas surdas não são definidas por sua falta de audição, mas por formas linguísticas, culturais e sensoriais do ser no mundo (Bauman; Murray, 2014, p. 67-68).

Os surdos passam por diversas dificuldades no decorrer de suas vidas, vários pesquisadores, autores e estudiosos da área da surdez já relataram sobre essa condição de sofrimento, reconhecimento e de luta: a começar desde bem pequena e porque não dizer da condição de bebê que diferente de outros bebês ouvintes que são estimulados oralmente e visualmente, a criança surda muitas vezes até na parte do estímulo visual perdem ou desencadeiam um atraso na compreensão do contexto como um todo do direito de entender, compreender e ser compreendido. A condição de conseguir se comunicar ou de entender tudo o que está em sua volta lhe é tirado de suas vidas.

Ter essa compreensão da língua de sinais tardiamente para a pessoa com surdez, em especial, as que são surdas profundas, trarão consequências de apreensão do todo de modo prejudicado, Ciccone (1990), Brito (1993), Reis (1992) e Fernandes (1990) afirmam que a criança surda, ao sofrer atraso da língua, mesmo que aprenda uma língua tardiamente, terá sempre como consequência desse atraso tais como: problemas na fala, na audição e consequências da falta da comunicação, posto que, vão receber tardiamente muitas informações, conhecimentos e acesso linguístico.

Boskis, Morozova, Korsunskaya citados por Luria e Yudovich (1989) realizaram estudos que mostravam as modificações que são produzidas nos processos perceptivos das pessoas com surdez em decorrência do déficit linguístico que apresentam. Apontam que a surdez não acarreta, apenas, a falta de audição e a dificuldade da fala. Traz implícitos comprometimentos relacionados à formação de conceitos e à capacidade de abstração; à personalidade, aos sentimentos de identificação e à integração social. Afirmam que, a criança surda, de modo geral, nasce em uma família de ouvintes e sem ter a linguagem comum ao meio cultural em que vive, apresenta dificuldades de estabelecer contatos interpessoais e de interação social, crescendo com um a concepção de mundo diferenciada da maioria ouvinte. **Para amenizar os efeitos devastadores da surdez é fundamental o papel desenvolvido pela escola.** Os requisitos básicos para se desenvolver bem um trabalho pedagógico com o aluno com surdez são: - **comunicar-se com o aluno surdo por meio do instrumento simbólico que ele domina (Libras, mímica, fala, figuras, etc);** - oferecer um modelo de mundo ao aluno vinculado à sua idade cronológica e intelectual; - **Engajar o aluno no diálogo e na argumentação com outras pessoas;** - Levar o aluno a compreender o significado das sentenças; - Oferecer condições para o aluno construir sentenças que expressem seus próprios pensamentos e desejos; - Usar a linguagem para uma variedade de propósitos conforme seu nível de desenvolvimento cognitivo e social; - Permitir à criança expressar seus pensamentos através de diferentes recursos (desenho, escrita, gestos, dramatização, **Libras**, etc) - Promover um ambiente de jogo em que as crianças possam se expressar com sucesso com o uso da linguagem gestual; - **Incitar a participação efetiva dos alunos por meio de questionamentos que levam ao exercício da atividade representativa** (por quê, quando, como, para quê, de quem, em que lugar, desde quando, etc) - **Levar**

o aluno a se manifestar e conhecer a opinião dos outros provocando nele a descentração (Poker, 2002, p. 6-7. Grifo Nosso).

A fim de existir trocas culturais, sociais e linguísticas

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue– Língua Portuguesa/ Libras desenvolveu ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino de Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na Língua de Sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, p. 14. Grifo das autoras).

É essa diferença linguística que trazemos no nosso trabalho com intuito de estimularmos a reflexão da importância das alteridades, outriedade, intercontextualidade, relações pessoais, contatos, referências, modelos, trocas linguísticas no entre lugar da comunidade surda. Lugar esse que traz a fronteira da proximidade do diferente, e que é de suma importância para a construção da Língua Materna do Surdo a L1 (Língua de Sinais) e a L2 (Língua Portuguesa, para surdos profundos na modalidade escrita e para os com deficiência auditiva com resquícios de audição e potencial de fala a Língua Portuguesa oral) ofertadas na escola: na salas de recursos em Libras, nas Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou nas comunidades, locais onde os surdos adultos se reúnem para conversarem, trocarem informações, se socializarem para troca cultural.

Em suma, esses lugares são igrejas, terminais de ônibus, casa de amigos surdos, escolas, faculdades, praças, eventos com temáticas de surdos, AEEs de Libras, apresentações em libras entre outros locais, porém, com extremo valor de integração e inclusão social para melhoria da educação de surdos em ação dialética, que rompe os bastidores e traz à tona as diferentes experiências culturalistas das pessoas surdas, mesmo que para alguns pareça nostalgia para certas formas de interseccionalidades, mas, que julgamos ser objeto de pesquisa na área de surdos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete educacional:** políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015. p. 93.

ALCÂNTARA, Katicilayne Roberta de. **A(in)acessibilidadeartístico-cultural para surdos na cidade de Campo Grande/MS.** Orientador: Antonio Firmino de Oliveira Neto. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, do Campus de Aquidauana, UFMS, 2021.

BAUMAN, H-Dirksen L; MURRAY, Joseph J. **Estudos surdos no século 21:** “Deaf-gain” e o futuro da diversidade humana. In: ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (org.). Educação de surdos em debate. Curitiba: UTFPR, 2014, p. 67-68. Disponível em: <https://bitly.com/sBSsfM>. Acesso em: 07 jul. 2022.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** – Belo Horizonte: Editora UFMG, 1990, p. 211.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõem sobre a língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 de 24/04/2001 e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <https://bitly.com/Vf9IEM>. Acesso: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Lei 10098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas

portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Lei da acessibilidade. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm Acesso em: 08 jul. 2022.

BRITO, L.F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro : BABEL Editora, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

CERTEAU, M. de. **A cultura do plural**. Campinas: Papyrus. (Coleção Travessia do Século), 1995.

CICCONI, M. **Comunicação total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GESSER, Audrei. **Libras? que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 25; 27; 53.

GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**, 34/Universidade Cândido Mendes. Centro de Estudos Afro-Asiáticos São Paulo, Rio de Janeiro, 2001.

HALL, Stuart. Estudos culturais: dois paradigmas. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade Identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (org.)

Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 136; 141-142.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. p. 8.

MASUTTI, M. SANTOS, S. **Intérpretes de língua de sinais**: uma política em construção. Estudos Surdos III, Editora Arara Azul, 2008. p. 160.

QUADROS, R.M. **A educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 15.

QUADROS, R.M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. Revista Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5. 81-112. NUP, 2003.

QUADROS, R.M. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008

REIS, Vania Prata Ferreira. A criança surda e seu mundo: o estado da arte, as políticas e as intervenções necessárias. 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1992.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 3ª reimpressão. 2001.

SKLIAR, Carlos. **Educação & exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997, p. 33.

PERLIN, Gladis T. T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org.) **A invenção da surdez**: cultura,

alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 73-82, 2004.

PRYSTHON, Ângela. Estudos culturais: uma (in)disciplina? Comunicação e Espaço Público, Publicação do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Comunicação, Brasília, ano VI, n. 1 e 2, 2003, p. 139. Disponível em: [https://livrariapublica.com.br/estudos-culturais-uma-abordagem-pratica-](https://livrariapublica.com.br/estudos-culturais-uma-abordagem-pratica-angela-prysthon/)

[angela-prysthon/](https://livrariapublica.com.br/estudos-culturais-uma-abordagem-pratica-angela-prysthon/) Acesso em: 06 jul. 2022.

POKER, R. B. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas:** uma proposta de intervenção educacional. Tese (doutorado) UNESP – Marília, 2002. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/Modulo2/m2a3texto3.pdf> Acesso em: 05 jul. 2022, p. 4; 6-7.

SERVIIR. **Você sabe quantas línguas de sinais existem no mundo?** Blog. 23 de setembro de 2020. Disponível em: <https://serviir.com.br/blog/lingua-de-sinais-no-mundo/> Acesso em: 06 jul. 2022.

AS HIERARQUIAS DE GÊNERO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS OLHARES DE ALUNOS/AS E PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Tatiana Roberta de Medeiros

Marcelo Victor da Rosa

Jeimis Nogueira de Castro

Introdução

O presente trabalho é parte da pesquisa científica “As hierarquias de gênero no ensino da educação física: a coeducação como possibilidade de uma educação para a diferença” que foi desenvolvida no Programa de Pós Graduação *Lato Sensu* em Temas e Perspectivas Contemporâneas em Educação e Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ- Campus Valença. Para tal finalidade, a pesquisa apresentou como objetivo principal investigar as práticas pedagógicas e as hierarquias de gêneros de discentes do nono ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Quatis (RJ).

Assistimos na contemporaneidade a uma série de debates nos meios de comunicação de massa e nos centros acadêmicos de pesquisa a respeito das questões de gênero e as suas formas de inclusão. Tais debates trazem muitas questões relacionadas aos padrões binários, vigentes na sociedade. Apesar de uma provável superação das dicotomias estabelecidas para os gêneros, ainda percebemos experiências de discriminação e desigualdades vivenciadas por diversos grupos sociais considerados minoritários – como, por exemplo, as mulheres negras e índias, os ho-

mossexuais, dentre outros –, os quais clamam por um lugar no espaço na sociedade.

Nas escolas, essa realidade também se faz presente. Por meio de diferentes modos a escola preconiza padrões de comportamento culturalmente normalizados e hegemônicos. Todavia, como um espaço institucionalizado, as escolas seguem leis normativas, como a Lei de Diretrizes e Bases de Educação (Brasil, 1996) e a Base Comum Curricular Nacional (BNCC, 2017), especialmente no que se refere ao Currículo do Ensino Fundamental (Brasil, 1998). Tem-se como princípio educacional a garantia dos direitos e deveres da cidadania, sobretudo, entender ações que contraponham as ações relacionadas às desigualdades de raça/etnia, gênero, classe, geração, nacionalidade e outros. Entretanto, como esclarece Denise Carreira (2015), diante do crescente poder da bancada de grupos religiosos fundamentalistas no Congresso Nacional, evidenciamos um recuo de propostas e programas destinados a promover agendas de discussões em relação a temas como gênero e sexualidade nas esferas educacionais. Nesse sentido, a escola tem se tornado um espaço de disputa diante do empoderamento de falácias morais e do conservadorismo político sobre os estudos de gênero e sexualidade, que, como mostra Alexandre Bortolini (2018), assume sua expressão midiática do momento: o combate à “ideologia de gênero”.

Rogério Junqueira (2009) explica que a expressão ideologia de gênero se arquiteta com propósito de conter os avanços de políticas públicas voltadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres, pessoas não heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero. Não obstante, sobre esse assunto, a Base Curricular Nacional (BNCC, 2017), em sua última versão, também teve o reflexo desse conservadorismo, sendo aprovada e homologada sem visibilizar os estudos de gênero e sexualidade.

Ao problematizar o currículo de Educação Física, disposto na

BNCC, devemos pensar numa criticidade que vá de encontro às propostas pautadas em uma didática que aposte nas diferenças e nas práticas culturais. Dentre todas as disciplinas que estão nos currículos da rede de ensino, a Educação Física nos permite com mais facilidade perceber como ocorrem as hierarquias de gêneros. Vemos que as aulas dessa disciplina ao longo dos tempos contribuíram para a divisão de gêneros, principalmente nas práticas corporais. Sobre isso, Pierre Bourdieu (2002) ressalta que a divisão entre os sexos é em tal intensidade normalizada e natural a ponto de ser inevitável; ela está presente ao mesmo tempo em estado objetivado nas coisas – como, por exemplo, nas casas, cujas partes são todas “sexuadas” – e em todo mundo social. A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, em estados incorporados, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação.

Atualmente, as reflexões sobre currículo estão sendo caracterizadas como tema central nos projetos políticos pedagógicos das escolas e nas propostas de ensino. Ao compreender esse campo de estudo como produção discursiva, Marcos Neira (2018) mostra que no currículo de Educação Física as práticas corporais materializam formas de interação dos diversos grupos que compartilham a paisagem social, diante de seu teor expressivo, estando intimamente relacionadas ao contexto histórico em que foram ou são criadas e recriadas. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em estabelecimento escolar. Nesse sentido, de acordo com Neira (2018), como referência nacional para a elaboração de currículos dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das escolas, a BNCC objetiva alinhar políticas e ações em torno da formação de professores/as, avaliação e critérios de infraestrutura para o desenvolvimento da educação.

Porém, Neira (2018) enfatiza que na BNCC o aprendizado, ao que tudo indica, institui-se através de uma vertente tecnocrática e estabele-

ce um currículo pautado em competências que são verificadas em uma tendência que parte das reformas implantadas no século passado, além de não se ater ao fato de que nosso país apresenta uma dimensão cultural e social diversificada, indicando aprendizagens essenciais para todos/as os/as alunos/as de uma forma ampla e geral. O autor ainda complementa sobre esse assunto, que não estamos indicando que cada escola e docente proponha uma prática curricular para a Educação Física, pois evidenciamos que todos/as os/as educandos/as precisam aprender o que significam os elementos da cultura corporal, quais os significados das brincadeiras, danças, ginásticas, lutas e esportes. Salientamos que nossa crítica é sobre pensar dentro da proposta apresentada, em qual aspecto e momento os conteúdos devem ser ensinados.

O currículo escolar representa as experiências de aprendizagens elaboradas pelas instituições escolares, que norteiam a composição dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social e que deverão ser vivenciados pelos/as estudantes. Sobre esse assunto, Marielle Moraes e Ariel Espinoza (2014) ressaltam que quando definimos um currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las em um momento histórico e social determinado; nesse aspecto, o currículo supõe a concretização dos propósitos sociais e culturais, de socialização que se atribui à educação escolarizada ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo e o reflexo de um modelo educativo determinado. Assim sendo, mesmo com essa afirmativa, as aulas de Educação Física na dinâmica escolar, na maioria das vezes, são identificadas erroneamente por alguns/mas educadores/as e comunidade escolar como uma disciplina complementar em relação às demais. Compreendemos, com base em Jocimar Daolio (2004), que essa disciplina visa integrar alunos e alunas na cultura corporal de movimento, de forma que possam integrar e entender seu corpo no contexto social. No Ensino Fundamental II, as aulas de Educação Física possibilitam aos alunos e às alunas o desenvolvimento de

habilidades corporais e acesso à cultura corporal, proporcionando uma gama de vivências motoras (Brasil, 1998).

Para tanto, é de suma importância compreender o termo gênero nas esferas sociais e educacionais, com possibilidades de estimular mudanças efetivas na educação em relação às diferenças entre os/as frequentadores/as da escola. Podemos entender a palavra gênero, de acordo com Guacira Louro (2003), como a construção social formada por uma dada cultura em relação a homens e mulheres e também a outras formas que extrapolam o binarismo homem- mulher, e sabe-se que as relações entre os gêneros fazem parte do processo pedagógico que se inicia no nascimento de uma criança e permanece ao longo de toda a sua vida.

Dessa maneira, de acordo com Goellner (2010), o gênero não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos. A partir daquilo que se identifica ser homem e/ou mulher, entendemos que a condição social se estabelece pelo fato de nos identificarmos como homens e mulheres, sendo diferente de sexo, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres e vice-versa; portanto, dizemos que o corpo é genericado, o que implica falar que as marcas de gênero se inscrevem nele.

As perspectivas sobre os modos de viver de homens e mulheres são estabelecidas socialmente e culturalmente. Bourdieu (2002) explica que a diferença biológica entre os sexos pode ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, na divisão social do trabalho. Essa ação já se inicia desde que o bebê se encontra na barriga da mãe, na compra do enxoval, na expectativa da descoberta do sexo, na cor rosa para menina e azul para menino, brinquedos específicos para cada um. Também pode ser identificada na ideia de a mulher ser frágil, sensível, emotiva e delicada, enquanto os homens são associados a características como agressividade, força e

agilidade. Esses fatores acabam sendo perpetuados durante toda vida e também na fase escolar. Dessa maneira, é importante ressaltar que é no âmbito social que as características sexuais femininas e masculinas são construídas e afirmadas. Judith Butler (2014) salienta que o gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, podendo ser também um aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados. Consequentemente, ao chegarem à escola, meninas e meninos já percorreram um caminho de convivência no meio social com familiares, vizinhos/as e amigos/as, construindo valores culturais através das relações em seu meio.

Joan Scott (1995) explica que a construção do gênero possui ênfase sobre a influência da experiência concreta que a criança vê, das relações que têm com as pessoas que cuidam dela e, em particular, com os seus pais. Assim, meninos e meninas vão construindo suas identidades de gênero com influência das suas vivências, moldando suas atitudes e a conduta social de mulheres e homens.

No currículo de Educação Física existem conteúdos/ações que são trabalhados nas aulas que engrandecem o desenvolvimento das diferenças de gêneros, entre os/as quais podemos citar os conteúdos determinados pelo currículo da escola que, na perspectiva da dinâmica curricular tradicional, têm contribuído na reprodução das desigualdades. Esse currículo enfatiza a busca pelo desempenho, *performance* e o individualismo, e o objeto de estudo é a aptidão física do indivíduo. A esse respeito, Fabiano Deivid (2020) nos chama a atenção pelo fato de que quando alunos/as não atendem às expectativas através de uma ótica binária de gênero, negando práticas corporais socialmente generificadas como masculinas e femininas, a sociedade heteronormativa associa esse ato ao desejo homossexual, gerando preconceitos e barreiras de ordem social, cultural e religiosa. A problematização dos conteúdos das aulas de Educação Física se dá pelo fato de o envolvimento de alunos/alunas nas práticas corporais ocorrer de maneiras distintas. Helena Altmann,

Marina Mariano e Liane Uchoga (2012) entendem que essa diferença é construída socialmente na vida das crianças, pois os corpos são socialmente aprendidos e (re)construídos em cada cultura; os/as discentes, em sua prática diária, já distinguem o que é de menino e de menina, como, por exemplo, nas brincadeiras durante o recreio, na formação de grupos para realização de trabalhos, na escolha dos brinquedos, maneiras distintas de realizar uma atividade física em relação a aptidão e desempenho, interesses nas atividades de Educação Física e preocupação com a disciplinarização do corpo.

Em consonância com essa perspectiva, Louro (2003, p. 76) resalta que “tradicionalmente as meninas aprendem não apenas a proteger seus corpos, como a ocupar um ‘espaço corporal pessoal muito limitado’, desenvolvendo, assim, ao longo da vida uma espécie de ‘timidez corporal’”. Essas diferenças interferem na maneira como cada discente participa, interage e realiza as atividades, pois, “A ideia de que as mulheres possivelmente são, fisicamente, menos capazes do que os homens, possivelmente ainda é aceita” (Louro, 2003, p.73).

Ao caracterizar as aulas de Educação Física como possibilidade de estimular a cultura corporal do movimento, percebemos que as práticas corporais são indicadas para meninos e meninas, existindo através disso uma seleção e também um discurso que pode promover distinções. Vagner Prado e Arilda Ribeiro (2010) salientam que, em muitos casos, professores/professoras não problematizam a dimensão cultural do comportamento e a atuação dos discursos sociais – uma tentativa de padronização das vivências e experiências humanas – em momentos que se deparam com situações em que uma aparente diferença passa a ser motivo de discordância entre alunos/alunas durante as aulas de Educação Física na escola.

Marcelo Rosa, Andrey Borges e Fátima Ferreira (2019, p. 60-61) explicam que

Para que o diferente seja aproximado das normas, há uma forma estratégica de conceituar algo que não se conhece, resultando em rotular o/a negro/a, a pessoa obesa, a mulher, o/a homossexual bem como todos/as aqueles/as que não cumprem com a normalidade estabelecida na sociedade de ser magro/a, homem, heterossexual e branco, como socialmente inferiores.

Aprender a conviver com as diferenças é um dos principais desafios do mundo contemporâneo, principalmente no ambiente escolar, onde os/as alunos/as se deparam com todo tipo de alteridade: de raça, valores, gênero, religião, etc. Sobre diferença, Vera Candau (2011) explica que são concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção; dinâmicas que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder e que são produzidas e fazem parte dos indivíduos e dos grupos sociais. Nesse aspecto, o termo diferença está, em geral, referindo-se às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo. Louro (2011) elucida que a diferença é sempre atribuída e nomeada no interior de uma determinada cultura, e que não podemos entender a diferença como um “dado” que preexiste nos corpos dos sujeitos para ser simplesmente reconhecido.

Assim sendo, podemos pensar na possibilidade da construção de uma escola inclusiva, livre de preconceitos, na qual a diferença seja valorizada, junto às diferentes formas de expressão corporal e cultural. Partindo dessa premissa e considerando a pluralidade dos sujeitos, faz-se necessário trabalhar com a diferença, e, para que isso aconteça, Goellner (2010) destaca que se faz necessário rejeitar rótulos que engessam, normalizam e aprisionam os sujeitos; que estabelecem representações dicotômicas que os classificam como aptos ou inaptos, saudáveis ou doentes, feios ou bonitos, normais ou desviantes, masculinos ou femininos, heterossexuais ou homossexuais.

Assim sendo, percebemos nas aulas coeducativas uma possibilidade de valorização da pluralidade dos sujeitos, maior socialização e a desconstrução de estereótipos de gêneros. Desse modo, as aulas coeducativas, de acordo com João Paulo Barbosa (2012), são uma prática na qual os alunos e as alunas vivenciam momentos juntos que colaboram para a problematização das questões de gênero inerentes às atividades e têm como objetivo levar os/as discentes a vivenciarem as mesmas experiências/possibilidades e oportunidades, independentemente das diferenças e semelhanças dos/das alunos/as.

Altmann *et al.* (2011) explicam que percebemos uma ênfase em temas relacionados a socialização, integração e troca de experiências, como possibilidades positivas que têm levado ao respeito às diferenças ao se referir a práticas coeducativas. A separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, ao que parece, ainda é muito comum nas escolas devido ao preconceito imposto pela sociedade, em que meninos realizam atividades ditas de meninos e meninas realizam atividades de meninas. Através das aulas coeducativas os/as discentes poderão entender que meninos e meninas têm coisas em comum e que meninos podem aprender a dançar e meninas aprender a jogar futsal, por exemplo, pois as dificuldades encontradas nessas aulas servem para um campo de discussões e colaborações dos/das discentes para superação das dificuldades.

Dessa forma, Altmann *et al.* (2011) explicam que através das dificuldades os/as discentes têm a possibilidade de construir outras visões, sobretudo dos meninos em relação às meninas, pois afirmam que eles geralmente as consideram incapazes ou sem habilidades para os jogos coletivos e os esportes; a participação conjunta pode colaborar para a alteração dessa realidade.

Portanto, consideramos necessária uma reflexão sobre as questões de gêneros nas aulas de Educação Física para que possamos repensar e tentar ressignificar os conteúdos e a prática docente nessa disciplina,

contribuindo para a construção de um universo que reconheça as diferenças. As aulas de Educação Física precisam ser refletidas e reformuladas em busca de um planejamento pedagógico que atenda às necessidades dos/das educandos/as, considerando a interação e a participação desse público em todos os momentos da prática pedagógica.

A fim de buscarmos possíveis respostas para os questionamentos sobre os atravessamentos das relações de gêneros nas aulas de Educação Física, este estudo teve como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas e as hierarquias de gêneros de discentes do nono ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Quatis (RJ) e como objetivos específicos investigar se os conteúdos das aulas interferem na reprodução de hierarquias de gênero nas aulas de Educação Física, identificar se as práticas pedagógicas coeducativas contribuem para que as aulas de Educação Física sejam mais democráticas em relação às diferenças e realizar uma breve análise dos dizeres de discentes e docentes entrevistados/as a respeito das hierarquias de gêneros nas aulas de Educação Física. Dessa maneira, é necessário estimular discussões e debates que desmistifiquem a prática sexista nas aulas de Educação Física, destacando a importância da socialização entre os gêneros, principalmente no que se refere ao respeito às diferenças e no modo de ser dos sujeitos, seja por questões sexuais, religiosas, políticas e outras.

Por fim, logo após esse esboço teórico, apresentamos a metodologia utilizada na busca de dados analisados. Dividimos em tópicos as etapas da aplicação do método de pesquisa. Conforme o objetivo deste estudo, recorreremos a Antônio Gil (2010), que explica sobre a pesquisa exploratória, a qual busca proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. E assim como asseveram Maria Minayo, Sueli Deslandes e Romeu Gomes (2009), acreditamos que uma abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados, dos motivos das aspirações, e que responde a

questões muito particulares. Com base nas informações alcançadas, apresentamos, analisamos, interpretamos e discutimos os dados da pesquisa. Por último, temos as considerações finais e os resultados da pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Utilizamos como instrumento da pesquisa um questionário com questões discursivas e objetivas relacionadas à temática, nas quais tivemos a preocupação de considerar a ética quanto aos depoimentos dos sujeitos na pesquisa. Salientamos que, para preservar as identidades dos/das participantes do estudo, utilizamos numerações para descrevê-los/las (aluno/a 1; aluno/a 2; aluno/a 10... professor 1, professor 2...) e todas as informações foram e serão mantidas em sigilo absoluto. Para a obtenção de dados, selecionamos duas escolas da rede municipal da cidade de Quatis (RJ). Participaram da pesquisa três (3) docentes de Educação Física, que ministram aulas para turmas de nono ano do Ensino Fundamental, sendo um da Escola A e dois da B, e 96 (noventa e seis) discentes das respectivas turmas. Ressaltamos que foram consideradas as principais respostas de cada pergunta, pois existiram docentes que se expressaram com mais de uma resposta para cada questionamento.

Para a obtenção de dados, selecionamos duas escolas da rede municipal da cidade de Quatis (RJ), localizada na região do Vale do Paraíba Fluminense, do estado do Rio de Janeiro. Tais instituições ofertam o Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano. Neste trabalho, tais escolas são denominadas de Escola A e B, devido a alguns dados se apresentarem diferentes. Para aplicação do questionário, conseguimos a autorização dos gestores de cada unidade escolar para a obtenção de dados, explicando a finalidade e objetivos deste trabalho.

Os alunos e as alunas que responderam às questões possuíam uma média de idade que variava entre os 13 a 14 anos, sendo que da Escola

A 22 participantes são meninas e 28 são meninos, e da Escola B, 27 são meninos e 19 são meninas. Em ambas as escolas o número de alunos foi maior. Todos/as os/as alunos/as responderam ao questionário, não houve nenhuma recusa e resistência em relação à pesquisa.

Quanto aos professores e às professoras, a pesquisa também contou com a participação de três docentes homens, sendo um da Escola A e dois da B. O professor 1 da Escola A tinha 38 anos de atuação na área de Educação Física, dois anos de inserção na escola pesquisada e 58 anos de idade; o professor 2 da escola B tinha 10 anos de atuação na área de Educação Física, um ano de inserção na escola e 31 anos de idade; e o professor 3 da escola B acumulava 5 anos de atuação na área de Educação Física, um ano de inserção na escola e 36 anos de idade.

Como instrumento de geração de dados para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por realizar aplicação de um questionário, e assim obter informações diretamente desenvolvidas por meio do diálogo com os sujeitos selecionados, permitindo que esses mesmos sujeitos refletissem sobre a sua própria realidade (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009). Os resultados foram obtidos por meio de questionários, tendo perguntas semiestruturadas, ou seja, perguntas discursivas e objetivas “em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009, p. 64). Os questionários foram preenchidos em data oportuna, obedecendo ao tempo disponível dos/das alunos/nas e dos/das professores/as das escolas. Nas questões discursivas, intencionamos que os/as entrevistados/as (discentes e docentes) expressassem livremente suas opiniões sobre a realidade da escola, principalmente com relação a questões de gênero nas aulas de Educação Física. Dessa forma, os sujeitos envolvidos puderam emitir seus pontos de vista, já que nas questões objetivas, por estarem previamente formuladas, teriam restrições quanto às respostas, divididas entre sim ou não.

Vale acrescentar que o questionário foi dividido em dois itens. No primeiro item estão os elementos sociobiográficos das pessoas investigadas, contendo para os/as discentes: nome, idade, ano e gênero; e para os/as docentes: escola, formação profissional, tempo de atuação, tempo de inserção na escola, idade e gênero. O segundo item, por sua vez, tratou de elementos focais sobre o tema, em que os/as entrevistados/as opinaram sobre diversas questões que envolvem as aulas de Educação Física. No questionário para os/as alunos/as, algumas perguntas buscaram informações como, por exemplo, a postura dos docentes e dos/das discentes, as atividades cotidianas e a interação entre os/as colegas; enquanto nas perguntas para os docentes havia questões direcionadas, sobretudo, à proposta pedagógica das aulas de Educação Física, o envolvimento dos/as alunos/as e a importância da disciplina.

Reflexões sobre as análises de dados: dissertando sobre o campo teórico e empírico

A partir das perguntas, obtivemos dados que merecem nossa atenção, e no decorrer da exposição das respostas faremos distinções entre as respostas dos docentes, bem como as das escolas A e B.

Como optamos por perguntas discursivas, diversas foram as respostas dos/as pesquisados/as, as quais foram agrupadas de acordo com os campos de interesse dos/as discentes com relação a uma disciplina que é obrigatória e faz parte do currículo, o que, por sua vez, exige frequência mínima e a avaliação da participação discente nos conteúdos trabalhados. Alguns relatos não foram usados nas discussões das análises da pesquisa, assim, optamos por respostas que eram mais proeminentes para esta investigação. Vale ressaltar que as respostas dos/das entrevistados/as foram redigidas sem alterações de suas falas quanto à linguagem formal. A apresentação dos resultados abordará interesses, ensino, sugestões e questões de gênero nas aulas de Educação Física.

Percepções dos docentes sobre as questões de gênero nas aulas de Educação Física

No que se refere às questões de gênero no ensino de Educação Física, perguntamos aos docentes se eles já abordaram o tema em suas aulas. O professor 1 respondeu que: “Eu abordo nas minhas aulas e continuo trabalhando, principalmente, para que haja respeito mútuo”. Professor 2: “Sempre que tenho oportunidade trabalho com questões de gênero nas minhas aulas” e o professor 3: “Quando aparece nas aulas, eu faço um link sobre o tema e discuto com os alunos”.

Trabalhar as questões de gênero no ensino de Educação Física pode contribuir para não ocorrer a reprodução de modelos estereotipados na relação entre meninos e meninas, sendo o principal deles a marginalização da mulher diante do homem. Em muitas escolas, as aulas ministradas acabam por exaltar e privilegiar meninos e excluir e discriminar meninas; nesse sentido, existe a identificação de que algumas práticas corporais e esportivas devem ou não ser indicadas para meninos e/ou para meninas, pois não correspondem ao seu gênero. Desse modo, Marcio Caetano, Carlos Lima e Amanda Castro (2019) explicam que, ao discutir as relações de gênero e as sexualidades nas escolas, tem-se como objetivo ir muito além de uma abordagem biológica e simplista das desigualdades entre os seres humanos, e o que se pretende é ensinar estudantes a questionarem as hierarquias sociais, entendendo as diferenças entre as pessoas no processo de interações sociais.

No que tange a interação entre meninos e meninas, salientamos como é essa relação durante as aulas de Educação Física. Como resposta, o professor 1 informou que: “a interação deles é de respeito e aceitação de uns aos outros, as diferenças melhoram a convivência coletiva e a qualidade de vida de cada educando”. Para o professor 2: “Observo nas minhas aulas que a relação é por meio da exclusão de meninas, percebo que isso tem que ser combatido a todo momento” e o professor 3 explicou que:

“O sexismo na maior parte do tempo é presente na interação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física”.

Em relação às respostas dos professores, ainda notamos a valorização de estereótipos nas aulas e muitos conflitos relacionados a gênero. São nos momentos de conflitos que se faz necessária a intervenção docente, por meio do diálogo e de um planejamento que reconheça as diferenças entre alunos e alunas, que devem ser compreendidas como sistemas que são produzidos socialmente e que envolvem relações de poder.

Quando perguntamos quais são os conflitos mais comuns entre os gêneros durante as aulas, a explicação do professor 1 foi que: “Todo princípio de conflito que talvez possa aparecer, no mesmo instante eu tento sanar esse problema para que não haja continuidade e a aula possa fluir normalmente”. O professor 2 destacou que: “Percebo que os conflito têm relação com as meninas que são mais frágeis”. O professor 3 relatou que: “Eu vejo que é verbal e gestual; dependendo do caso, até luta corporal”.

Após analisar as respostas em relação a essa questão dos conflitos, percebemos que existem conflitos durante as aulas de Educação Física, principalmente relacionados aos meninos que se dizem superiores às meninas. As práticas pedagógicas exercem grande influência nesse fator, pois a maneira que determinado conteúdo é trabalhado e pensado nas aulas repercute nas divisões de gênero. Nesse aspecto, Altmann et al. (2011, p. 496) explicam que,

Conflitos aparecem, por um lado, como fonte de criação e intervenção docente, compondo o planejamento, enquanto, por outro, são ditos como algo a ser evitado, levando alguns conteúdos a serem preteridos nas aulas, em função das tensões relacionadas ao gênero que suscitam. (Altmann, p.496 2011).

Por conseguinte, é comum observarmos nos conteúdos das aulas a valorização dos meninos, ficando as meninas em segundo plano, tor-

nando-as excluídas e delimitadas. Simone Fernandes e Helena Altmann (2021) enfatizam que essas problematizações ocorridas no cotidiano das aulas necessitam de enfrentamentos diários das noções essencialistas presentes na Educação Física sobre as noções hegemônicas de gênero.

Os conflitos aparecem; porém, podem ser fonte de criação e intervenção docente para estimular o debate em relação às questões de gênero na aula e compor o planejamento, para diálogos e discussões. Por outro lado, pode ser algo evitado, em função da conscientização de um trabalho desenvolvido com o objetivo de tentar entender como as identidades e as diferenças são produzidas e da problematização e do diálogo sobre esse tema com alunos e alunas. Antônio Moreira e Vera Candau (2014, p. 285) salientam que é necessário algo “que fomente um processo de autorreforma no professor e no aluno e que possa mesmo colaborar para que nos tornemos pessoas melhores, mais solidárias e mais críticas... partindo, essencialmente, do respeito pelas diferenças”. Em relação às ocupações dos espaços nas aulas, indagamos como é a relação entre os gêneros na ocupação dos espaços e nas escolhas das atividades direcionadas e livres durante as aulas. O professor 1 explicou que: “Todos são iguais. Há casos que um quer ajudar mais do que os outros, mas são relevados, pois sei que é para bom andamento da aula, não havendo diferenciação entre os gêneros”. O professor 2 explicou que: “A relação entre os gêneros é mista”. O professor 3 disse que: “É individualizada”.

Em consonância com as respostas dos professores, percebemos que a discriminação está no campo da ação, ou seja, nas aulas, na quadra, no pátio, na formação de filas. As práticas de discriminações e exclusões acontecem todos os dias, nos diversos espaços escolares, muitas vezes por hábitos que já são enraizados culturalmente por uma sociedade machista e sexista e que reverberam nas aulas. Sobre isso, Fabiano Devidé, Cristina Rocha e Izabela Moreira (2020, p. 50-51) explicam que

Na EFe9, os(as) alunos(as) naturalizam as diferenças e características relacionadas ao gênero, presentes nas práticas corporais. Dessa forma, a EFe precisa passar de um ambiente de discriminações e exclusões, para tornar-se um local de reflexão, inclusão e respeito às diferenças, valorizando-as nas aulas.

Sobre aulas coeducativas, interpelamos aos docentes se as aulas que eles ministram acontecem de forma coeducativas entre os gêneros e se existem dificuldades em ministrá-las; nesse sentido, quais seriam as dificuldades encontradas por professores e professoras. O professor 1 esclareceu que: “Existe dificuldades sim, e quando há, são fatos isolados que eu consigo contornar e tento não deixar comprometer o desenvolvimento das aulas”. O professor

2 descreveu que: “Em alguns momentos eu possuo nas aulas as dificuldades que estão relacionadas à exclusão de meninas”. O professor 3 informou que: “Sempre faço as aulas em conjunto, não encontro dificuldade em ministrá-las”.

Todos os docentes informaram que as aulas ministradas são com a participação de alunos e alunas. Vale ressaltar que é de suma importância que os docentes valorizem e criem possibilidades de aulas coeducativas e que todos e todas possam participar e ter os mesmos direitos. Nas aulas coeducativas, acontece a mistura entre os gêneros e também é problematizada a relação entre os/as discentes, visando a uma compreensão da construção cultural das diferentes posições de poder ocupadas por homens e mulheres e vice-versa na nossa sociedade. É importante perceber que a escola mista é essencial para o trabalho de aulas coeducativas, através do agrupamento dos/das educandos/as para discussão e reflexão dos conteúdos coeducativos, mas não é o bastante para eliminar as hierarquias de gênero nas aulas de Educação Física.

Luciano Corsino e Daniela Auad (2012) explicam que as aulas

coeducativas abordam a equidade entre os sexos a partir da equidade de gênero, proporcionando um ambiente em que haja a reflexão sobre as questões de gênero, com intuito de desconstruir a estereotipia de gênero e minimizar as desigualdades, sendo que este modelo tem como objetivo o desenvolvimento integral dos/as discentes, valorizando as diferenças e habilidades independentemente do sex

Por isso, os/as docentes precisam promover a integração social de alunos e alunas por meio de atividades em que as diferenças sejam valorizadas. Percebemos que muitos professores e professoras resistem às práticas alternativas ao ensino de esportes tradicionais. Dessa maneira, torna-se importante a valorização do campo pedagógico e a adoção por parte do corpo docente de práticas inclusivas, que reconheçam as diferenças, de interesses entre meninos e meninas e que sejam levadas em consideração na seleção e planejamento de suas atividades.

Percepções dos/das alunos/nas sobre o interesse em participar das aulas de Educação Física

Na Escola A, sobre o interesse em participar das aulas, tivemos diversas respostas, como preocupação com a saúde, com a estética, com a prática de esportes, com o lazer e a diversão. Dentre todas as respostas, lazer e diversão obtiveram maior representatividade. Num total de 50 discentes, 24 entre meninas e meninos afirmaram gostar das aulas porque são interessantes. Na escola B, dentre os 46 alunos e alunas, 45 também deram essa resposta.

Apesar da deficiência das aulas de Educação Física citada pelos alunos e pelas alunas, a aluna 5 informou que: “Eu sinto muito prazer em participar das aulas, gosto de alguns esportes e de estar fora da sala de aula e de brincar com as minhas amigas”. Visando continuar essa motivação por parte do corpo discente e com base nas discussões do referencial

teórico, torna-se importante que a decisão dos conteúdos trabalhados nas aulas incida sobre a totalidade da cultura corporal de movimento, levando em conta os interesses e capacidades dos alunos. Mauro Betti e Luiz Zuliani (2002) salientam que a Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de se posicionar criticamente diante das novas ideias de cultura corporal de movimento e que haja entre todos/as os/as alunos/as um olhar de alteridade em relação às diferenças.

Embora em número menor, a negativa da discussão foi feita por um grupo de quatro discentes (meninos e meninas) na Escola A e apenas 1 (menina) da escola B, para os quais as dificuldades com a disciplina estão relacionadas a questões como: rejeição à prática de esportes, falta de espaço físico adequado e empatia pelo professor.

Para a Escola A, nesta mesma pergunta, vale destacar que o número maior de rejeição foi revelado pelas alunas, ou seja, num total de 22, 11 apresentam tais justificativas, como fala a aluna 16: “Eu não gosto de fazer a aula porque fico com vergonha quando eu erro aí sempre os meninos ficam rindo e zoando de mim. Eles acham que sabem tudo de Educação Física”. Nesse aspecto, Liane Uchoga e Helena Altmann (2016) constataram que as meninas deixam de participar das vivências práticas nas aulas de Educação Física, ao que parece, pelo medo de “arriscar-se” nas aulas, de se expor diante de novas aprendizagens corporais, em comparação aos meninos, que parecem ter uma visão positiva desses fatores.

Ao analisar as respostas dos discentes, percebemos que os professores e professoras ainda em alguns momentos ministram as aulas visando à esportivização. Betti e Zuliani (2002) nos chamam a atenção para o fato que a Educação Física como uma atividade complementar e relativamente isolada nos currículos escolares visa a objetivos, na maioria das vezes, determinados de fora para dentro, focando em treinamento pré-militar, eugenia, nacionalismo e preparação de atletas. Esse tipo de concepção tradicional demonstra sinais de esgotamento, de acordo com

os autores citados acima. Isso acaba contribuindo para que as alunas que não gostem de praticar esportes e se sintam desmotivadas em participar, bem como para a insatisfação da maioria do corpo discente em relação às estruturas precárias que existem nos espaços destinados para a realização das aulas, como explica a aluna 7: “Os meninos não passa a bola no futebol e todas às vezes escolhe os melhores, a gente nunca consegue chutar a bola”. Destacamos também a importância do corpo docente para a escolha de estratégias e conteúdos que visam à participação de todos/as/ os alunos/as e a satisfação de realizar as aulas elaboradas.

No que se refere à participação, aproximadamente 74 dos 96 respondentes das escolas A e B – que participam das aulas por verem aspectos importantes na disciplina, seja na formação de conhecimentos, na saúde preventiva e no aspecto recreativo. Vale notar que neste grupo, ainda que seja um número baixo, alguns alunos e alunas (14) informam que tal participação está condicionada à obrigatoriedade e à nota. A aluna 10 disse que: “Eu só participo da aula quando o professor fala que vai tirar nota ou que terá que fazer trabalho na sala de aula”.

Em relação à obrigatoriedade da participação nas aulas de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), a disciplina de Educação Física é obrigatória no currículo escolar. Mesmo com essa afirmativa, alunos e alunas desconsideram a importância da participação nas aulas, e, em relação à nota, faz-se necessário refletir sobre outras possibilidades de avaliação em que alunos e alunas possam ter a possibilidade de pensar e problematizar criticamente a ação pedagógica. Ao perguntarmos sobre o que os/as discentes mais gostam nas aulas de Educação Física, as opiniões se diferenciaram e muito conforme o gênero nas escolas investigadas. Na Escola A, 22 alunas responderam ao questionário, sendo que para 8 delas, o esporte é o que desperta maior interesse, seguido pelo gosto pelas aulas práticas, em que 7 alunas afirmaram gostar de praticá-las. Dentre o grupo feminino da Escola A, uma resposta, o “nada”, ganhou

destaque, sendo essa a negativa das anteriores com 5 alunas, afirmando não se interessarem por absolutamente nenhuma prática das aulas de Educação Física. Podemos perceber isso na fala da aluna 17: “Eu queria que o professor fizesse outras coisas mais vezes, não ficasse só no futebol e queimada”. Professores e professoras precisam organizar suas ações didáticas em um sentido que possibilite aos discentes se sentirem motivados/as a vivenciar diferentes práticas corporais, superando o monopólio do esporte que se observa nas aulas de Educação Física. Para Betti (2011, p. 24), “a tradição da Educação Física precisa ser renovada pelos sentidos, valores e práticas que emergem da dinâmica sociocultural”.

Dentre os meninos da Escola A, o maior destaque ficou com a prática do futebol, com 17 alunos; empatados como segunda opção ficaram o basquete e a prática da corrida, com três alunos para cada uma das ditas práticas. Para 19 meninas da Escola B as atividades práticas têm maior destaque; 5 alunas disseram gostar desse tipo de aula. Na sequência, 4 preferem a queimada, 4 de conversar e 6 gostam de fazer aula com os amigos. Dentre os meninos da Escola B, em um total de 27 questionários respondidos, o futsal tem maior destaque, com 15 alunos, seguido pelas aulas práticas com 5 alunos e, por fim, a interatividade entre os discentes durante as aulas foi a resposta de 3 alunos.

Essa interatividade nos chama a atenção, pois evidencia o gosto pela disciplina e por suas práticas inclusivas. Outro destaque está por conta do tipo de esporte praticado nas escolas investigadas. O futebol é a prática mais destacada no grupo dos meninos em números absolutos. O aluno 15 ressaltou que: “Se o professor deixasse eu ia apenas fazer futsal. Quero ser um jogador de futebol, jogo todo dia”. Percebemos que nas aulas de Educação Física, como mostra o referencial teórico, os meninos têm a “obrigação” de gostar de futebol e as meninas de outras atividades como queimada, dança... Esse fator acaba por exaltar e contemplar os meninos e excluir as meninas. A falta de interesse das alunas nas aulas,

muitas vezes, tem relação com o currículo proposto pelo corpo docente. Quando o currículo é elaborado de modo não reflexivo, o desinteresse pelas aulas aumenta, principalmente por parte das alunas.

De acordo com o referencial teórico, meninos e meninas já trazem desde que nascem uma dicotomia em relação às atividades e às vivências motoras, em que meninas têm a preferência de atividades mais delicadas que não envolvem força, como caminhada e alongamento, enquanto os meninos gostam de atividades de velocidade, força, brutalidade – essas opções, em ambos os gêneros, vêm desde ao nascimento. Dessa forma, Daniel Maldonado (2021) afirma que os/as docentes do componente curricular devem se atentar para o fato de que as estudantes possuem a liberdade e o direito de realizar os esportes, as danças, as lutas, os jogos, as brincadeiras e as ginásticas que desejarem, sem sofrer nenhum tipo de preconceito, e torna-se essencial valorizar a participação feminina nas manifestações da cultura corporal, desconstruindo estereótipos que evidenciam práticas corporais para homens e mulheres.

Quanto ao interesse pelas aulas mistas, a grande maioria, 75 discentes no total de 96, aprova esta prática nas aulas, e diversas foram as justificativas. Tanto na Escola A (45) quanto na B (30) a resposta de maior número demonstra que o corpo discente gosta das aulas mistas por essas serem mais divertidas. Na Escola A, 3 alunas responderam que é para ter igualdade e outras 3 para aprender uns com os outros entre os meninos, 3 alunos dessa mesma escola citaram que é uma forma de interagir, mais 3 disseram que gostam para olhar as meninas e dois para se conscientizar sobre o assunto gênero.

Sobre a realização das aulas mistas na Escola B, 5 das alunas disseram que o fator positivo serve para mostrar igualdade entre meninos e meninas e 4 falaram que é um modo de interagir. Sobre a resposta dos alunos, 5 disseram que todos devem ser iguais e 2 porque sempre ganham delas nas disputas esportivas.

Em relação a não gostar de fazer as aulas mistas, na Escola A 2 alunos rejeitaram esse tipo de aula, justificando que de acordo com a fala do aluno 12: “As meninas na hora do futebol atrapalha e a gente pode acabar machucando elas”. Já entre as meninas, 3 discordaram, 2 alunas disseram que os meninos não respeitam e uma que eles são mais fortes, como relata a aluna 33: “Eles não enxergam a gente na hora da brincadeira, a gente acaba se machucando por isso”.

Na Escola B, em relação à negativa das aulas mistas, 3 alunas relatam que os alunos são agressivos e uma explica que tudo tem de ser feito do jeito dos meninos. A rejeição dos alunos da Escola B foi maior: em um total de 11 alunos, 4 disseram que as alunas não jogam nada, 3 porque os meninos podem machucá-las e 2 “porque é muito chato”.

No que tange essas respostas encontradas sobre as aulas mistas na Educação Física, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidades para que meninos e meninas aprendam a ser tolerantes, a valorizar a diversidade, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir modos estereotipados e relações sociais autoritárias. A equidade de oportunidades para meninos e meninas deve ser essencial nas aulas de Educação Física. A aluna 4 elucida sobre isso, informando que: “A gente quer brincar o mesmo tempo na quadra, fazer as mesmas coisas. Alguns meninos não aceita e a gente sempre briga”. Através dessa fala, podemos perceber um deslocamento da masculinidade hegemônica nas aulas de Educação Física. Bozi et al. (2008) destacam que, ao falarmos das relações de gênero, é válido lembrar que tal assunto vem sofrendo uma constante mudança, devido à resistência de mulheres em ceder às imposições da sociedade que culturalmente dita normas de comportamento e de conduta completamente incoerentes ao estabelecer diferenças entre homens e mulheres.

Sendo assim, os alunos e as alunas de uma mesma escola podem ter condições socioeconômicas, experiências motoras, histórias de vida e interesses distintos. Há uma diversidade de modos de ser menino e de ser menina, e nas aulas mistas existe a possibilidade de meninos e meninas interagirem e conhecerem uns aos outros.

Em relação aos alunos que discordaram das aulas mistas, é nítido o preconceito e discriminação em relação ao gênero. Percebemos a superioridade do gênero masculino em relação a força e brutalidade, acompanhado do machismo. O aluno 8 ressalta que: “as meninas só fica rindo na hora do jogo e têm medo da bola, não faz nada, só fica atrapalhando. Não tem como ficar passando a bola pra elas porque sinão o time sempre toma gol”. Nas aulas de Educação Física é explícita a valorização do gênero masculino em relação ao feminino nas escolhas das atividades, destacando o futebol, que acaba sendo o conteúdo mais valorizado nas aulas. Robert Connell⁵ e James Messerschmidt (2013) ressaltam que a hierarquia das masculinidades é um padrão de hegemonia; não um padrão de uma hegemonia simples baseada apenas na força, mas que se estabelece através do consenso cultural, da centralidade discursiva, da institucionalização e da marginalização ou da deslegitimação de alternativas que são características amplamente documentadas de masculinidades socialmente dominantes.

Como salienta Deivide (2005), o desencorajamento das meninas em muitas ocasiões se torna frequente no cotidiano escolar. Percebemos que as próprias alunas engrandecem os alunos quando dizem “que eles são mais fortes”, “são mais rápidos”; essas linguagens vêm sendo construídas socialmente no dia a dia da escola e também da sociedade, de modo que o simbolismo que lhes é atribuído é convencional e motivado, sendo então percebido quase como natural, tanto para alunos quanto para alunas.

⁵ Hoje, Robert Connell se chama Raewyn Connell.)

Considerações finais

A existência das diferenças de gêneros em nossa sociedade não é algo difícil de ser percebida. No entanto, o que muitas vezes parece prevalecer é a ideia de que a divisão entre homens e mulheres seria algo natural, como se já fosse predeterminado em nossa sociedade. Todavia, percebemos que esta hierarquia foi construída historicamente e aprendida nas relações entre os sujeitos. A escola se torna um ambiente de reprodução destas dicotomias, uma vez que nela a constituição dos sujeitos segue atravessada pelas relações de gêneros e pelas constantes disputas de poder entre meninos e meninas.

Dentre todas as disciplinas que estão nos currículos da rede de ensino, ao que parece, nas aulas de Educação Física as diferenças de gênero são mais explícitas e contribuem para a divisão de alunos e alunas, principalmente nas práticas e nos movimentos corporais, nos quais se destaca uma hierarquia dos meninos em relação às meninas.

Ao caracterizar as aulas de Educação Física como possibilidades de estimular a cultura corporal do movimento, percebemos em algumas vezes que existe uma seleção e há também um discurso que pode promover distinções. No currículo de Educação Física, determinados conteúdos fortalecem o desenvolvimento das diferenças de gênero, pois visam apenas ao desempenho, à *performance* e ao esporte de rendimento, em que sempre são selecionados os melhores e mais habilidosos.

O corpo durante a sua formação vem sendo moldado com marcas estabelecidas pela sociedade, implicando, dessa forma, na formação de corpos desejáveis e não desejáveis. As aulas de Educação Física evidenciam isso, pois têm a preocupação com o corpo e as manifestações corporais que são estabelecidas de forma que meninos participem de atividades direcionadas para o gênero masculino, como o futebol, e as meninas com práticas relacionadas ao universo feminino, como a dança, por exemplo.

Porém, percebemos que os conteúdos e a ocupação dos espaços destinados às aulas de Educação Física são direcionados para os meninos em maior frequência do que para as meninas. Para tanto, sugerimos as aulas coeducativas, com o objetivo de diminuir e colocar em discussão as diferenças e preconceitos em relação aos gêneros na escola. Consideramos que é imprescindível que os/as docentes de Educação Física partem do pressuposto de que as aulas não visam apenas ao rendimento, mas que tenham destaque para a valorização e respeito às diferentes formas de expressão corporal e cultural.

Portanto, as observações presentes na pesquisa parecem demonstrar como as questões relacionadas ao gênero precisam ser discutidas e repensadas na escola pública e em especial nas aulas de Educação Física. Promover uma educação que reconheça as identidades de meninas e meninos demanda a elaboração de novas metodologias e uma reflexão mais aberta sobre os conteúdos educacionais propostos nas aulas, que diminuam atitudes discriminatórias, sexistas, estereotipadas, preconceituosas e segregacionistas, ao mesmo tempo em que estimulem o pensamento crítico e liberdade de expressão; que façam com que as diferenças possam ser pensadas e problematizadas no currículo do componente curricular de Educação Física, por parte de discentes e docentes.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena et al. Gênero na prática docente em Educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?”. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n.2, p. 491-501, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/p8cj4Xpntfdhx4ncS8ZLJwj/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

ALTMANN, H; MARIANO, M; UCHOGA, L.A.R. Corpo e movimento: produzindo diferença de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n.2, p. 272550, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/12375>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BARBOSA, João Paulo. **Aulas de Educação Física no ensino médio mistas e separadas por sexo**: quais as implicações no comportamento e aproveitamento dos alunos de uma escola estadual da cidade de Porto Alegre? 2012. 47 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70290>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BETTI, Mauro. O que se ensina e o que pode ser ensinado. A pedagogização dos conteúdos da Educação Física: tradição e renovação. Salto para o Futuro- **Educação Física Escolar**, v. 21, n.12, p. 21-28, 2011. Disponível em: <[www.academia.edu/43523961/O_QUE_SE_ENSINA_E_O_QUE_PODE_SER_ENSINADO O_A_pedagogizac%C3%A3o_dos_conte%C3%ADdos_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_F%C3%ADsica_tradi%C3%A7%C3%A3o_e_renova%C3%A7%C3%A3o](http://www.academia.edu/43523961/O_QUE_SE_ENSINA_E_O_QUE_PODE_SER_ENSINADO_O_A_pedagogizac%C3%A3o_dos_conte%C3%ADdos_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_F%C3%ADsica_tradi%C3%A7%C3%A3o_e_renova%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em: 20 set. 2022.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Bauru, v. 1, n.1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <<https://cienciadotreinamento.com.br/wp-content/uploads/2020/06/EDUCA%>

C3%87%C3%83O-F%C3%8DSICA-ESCOLAR-UMA- PROPOSTA-DE-DIRETRIZES-PEDAG%C3%93GICAS.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

BORTOLINI, Alexandre. Gênero, sexualidade e poder: a educação escolar em disputa. In: VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 2018. Rio Grande, 2018. Anais [...] Rio Grande, 2018. Disponível em: <<https://seminariocorpogenerosexualidade.furg.br/images/arquivo/251.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2022.

BOZI, Luiz H. M; ESPERANÇA, Rodrigo A. A; JESUS, Miranda D. G; MELO, Ana L. M.

Educação Física Escolar: Principais Formas de Preconceito. Revista Digital – Buenos Aires, v. 117, fev. 2008. Disponível em: <<https://efdeportes.com/efd117//educacao-fisica-escolar- principais-formas-de-preconceito.htm>>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2022.

BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. Cadernos Pagu, v. 42, p. 249-274, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/Tp6y8yyy-GcpfdbzYmrc4cZs/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 20 set. 2022.

CAETANO, Marcio; LIMA, Carlos. H; CASTRO, Amanda. M. Diversi-

dade sexual, gênero e sexualidades: temas importantes à educação democrática. In: **Colloquium Humanar**, Presidente Prudente, v. 16, n.3, p. 5-16, 2019. Disponível em: <<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3179>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

CANDAU, Vera. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em 05 dez. 2022.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais**: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. 2015. 508f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: 20 set. 2022. <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042016-101028/pt-br.php>>. Acesso em: 13 set. 2022.

CONNELL, Robert. W; MESSERSCHMIDT, James. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n.1, p. 241-242, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC>>. Acesso em: 10 out. 2022.

CORSINO, Luciano. N; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na Educação Física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DEVIDE, F. P. **Gênero e mulheres no esporte**: história das mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos. Ijuí: Unijuí, 2005.

DEVIDE, Fabiano. P. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia queer. In: WENETZ, Ileana; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. (Org). **Gênero e se-**

xualidade no esporte e na educação física, 1 ed. Natal- RN: Editora EDUFRN, v. 6, p. 91-105, 2020. Disponível em: <<https://www.encurtador.dev/redirecionamento/9o1nW>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

DEVIDE, Fabiano. P; DA ROCHA, Cristina. M; DOS SANTOS. Izabela. M. Coeducação e Educação Física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 11, n.2, p. 48-60, 2020. Disponível em: <<http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2420>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

FERNANDES, Simone. C; ALTMANN, H. A educação esportiva e gênero na escola pública: posicionamento docente positivo diante do fazer esportivo de meninas. In: WENETZ. Ileana;

ATHAYDE. Pedro; LARA. Larissa. (Org). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**, 1 ed. Natal- RN: Editora EDUFRN, v. 6, p. 91-105, 2020. Disponível em: <<https://www.encurtador.dev/redirecionamento/9o1nW>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

GIL, Antonio. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOELLNER, Silvana. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n.2, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. Disponível em:<<https://sexualidadeescola.furg.br/biblioteca/livros?download=31:diversidadesexual>>. Acesso em: 10 out. 2022.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2003.

LOURO, Guacira. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n.4, p. 62-70, 2011. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MALDONADO, Daniel. T. Por uma Educação Física Escolar feminista. **Temas em Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 15-38, 2021. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisaescolar/article/viewFile/3135/pdf_24>. Acesso em: 15 out. 2022.

MINAYO, Maria. C. de. S; DESLANDES, Sueli F; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Marielle. B. de; ESPINOZA, Ariel. S. **Teoria crítica de currículo: Contribuições preliminares para repensar a formação nas ciências da informação**. 11th International Conference on Information Systems and Technology Management – CONTECSI, São Paulo, v. 10, n.2, p. 2014. Disponível em: <<https://silو.tips/download/teorias-criticas-de-curriculo-contribuioes-preliminares-para-repensar-a-formacao>>. Acesso em: 14 ago. 2022.

MOREIRA, Antonio. F. B; CANDAU, Vera. M. (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

NEIRA, Marcos. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n.3, p. 215-223, 2018. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5N-JPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 05 out. 2022.

PRADO, Vagner. M. do; RIBEIRO, Arilda. I. M. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n.2, p.402-413, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/6729/WOS000284782500014.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 set. 2022.

ROSA, Marcelo. V. da; BORGES, Andrey. M; FERREIRA, Fátima E. Dispostas e corajosas: mulheres subversoras de normas em um espaço de aprendizagem do Muay Thai em Camapuã/MS. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 2, n.16, p. 57-80, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5255/525562377004/525562377004.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2022.

SCOTT, Joan. W. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n.2, p. 163-170, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbce/a/rdqF38mftSTqS7tCLrFLBMQ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15 out. 2022.

CATEGORIA JURÍDICA DO AFETO COMO PARTE CONSTITUTIVA DA FAMÍLIA

Marcello A. F.S. Portocarrero

Introdução

O conceito tradicional de família é manifestado através de relações de afeto, pelos quais os indivíduos mantêm relações e vínculos, com uma estrutura hierárquica, na qual a mãe e os filhos estão vinculados a um pai que exerce autoridade sobre os mesmos, e sobre o destino daquela linhagem, na qual todos são felizes e com um futuro pré determinado ou predefinido, sem aspirações diferentes do que a estrutura criada posso incidir.

As personalidades díspares que surgem durante o transcurso da relação familiar, serão submetidas a um crivo social, na qual a família está inserida, tanto no sentido religioso, moral, ou que a sociedade achar conveniente, e como tal, podem ou não ser aceitas, suportadas ou obtusamente expulsos daquele convívio sociofamiliar.

Este capítulo possui cunho efetivamente etnográfico, focalizado na questão do abandono afetivo relacionado à orientação sexual e questão de gênero, no processo de inclusão desse afeto como categoria jurídica e parte constituinte da família, mostrando a relevância e complexidade do tema abordado, para a implementação de legislação direcionada.

As inquietações causadas pela busca de uma literatura acerca do tema, que se mostraram escassas, motivaram a pesquisa focada na temática abandono afetivo em face da orientação sexual e a questão de gênero, visto que, o que se tem em vigor, e de forma bastante esparsa, relaciona-

do à legislação, representa tão somente a discussão e guarida de uma proteção ao indivíduo abandonado afetivamente, mas exemplificadamente, vinculado à menores, e no caso, regulamentada pelo Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069/90) a qual atribui aos pais e responsáveis o dever geral de cuidado, criação e convivência familiar de seus filhos, bem como de preservá-los de negligencias, discriminação, violência, entre outros.

Essa legislação em comento, vem regulamentar, em especial, a Constituição Federal de 1988, que determina em seu artigo 227, que:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A Constituição Federal de 1988, ainda leciona que a família é a base da sociedade civil e deve ser resguardada pelo Estado, conforme preceituado em seu art. 226. (Brasil, 1988).

Cabendo ressaltar que o artigo 226 caput da Constituição e o seu parágrafo 4º são cláusulas abertas de inclusão.

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. § 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes. (Brasil, 1988).

Esta proteção a qual a Constituição Federal se manifesta de forma expressa, decorre de princípios basilares, em especial, o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, o qual se refere à garantia das necessidades vitais de cada indivíduo, ou seja, um valor intrínseco como um todo. É um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, nos termos

do artigo 1º, III da Constituição Federal, sendo fundamento basilar da República.

Dessa forma, é possível observar que a dignidade da pessoa humana, é a base para a estruturação da sociedade, a fim de garantir direitos fundamentais, e alcançar a positivação plena dos direitos sociais e deveres individuais e coletivos.

Segundo Gustavo Tepedino, acerca da dignidade da pessoa humana:

"Com efeito, a escolha da dignidade da pessoa humana como fundamento da República, associada ao objetivo fundamental da erradicação da pobreza e da marginalização, e de redução das desigualdades sociais, juntamente com a previsão do § 2º do art. 5º no sentido da não exclusão de quaisquer direitos e garantias, mesmo que não expressos, desde que decorrentes dos princípios adotados pelo texto maior, configuram uma verdadeira cláusula de tutela e promoção da pessoa humana, tomada como valor máximo pelo ordenamento [...].

Com base na própria Constituição Federal que serve de ponto base para a discussão acerca da temática, relações familiares, e desaguando no abandono afetivo, necessário se faz refletir sobre o exercício da parentalidade, que é algo difícil, pois envolve muita responsabilidade, até em razão de que se reveste no conjunto de modos a elaborar um planejamento familiar e com isso, se tornar responsável pela manutenção desse sistema.

Categorização Jurídica do Afeto e os Efeitos do Abandono

Apenas e tão somente como forma de aclarar o tema proposto, apesar de não haver uma contraposição doutrinária e jurisprudencial,

com legislação específica acerca da matéria, mas tão somente legislações esparsas, temos que esse se baseia no cumprimento do dever de convivência familiar, baseado no respeito, afeto e amor, servindo de analogia para o enfrentamento adequado a cada situação.

Para isso, precisamos depreender o sistema que o indivíduo vive, pelo qual é influenciado, e como tal estabelecer os limites para análise das situações de cotidiano, para o verdadeiro e correto enfrentamento como forma de proporcionar um lugar de fala para aquele indivíduo, que se sente alijado de direitos e afetos.

A base à reflexão da temática, se refere ao abandono afetivo, que muito mais que um sentimento, é também uma situação a ser encarada como um problema maior, de convivência, de saúde e de alteridade, pois, está intrinsecamente ligado à valoração do afeto e conseqüentemente a normas que estabelece a Dignidade da Pessoa Humana.

A negligência e a falta de suportes emocionais atingem um indivíduo de tal forma, que as conseqüências negativas trazem efeitos sociais muito maiores e mais difíceis de quantificar ou materializar, que somente por intermédio de estudos sociais podemos ver a extensão de danos provocados.

Por meio de várias obras é possível verificar à exaustão o estudo acerca do abandono afetivo vinculado entre pais contra os filhos, filhos contra pais, orbitando muito em torno do Estatuto de Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003), e outras legislações correlatas, ficando a matéria restrita a tal discussão, não expandindo sobre a família em sua totalidade que por vezes assiste impassível tais situações, como de fato, as relações acerca de orientação sexual.

Entretanto, quando ocorrem situações que diferenciam situações existentes de intolerâncias e hostilidades, o afeto é o sentimento que é deixado de lado, faticamente abandonado, e se coloca em obras a cons-

trução de um muro de sentimentos e amarguras, tendo como um tema ainda sob o manto dos preconceitos, o abandono afetivo em razão da orientação sexual.

O preconceito em razão da orientação sexual é crime, o qual consiste em praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito em razão de orientação sexual ou identidade de gênero contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas trans e intersex. As condutas relativas à agressões de grupos ou seja condutas LGBTQIA+fóbicas, foram reconhecidas como criminosas pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em junho de 2019, tratados como racismo social, no qual o Plenário ao concluir ações que tratam da matéria, decidiu que o Congresso Nacional editasse lei específica, na qual condutas homofóbicas e transfóbicas fossem tipificadas na Lei de Racismo.

O Plenário do STF entendeu que pelo Congresso Nacional houve omissão inconstitucional, por não editar lei que criminalizasse atos de homofobia e transfobia.

O relatório da Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (Antra), através de seu dossiê, apontou que em 2021, 140 pessoas trans foram assassinadas no país, sendo 135 travestis e mulheres transexuais, e 5 homens trans e pessoas transmasculinas, mostrando que pessoas trans vivem sob “tolerância frágil”, conforme a pesquisadora Bruna Benevides, mulher trans que produziu o citado dossiê.

O dossiê informa ainda que não foram encontradas informações de assassinatos de pessoas não binárias em nossas pesquisas esse ano da pesquisa.

Figura 1: Dados dos Assassinatos de pessoas trans no Brasil entre 2008 e 2021



Autora BENEVIDES, Bruna, 2022

Fonte: ANTRA, 2022.

A ausência de legislação específica que trate do tema de abandono, deságua no campo da violência, como se fosse um looping eterno entre o momento que o indivíduo se propõe a efetuar a “transgressão” de encarar e expor a orientação sexual, com o conseqüente desrespeito aos valores cristãos e familiares, até a expulsão do convívio familiar e social na maioria dos casos, causando o aumento na criminalidade relativa aos crimes praticados em razão de opções e gêneros.

Desta forma, apesar de ser um passo a mais, não há no rol da legislação pátria, norma direcionada ao público LGBTQIAP+, o qual se torna vulnerável, negando a estes, princípios constitucionalmente protegidos como os da dignidade e da humanidade.

O abandono afetivo em razão da orientação sexual é um verdadeiro exercício familiar irresponsável, levando à destruição das famílias, e dos danos decorrentes de tal situação, pois a afetividade decorre do direito à convivência familiar saudável na medida em que estes indivíduos

passam a ter a devida assistência material, intelectual, moral, afetiva, e a consequente assistência à orientação sexual, fazendo com que os direitos da personalidade dos mesmos sejam concretizados, tais como o direito à vida, à integridade física e psicológica, à convivência familiar, ao exercício da sexualidade, ao afeto, dentre outros.

É constante no noticiário reportagens sobre violências praticadas em desfavor de pessoas que revelação a sua orientação sexual, como exemplo uma pesquisa realizada pela Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) da Prefeitura de São Paulo, em maio de 2.019, mostrando que entre 5,3% e 8,9% do total da população em situação de rua na capital pertencem à comunidade LGBT. Além disso, 63% dos jovens de 18 a 25 anos, relatam sentir rejeição total ou parcial dos familiares após "saírem do armário" e apenas 59% revelam sua orientação sexual para a família.

Dessa forma, o que se propõe é uma discussão mais avançada, levando em consideração o abandono afetivo entre irmãos, em especial em relação à orientação sexual, inclusive a sua subalternidade como uma categoria de poder.

O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana e a afetividade como valor jurídico

O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana é um dos princípios basilares do Direito e consequente regra de conduta em sociedade, onde é enfatizada a relação do indivíduo em sua plenitude, devidamente protegido pelo arcabouço legislativo, dando ao mesmo um status de humanidade, independentemente de sua condição.

No Brasil, é estampado na Constituição Federal de 1988, no artigo 1º, inciso III, que diz:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I – a soberania;

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana;

IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V – o pluralismo político.

A Carta Magna garante aos brasileiros e a quem faça parte no território brasileiro, a dignidade tão buscada e proclamada, em especial, por se tratar de uma Constituição Cidadã, devidamente promulgada e não outorgada, dogmática, resultando dos reclames e assembleias populares, e assim insculpida pela vontade e soberania popular.

A dignidade tão buscada e proclamada, em especial, por se tratar de uma Constituição Cidadã, devidamente promulgada e não outorgada, dogmática, resultando dos reclames e assembleias populares, e assim insculpida pela vontade e soberania popular.

Na obra “Direito Constitucional”, dignidade é conceituado como:

Um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos e a busca ao Direito à Felicidade”(Moraes, 2011 p.41)

Mas diante de toda a aspereza contida nos termos LGBTQIAP+ essa dignidade resta corporificada? Será que a dignidade de pensamentos diferentes da massa, são respeitados? Será que a Constituição vem sendo cumprida dando voz e proteção adequada às minorias?

Vê-se que apesar dos avanços contidos na Constituição Federal de 1988 na consolidação de direitos fundamentais da sociedade, e normas esparsas de caráter infraconstitucional, nota-se que, quando se trata de respeito às minorias e a efetiva observância a princípios basilares, tais discussões vem se tornando meramente retóricas, com utilização para finalidades diferentes do que as que realmente importa, o respeito à diversidade e a luta e consolidação da dignidade da pessoa enquanto humana.

O Art. 3º da Constituição Federal/88 em seu inciso IV, preconiza como objetivo fundamental das políticas do país, a promoção do bem de todos, complementando o ar. 1º, vindo a encorpar o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, como vemos:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: (...)

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Sem contar que tais fundamentações observam e tem seu princípio criador na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que traz em seu primeiro artigo a tradução que a igualdade entre as pessoas humanas é primeiro em relação à sua dignidade:

“Art. 1º Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.”

Desta forma, a afetividade é um sentimento juridicamente relevante e protegido especificamente pela legislação, mesmo que de forma

esparsa e não direcionada, em especial ao que diz respeito às diversidades, e que desta forma, vê-se a necessidade premente de organização literária jurídica acerca do tema, para que seja realmente elaborada lei própria, priorizando tais situações, e dando assim proteção específica à população LGBTQIA+.

O Abandono Afetivo como um ato de DesAmor

O abandono afetivo mostra-se um verdadeiro problema social, capaz de trazer contornos tristes e cada vez maiores a toda sociedade. O grande número de casos de pessoas abandonadas afetivamente, seja por conta do crescente número de separações, e divórcios, seja por inúmeros casos de "mães solteiras", e/ou casos de relações extraconjugais, traçam um paralelo com mudanças de paradigma da sociedade.

O principal objetivo é identificar algumas situações de alteridade nas relações afetivas, relacionadas às articulações de indivíduos LGBTQIAP+, tomando como base o abandono afetivo inserido na sociedade, chegando ao ponto de se tornar praticamente uma cultura.

Devem ser analisados os sujeitos das relações de afetividade, para que se construa essa responsabilização em relação ao núcleo familiar e todo o seu entorno, aquelas pessoas que orbitam a família, para que se estabeleçam critérios e diferenciações entre a responsabilidade familiar e o papel do Estado, bem como acerca da instância familiar, onde a falta da afetividade expõe a matriz heterossexista, rotulando pessoas e determinando seu efetivo lugar. Contudo, faz-se necessário analisar o abandono afetivo praticado entre irmãos, em virtude da orientação sexual.

O abandono afetivo no âmbito familiar, se reveste de uma crueldade, no verdadeiro ato de desamor, pois, como todo o laço afetivo deve nascer e fortalecer dentro da família, a exclusão de um indivíduo desse

núcleo, por objeção aos seus pensamentos, vontades e decisões, além de desrespeitar a livre vontade e arbítrio da pessoa como si, também conduz a uma avalanche de sentimentos de profunda solidão.

Entre algumas obras que retratam o tema, cada vez mais patente na sociedade, tem-se em consideração a obra *O Eu Soberano: ensaio sobre as derivas identitárias*, que é permeado de indagações acerca dos movimentos de emancipação, que entende que os mesmos parecem ter mudado de direção, pois, não se dedicam mais às transformações, mas vinculadas a debates sobre a forma de proteção de populações vulneráveis ou situação de desigualdade social, provocando questionamentos acerca de engajamentos e lutas de classe.

A obra em si traz um debate maniqueísta, no qual se propõe um debate entre o bem e o mal, o certo e o errado, moral e imoral, não deixando de ser um trabalho atemporal, pois discute-se em grande parte o identitarismo, a identidade pensada voltada totalmente para si.

No capítulo que trata da designação identitárias, em especial os temas laicidades e as políticas de Narciso, demonstram que os movimentos emancipatórios, tornaram-se verdadeiros *bunkers* de posicionamento repressivos e singulares, deixando explícitos desejos particulares de obtenção de privilégios.

Nisso o próprio nome do livro expõem explicitamente, ou seja, O Eu, nada mais além, de forma totalmente soberana, com a atual ascensão da extrema direita reacionária e conservadora, impregnada com ódio, fanatismo e nacionalismo, tudo resumido ao medo da dominação.

Com o advento da tecnologia, parecia a princípio que tudo seria mais elaborado de forma a denominar situações, esclarecer obscuridades, e pôr em cheque toda e qualquer forma de preconceito, e o que vemos atualmente é uma sociedade cada vez mais tacaña, voltada ao próprio centro, em um egocentrismo exacerbado, com a necessidade do ter, em

detrimento da busca do ser com as modificações freudianas sobre a teoria do eu. A Afetividade Materializada na Parentalidade Responsável

Primeiramente, necessário se faz conceituar o termo Parentalidade, o qual foi inicialmente utilizado na década de 1960, para enfatizar o caráter processual implicado no exercício das funções dos pais em relação aos filhos, e atualmente observados conceitos sócio culturais e de pertencimento.

A Parentalidade da forma apresentada, fica restrita ao conceito de família tradicional, como se as demais manifestações de vínculo afetivo fossem relegados a um segundo plano, e portanto, não necessitando de tutela jurisdicional, e mesmo sem a guarida social para encaixe na sociedade a qual pertence.

Ademais, quando se fala em Parentalidade, não basta simplesmente tratar do tema, pura e simplesmente, como exercício de cuidado com os filhos, mesmo porque, como diz o antigo ditado: “pai é o que cria”, e desta forma, a natureza em si da Parentalidade se torna muito mais abrangente, levando em consideração os vários tipos de exercício de tal instituto, e o que se destaca é a discussão sobre a Parentalidade responsável e esta por sua vez, uma vez bem exercida, abarca o conceito de afetividade.

A Parentalidade Responsável nada mais é do que a ligação e comprometimento entre as parentes com a personificação da função social da família, para a formação sólida de caráter e personalidade, respeitando as diferenças individuais.

Além do mais, não se pode olvidar da parentalidade, tanto familiar, que envolva pai e mãe, mas também aquela vinculada à famílias constituídas a partir da adoção e constituição familiar não reconhecidas como tradicionais, ou seja, novos arranjos familiares, em especial as for-

madras em decorrência de união homoafetiva, sem contar ainda, a parentalidade ativa, decorrente de consanguinidade, que vinculam avós, tios e outros parentes.

Das práticas parentais, existem as boas e as más técnicas para o exercício e construção desse caminho, mesmo em razão de que o instituto da parentalidade está cada vez mais em discussão na sociedade contemporânea, visto que a base é principalmente o respeito mútuo, entre responsáveis e filhos, criando um lar saudável e acolhedor para o crescimento e desenvolvimento familiar.

Portanto, em sendo o exercício da parentalidade irresponsável, negligente ou até mesmo nociva aos interesses dos filhos, com traumas ou prejuízos, a legislação possui mecanismos de reparação de danos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todo o exposto, a normatização acerca da afetividade e seu abandono, em relações de gênero e orientação sexual, é de extrema necessidade, para privilegiar indivíduos que não encontram nenhuma proteção estatal neste sentido, e que possuem direitos a sua dignidade e sua segurança, bem como, a toda a afetividade assegurada de forma clara e concisa.

Importa ainda dizer que o estudo sobre o tema, possibilita a identificação de situações próprias, e desta forma a definição da demanda para enfim criar mecanismos legais e morais, para a tentativa de minorar tais traumas, decorrentes da impossibilidade de aceitação, negociação ou supressão dessas barreiras, que é o sentimento de abandono.

Nesse sentido, é possível questionar quais contribuições podem ser dadas no sentido de fixar as reais fronteiras do reconhecimento dos

conflitos e até qual ponto eles foram negligenciados, pois, com a fixação de legislação determinada acerca do tema, como instrumento para mediar e solucionar conflitos, podemos determinar a extensão de cada problema, e propor ações efetivas às demandas apresentadas.

Vê-se que muitos dos fenômenos apontados hoje em dia como causas da desagregação familiar nada mais é do que consequências históricas da educação higiênica.

A necessária mudança para assegurar igualdade, será obtida a partir do momento em que se possibilite uma maior flexibilidade no exercício parental, sem as amarras do preconceito, enraizado na sociedade, como a utilização de conceitos do tipo: meninos vestem azul, meninas vestem rosa, ou mesmo meninos brincam de bola e carrinho e meninas brincam de casinha e boneca, rotulando como o indivíduo deve se comportar em uma sociedade tradicional e arcaica, limitado as personalidades e autonomia destes indivíduos.

Enfim, a categorização jurídica do afeto como parte realmente integrante do conceito de família é medida que se impõe, uma vez que a falta de tal ordenamento, e sua aplicação, remonta em situações extremadas, com a degeneração de pensamentos e pessoas, da total falta de humanidade e respeito e conseqüente desestruturação da família e da sociedade de um modo geral.

REFERÊNCIAS

ANGELUCI, Cleber Affonso. **Abandono afetivo**: considerações para a constituição da dignidade da pessoa humana. Boletim Jurídico, Uberaba/MG, a. 3, n. 165. Disponível em <https://www.boletimjuridico.com.br/artigos/direito-civil-familia-e-sucessoes/1040/abandono-afetivo-consideracoes-constituicao-dignidade-pessoa-humana>. Acesso em nov. 2022.

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

CARDIN, Valéria Silva Galdino; CAMILO, Andryelle Vanessa. Aspectos inovadores da nova lei de adoção sob a perspectiva do Planejamento Familiar, da Paternidade Responsável e dos Direitos da Personalidade. **Revista Jurídica CESUMAR**. Mestrado, v. 10, p. 537-565, 2010, p. 4.

MINUCHIN, Salvador. **Famílias**: funcionamento e tratamento. Porto Alegre: Artmed; 1982.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 33ª ed. São Paulo. Atlas, 2017.

ROUDINESCO, Elizabeth. **O Eu Soberano**: Ensaios sobre as derivas identitárias, Zahar; 2022.

TEPEDINO, Gustavo. **Temas de Direito Civil**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999, p. 48. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/rejeitados-pela-familia-e-expulsos-de-casa-essa-e-a-realidade-de-muitos-jovens-que-pertencem-a-comunidade-lgbt,b8739fb9a31ba6f8bfaefa5a1322ebe9f9wkzrwt.html> Acesso em: dez. 2022.

G1. Pessoas trans vivem sob 'tolerância frágil', diz pesquisadora que contabilizou 140 mortes em 2021. Disponível em <https://g1.globo.com/po>

litica/noticia/2022/01/28/pessoas-trans-vivem-sob-tolerancia-fragil-diz-pesquisadora-que-contabilizou-140-mortes-em-2021.ghtml Acesso em dez. 2022.

ANTRA. **Dossiê ANTRA 2022**. Brasil, 2022. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2022/01/dossieantra2022-web.pdf>. Acesso em: dez. 2022..

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Laudemir Luiz Zart

Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, Santa Rosa - RS, mestrado em Sociologia Política pela UFSC e doutorado em Política Científica e Tecnológica pela UNICAMP. Professor Adjunto X da UNEMAT - Campus Universitário Jane Vanini de Cáceres. Participa como pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Docência (GFORDOC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6054357004978402> - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9117-0782>

E-mail: laudemirzart13@yahoo.com.br

David Arenas Carmona

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEDU/UFMS), Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAQ. Atua como pesquisador nas áreas referentes a diversidade cultural, educação indígena estudos culturais e decolonialidade. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais – GPED/UFMS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4036052313760198> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6737-6235>

E-mail: arenas.carmona@ufms.br

Janete Rosa da Fonseca

Pós-doutorado em Neurociência (FURG), Pós-Doutorado em Educação, Linha de Pesquisa III, Diversidade Cultural e Educação Indígena (UCDB). Doutora em Educação pela Universidad UDELMAR –Chile, Mestre em Estudos Culturais (ULBRA). Líder do Grupo de Pesquisa

CNPQ, GPED-Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais. Docente Permanente do Programa de Mestrado em Estudos Culturais da UFMS (UFMS/CPAQ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4564086131381479> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-0385>

E-mail: janete.fonseca@ufms.br

Wilson Marques Dias

Mestre em Estudos Culturais pela UFMS/CPAQ. Graduado em Filosofia. Graduado em Teologia. Graduado em Pedagogia. Especialização em Educação Especial pela UFMS. Professor de Filosofia para o Ensino Fundamental II e Professor de Sociologia para o Ensino Médio. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4719881665370023> Orcid.: <https://orcid.org/0000-0002-6454-5195>

E-mail: wilson.marques@ufms.br

Andreza Sales Ferreira

Mestra em Estudos Culturais, da Fundação UFMS -Câmpus de Aquidauana/MS. Formada em Pedagogia pela UFMS, no ano de 2008. Pós-Graduada em Lato Sensu/ Especialização em Pedagogia Educação Infantil e suas Linguagens (2013) pela FUNLEC/IESF e Atendimento Educacional Especializado - AEE (2015) pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/143592389928161> - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0059-9880>

E-mail: andreza2005ufms@gmail.com

Helen Paola Vieira Bueno

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Professora na Graduação e no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Estudos Culturais (PPGCult) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ) orientando pesquisas relacionadas a Psicologia, Saúde Mental, Trabalho e Cultura na região pantaneira. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/619612702454713>

E-mail: helen.bueno@ufms.br

Tatiana Roberta Medeiros

Mestre no programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da UFMS - PPGCult/CPAQ. Docente na disciplina de Educação Física, na rede municipal de Quatis/RJ. Tem experiência na área do ensino de Educação Física com ênfase em ensino-aprendizagem, corpo e movimento. Pesquisa nas áreas de Educação Física Escolar, Corpo, Gênero e Sexualidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6859-973X> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4424289473567874>

E-mail: tatiana.medeiros@ufms.br

Marcelo Victor da Rosa

Doutor em Educação na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor associado 1 na UFMS. Docente nos Programas de Pós-Graduação em Estudos Culturais/CPAQ/UFMS e Educação FAED/UFMS. Diretor Artístico do Bailah: grupo coreográfico em dança de salão. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase

em Educação Física Escolar, Dança, Gênero, Sexualidade e Corpo, tendo como principal referência teórica Michel Foucault. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9826086389046368> - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0621-0389>

Jeimis Nogueira de Castro

Doutor em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz. Docente no CEFET Celso Suckow da Fonseca- CEFET/RJ Campus Valença, Rio de Janeiro e coordena o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Temas e Perspectivas Contemporânea em Educação e Ensino. Atualmente desenvolve pesquisas sobre corpo, identidade e gênero na escola. Tem experiência no ensino de Educação Física; Psicomotricidade; Corpo; Identidade; Diferença; Gênero e Sexualidade na escola. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2698750353284406> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3468-5741>

E-mail: jeimis@yahoo.com.br

Marcello Augusto Ferreira da Silva Portocarrero

Mestre em Estudos Culturais pela UFMS, e graduado em Direito pela UNIOESTE, Presidente Prudente-SP, e Administração pelo CPAQ/UFMS. Atualmente, atua como advogado e assessor jurídico da Câmara Municipal de Aquidauana-MS. Desenvolve estudos na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) – unidade de Aquidauana, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0782159502346363> Orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-6375-9178>.

Email: mafportocarrero@hotmail.com

Priscila G. S. Portocarrero

Mestranda em Estudos Culturais pela UFMS, Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). Licenciada em Pedagogia pela UFMS, Campus de Aquidauana. Foi bolsista do Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais – GPED/ UFMS/CPAQ- Certificado pelo CNPQ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0890433345568129> - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9797-4458>

E-mail: prigambarra89@gmail.com

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-85-7613-701-6



9 788576 137016

 editora
UFMS