

XIV Seminário de educação e XI Colóquio de pesquisa – Educação e Pandemia

ANAIS DIGITAIS

PARTE III: ARTIGOS

Paranaíba, MS

2024

S472a Seminário de Educação e Colóquio de Pesquisa (14. : 2024; Paranaíba, MS)

Anais digitais XIV Seminário em educação e XI Colóquio de pesquisa, 28 de outubro a 01 de novembro de 2024/ Agnes Iara Domingos Moraes *et al.* [Organizadores].--Paranaíba, MS: UEMS, 2024.

133p.; il

Bianual

ISSN: 2446-6069

Vários Autores

Tema: Educação e Pandemia

1. Educação - Simpósio. 2. Educação - Colóquio. I. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. II. Moraes, Agnes Iara Domingos. III. Título.

CDD 23. ed. - 378

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Susy dos Santos Pereira CRB1^o1783

Os autores são responsáveis pelo conteúdo dos artigos publicados, pelo atendimento às Normas ABNT e pela redação dentro das regras da norma padrão da língua portuguesa

Organização:

Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU)
Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de
Paranaíba
Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação
(CEPEED)

Docentes:

Profa. Dra. Agnes Iara Domingos Moraes
Prof^ª. Dr^ª. Estela Natalina Mantovani Bertoletti
Prof^ª. Dr^ª. Fernando Guimarães Oliveira da Silva
Prof^ª. Dr^ª. José Antonio de Souza
Prof^ª. Dr^ª. Maria Silvia Rosa Santana
Prof^ª. Dr^ª. Milka Helena Carrilho Slavez

Acadêmicos:

Ester de Faria Reis
Glaucia Cavalcante Querino Miyashiro
Kailanny Zocal
Letícia Lacerda da Silva
Lucas Cavalcante Querino
Luria Luana de Freitas Caetano
Louise Camila da Paixão
Monica Ferreira Pedroso
Willians Pizolato

Pareceristas:

Profa Dra Andrielli Dal Pizzol (UEMS)
Prof. Dr. Claudionor Renato da Silva (UFJ)
Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz (UEMS)
Profa Dra Eliane Rose Maio (UEM/Sede)
Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva (UEMS)

Profa Dra. Greisse Quintino Leal (UEMS)
Prof. Dr. José Antonio de Souza (UEMS)
Prof. Dr. Marcio de Oliveira (UFGD)
Prof. Me. Eder Junio da Silva (Universidade Brasil)
Profa Dra. Laura Mariza Carnielo Calejon (Universidade São Marcos)
Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti (UEMS)
Profa. Dra. Hellen Thaís dos Santos (UEMS)
Prof. Me. Heitor Arantes Mendonça (FAMA)
Prof. Dr. Jemerson Quirino de Almeida (UEMS)
Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães (UEMS)
Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana (UEMS)
Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez (UEMS)
Prof. Dr. Reginaldo Peixoto (UEMS)
Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann (UEMS)
Profa. Dra. Agnes Iara Domingos Moraes (UEMS)
Profa Ma. Vania Gomes Cardoso (UNIPORÁ)
Profa Ma. Raissa Nunes Pinto (UEMS)
Profa Dra. Sueli do Nascimento (UEMS)

Apoio técnico:

Dra Rosimar Pires Alves (UEMS)
Dr. Renato Lustosa Sobrinho (UEMS/UNESP)
Dra Susy dos Santos Pereira

SUMÁRIO

Parte III. Trabalhos completos.....	06
3.1 Eixo - História, Sociedade e Educação.....	08
3.2 Eixo - Linguagem Educação e Cultura.....	36
3.3 Eixo - Formação de Professores (as) e Práticas Pedagógicas.....	73
3.4 Eixo - Direitos Humanos, Diversidades e Inclusão.....	110

APRESENTAÇÃO

O XIV Seminário de Educação e o IX Colóquio de Pesquisa são eventos científicos promovidos pelo curso de Pedagogia, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU) e pelo Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (CEPEED) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba.

Nesta edição, o tema é educação e pandemia. Trata-se de um tema urgente para a área da educação. Ao recebermos a comunicação, em março de 2020, de que todas as nossas atividades de diferentes naturezas tiveram que ser evitadas para evitar a contaminação em massa. As atividades presenciais das instituições de ensino de educação básica e ensino superior foram suspensas; veio a surpresa. Muitas instituições não sabiam como agir, algumas optaram por anteceder férias, recessos escolares e universitárias até que tivessem tempo hábil para decidir o que fazer.

Diante das situações de isolamento social, restrições de circulação e um rápido contágio seguido de muitas mortes, as instituições de ensino de todos os níveis e modalidades optaram por utilizar um formato de ensino novo: o ensino remoto emergencial (ERE). Se tínhamos algumas restrições quanto ao uso de tecnologias, fomos forçados a lidar com as normas e orientações desse formato de ensino sem muito tempo para a nossa preparação ou formação.

Em paralelo a tais eventos, a precariedade do sistema educacional público brasileiro tornava-se mais evidente. Expondo com mais segregação as desigualdades de renda e de acesso à *internet*, ao conhecimento e às tecnologias da informação e da comunicação (TICS). Para se ter uma noção da complexidade, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgou uma pesquisa realizada durante 2021, onde constatou que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades em média 287 dias durante a pandemia.

Um cenário que escancarou todas as nossas desigualdades educacionais, tecnológicas e sociais. O XIV Seminário de Educação e o IX Colóquio de Pesquisa foi pensado após consulta à comunidade universitária da UEMS a fim de conhecer os temas mais urgentes relacionados a educação e pandemia.

Pretendemos a partir dessa consulta:

1. oportunizar momentos de diálogos sobre a precarização das ferramentas de TICS para a manutenção das atividades de ensino, da educação básica ao ensino superior;
2. abordar aspectos relacionados à precarização do trabalho, considerando que o professor já levava trabalho para dentro de suas casas e a situação se intensificou com a implantação do *home office*;
3. socializar pesquisas realizadas por estudantes de iniciação científica, por pesquisadores(as) de instituições de Ensino Superior (IES) e demais profissionais da educação; e disseminar o conhecimento produzido no âmbito da UEMS de Paranaíba, por meio das discussões de pesquisas produzidas e em desenvolvimento.

Contamos com a participação de estudantes de Graduação e Pós-graduação; docente do Ensino Superior; docentes da Educação Básica; gestores de instituições de ensino e demais profissionais da educação. Neste documento, encontram-se os resumos simples e expandidos aprovados para integrar os Anais digitais do evento. Esperamos contar com a leitura da comunidade de Paranaíba e da região.

Eixo: História, Sociedade e Educação

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CURSO DE FILOSOFIA DA USP (1934 - 1948)

Lorena Oliveira Barbosa Freitas¹ (UEMS)
Diogo da Silva Roiz² (UEMS)

Resumo

O presente projeto tem como objeto a trajetória da institucionalização do curso de Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP a partir da sua criação em 1934 até o ano de 1948, a pesquisa conectada ao projeto “A História das Licenciaturas nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, entre os anos 30 e 50” preocupa-se em analisar o processo de institucionalização desse campo do saber na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade de São Paulo. Para alcançar essa meta buscamos mostrar o desenvolvimento do curso de filosofia, as mudanças curriculares e as experiências de ensino que foram colocados em prática nessa época. Em relação a própria ideia de currículo, é fundamental destacar que esse tem uma relação entre ensino e poder, uma vez que selecionar aquilo que será disciplinado, bem como todas as questões próximas, vem da relação de poder. Nesse sentido, busca demonstrar as relações de poder na construção do mencionado curso, como resultado, o curso se estrutura em seu patrono o professor francês Jean Maugué, o qual foi responsável pelas cadeiras e qual seria o olhar epistemológico dado às disciplinas, como e porquê dariam mais valor a um tópico do que outro. A metodologia utilizada é análise de fonte histórica, dos anuários da USP do respectivo período, somado a legislações do período, bem como, os conceitos de campo, hábitos, capital de Pierre Bordieu embasaram a interpretação proposta neste estudo.

Palavras-chave: Institucionalização; Histórias dos Cursos de Graduação no Brasil; Curso de Filosofia.

Introdução

O presente projeto tem como objeto a trajetória da institucionalização do curso de Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP a partir da sua criação em 1934 até o ano de 1948, ano em que há uma última reforma no currículo de ensino da referida instituição. O trabalho se conterà em descrever quais foram as cadeiras que estruturavam o curso, bem como os professores responsáveis, bem como a estrutura de cada uma.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDU), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, unidade de Paranaíba). Bacharel em direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, Campus de três Lagoas). E-mail: lorenapobf@gmail.com

² Professor do PGEDU da UEMS. Doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: diogosr@uems.br.

Nesse sentido, é importante mencionar que o trabalho utilizará os anuários estáticos da USP como a principal fonte de estudo e trabalho, tendo em vista que são dados neles contidos que podem remontar como de fato funcionava a organização estrutural e com a leitura crítica, conjunta com contexto histórico e legal do período, trará luz a parte fundamental da história dos cursos de graduação no país: a estruturação.

1. Referencial teórico

Para um contexto da institucionalização dos cursos universitários, as teorias de Pierre Bourdieu contribuem na compreensão de que o espaço social é permeado por trocas simbólicas, sendo essas sustentadas por estruturas classificatórias incorporados que dão corpo ao mesmo espaço social. Nesse sentido, em relação ao ingresso na universidade posiciona os estudantes em um espaço simbólico com classificações sobre as condutas, desenvolturas, linguagens, regras e elementos que estão em disputa nesse nível escolar.

Podemos afirmar que a instituição universitária, como toda instituição de ensino, pertence a um sistema de ensino que tem condições para a inculcar, e por consequência criar uma reprodução de um arbitrário cultural, termo que para o referido autor, designa o fenômeno social que consiste na construção de uma cultura particular de uma determinada classe social em cultura universal. Sendo que contribui para as relações entre os grupos ou classes que originou o próprio sistema de ensino, ou seja, mantendo uma dominação. (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Dessa forma, Bourdieu formula um conceito que aborda essa estrutura, como vemos:

Bourdieu propõe uma perspectiva que postula uma junção entre as dimensões do “objetivo” e do “subjetivo”, classificada como “estruturalismo construtivista”, que tem a principal preocupação em compreender a reprodução das estruturas sociais – nunca entendida como uma reprodução “igual”. Ele defende ainda que, no mundo social, existem estruturas objetivas independentemente da consciência e da vontade dos agentes e que são capazes de orientar ou coagir práticas e representações desses agentes. Nesse sentido, Thiry-Cherques (2006) pontua que o estruturalismo de Bourdieu é voltado a um exercício crítico, o do desvelamento da articulação do social, tendo no método a análise dos mecanismos de dominação, da produção de ideias e da gênese das condutas. (PIRES, 2022)

Em um momento seguinte, a correspondência entre essas estruturas é compreendida por meio dos conceitos-chaves *habitus*, campo e capital, esses são utilizados de forma relacionada, pois cada conceito adquire sentido na relação com o outro. O *habitus* produz práticas e

representações que estão presentes na formação em uma instituição de ensino, ele é um princípio pelo qual se inicia práticas subjetivas e intersubjetivas que estruturam tanto a ação quanto a percepção dos agentes. (BOURDIEU, 2004a).

O capital é uma propriedade adquirida que confere certa distinção a um agente no campo em que se situa. Essa propriedade pode ser material, como no caso do capital econômico, ou relativo à cultura, aos relacionamentos sociais, à autoridade para impor as regras, entre outros. Cada campo estabelece a propriedade que será valorizada e, principalmente, utilizada como trunfo para obtenção de vantagens. Nesse sentido, toda forma de capital é também um capital simbólico, pois parte do reconhecimento do valor da propriedade que está em jogo, distinguindo o agente dos demais (MATTOS; FERNANDES, 2022)

Assim, ao estudar a institucionalização de um curso, se estuda o *habitus* universitário, o qual vai pensar as práticas que são adotadas e formarão um capital, nesse caso, não somente econômico, mas cultural e educacional e por fim, o campo que são os espaços estruturados pelos postos que são ocupados, os quais as propriedades (o capital) dependem das posições nestes espaços.

2. Metodologia

O presente trabalho utiliza da pesquisa documental como fundamento, em especial os Anuários da USP do recorte temporário utilizado, bem como livros de ofícios e documentos oficiais disponibilizados em pesquisa no Acervo Geral da Universidade de São Paulo. Bem como, revisão bibliográfica tanto de leis, como de pesquisas correlacionadas.

É fundamental entender o movimento curricular, para compreender como foi dado o tom do ensino, pesquisa e extensão e como já dito, se o curso manteve um valor próximo aos altos-estudos, com teor mais academicista ou se possuía com sentido a formação de profissionais para atuar no ensino básico.

Um dos mais importantes trabalhos a respeito do curso de Filosofia da FFCL/USP é o trabalho de Paulo Arantes em “Um departamento francês de ultramar” o qual abordará o referido curso já na década de 60, um momento já posterior a institucionalização do curso, quando o *habitus*, campo e capital já foram construídos, como pode se ver em:

Encontrei em 1965 um departamento muito jovem, mesmo para os padrões da faculdade. Na época, se tamanho continuava não sendo documento, juventude podia ser argumento. A geração intermediária fora engolida, justamente a que em princípio corresponderia à geração que em outras seções se agrupava no

início dos anos 40 em torno da tarefa de converter em moeda corrente do país o espírito de reflexão organizado pelo que havia de melhor naquela instituição um pouco fora de eixo. Curiosamente um dos patronos daquele programa crítico foi um filósofo, verdade que sem obra, o professor Jean Maugué, encarregado dos cursos de Filosofia de 1935 a 1944, secundado no mesmo propósito pelo amigo e depois sucessor João Cruz Costa. A verve de Maugué perdeu-se, não estava ao alcance de todas as bolsas; já a maneira de Cruz Costa (ou a falta dela), uma espécie de piadismo “nacionalista” muito empenhado em chamar as coisas pelo nome, porém marcado por uma desoladora inapetência especulativa, logo deixou de comover o zelo científico dos mais jovens. (ARANTES, 2004, s.p.)

Apesar de sucintamente, nele já é perceptível, a estrutura do curso de Filosofia da FFCL/USP, que é na figura de seu patrono, o professor Jean Maugué e a sua sucessão se dá pela escolha de um egresso da primeira turma, o professor João Cruz Costa.

3. Resultados

Apesar de sua clara importância dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, durante o período da pesquisa, o número de cadeiras do curso de Filosofia foi bastante enxuto, sendo: i. A Cadeira de Filosofia; ii. A Cadeira de História da Filosofia e; iii. A Cadeira de Psicologia.

No entanto, cadeiras de outros cursos são construídas dentro da estrutura arbitrário cultural, como por exemplo a cadeira de Sociologia, a qual fazia parte do curso de Ciências Sociais, no entanto contou com a contribuição de egressos do curso de filosofia, bem como também fazia parte da ementa do mencionado curso. E a cadeira de História e Filosofia da Educação.

De acordo com o próprio anuário, o ensino da Filosofia foi iniciado, em 1934, na FFCL/USP sob a direção do Prof. Etienne Borne, que abrangia as cadeiras de Filosofia, História da Filosofia, e Psicologia. Em 1935, o Prof Jean Maugué passa a lecionar as mencionadas disciplinas. Sendo somente em 1939, que se tornaram independentes as Cadeiras de Filosofia, História da Filosofia e Psicologia.

Nesse sentido, cabe destacar ofício de 1938, emitido por Ernesto de Souza Campos, na época Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o qual destaca a situação em que se encontrava o curso, totalmente nas mãos de um único professor:

A compreensão das despesas determinadas pelas condições financeiras do Estado não permitiu vôo muito largo. Assim não puderam ser efetivadas várias ampliações projetadas. Tinha sido incluídos no orçamento para o ano de 1938 diversos desdobramentos de cadeiras da secções de Filosofia, de Geografia e

História. Nos cortes que sofreu este orçamento, por determinação do Senhor Secretário da Fazenda foram suprimidas as verbas para tal fim designadas. Tornou-se forçoso continuar. Neste capítulo, na mesma situação do ano anterior. Todavia estes desdobramentos se impunham. A seção Filosofia geral, Filosofia da Ciência, História da Filosofia e Psicologia. Estas cadeiras são lecionadas nos 3 anos – 1º, 2º e 3º do curso. Pois bem, todo este trabalho está a cargo de um único professor auxiliado por um só assistente. Não valeram entretanto os argumentos apresentados e a consignação da verba para mais um professor foi rejeitada. (Livro de Ofícios, 1934 – 1945)

Importante, destacar a própria trajetória de Jean Mangué, no qual a forma de pensar, estrutura o curso de filosofia da FFCL/USP, assim destaca Antonio Candido em entrevista assim colocou a respeito da atuação de Mangué:

Jean Mangué não acreditava muito nas instituições universitárias, nunca fez tese de doutoramento e acabou se aposentando na França como professor de Liceu. Discípulo de Alain, era um espírito extremamente livre, que tencionava principalmente nos ensinar a refletir sobre os fatos: as paixões, os namoros, os problemas de família, o noticiário dos jornais, os problemas sociais, a política. E para isso utilizava largamente reflexões e análises sobre literatura, pintura, cinema. As suas aulas eram extraordinárias como expressão e criação, sendo assistidas por várias turmas sucessivas de estudantes já formados que não conseguiam se desprender do seu fascínio. Com ele fiz cursos sobre Kant, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Marx Scheller, Freud; de todos se desprendia uma espécie de inspiração que aguçava o senso da vida, da arte, da literatura, da história, dos problemas sociais. (Departamento de Filosofia da UNESP, 1974, s.p.)

Essa liberdade refletiu-se muito nos primeiros anos do curso, nos quais Jean Mangué foi professor e dava tom a todas as cadeiras do curso. Sua maneira de lidar com buscar formas bases estruturais para assim criticar as ideias, foram perceptíveis pelo apreço a história da filosofia. Assim, cabe descrever o movimento das cadeiras.

3.1 As cadeiras do curso

Apesar de sua clara importância dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, durante o período da pesquisa, o número de cadeiras do curso de Filosofia foi bastante enxuto, sendo: i. A Cadeira de Filosofia; ii. A Cadeira de História da Filosofia e; iii. A Cadeira de Psicologia. As quais serão analisadas a experiência de ensino e pesquisa nos próximos tópicos. Mas será também analisada a cadeira de História e Filosofia da Educação, do curso de pedagogia, por sua receber influência direta do curso de filosofia.

De acordo com o próprio anuário o ensino da Filosofia foi iniciado, em 1934, na FFCL/USP sob a direção do Prof. Etienne Borne, que abrangia as cadeiras de Filosofia, História

da Filosofia, e Psicologia. Em 1935, o Prof Jean Maugué passa a lecionar as mencionadas disciplinas. Sendo somente em 1939, que se tornaram independentes as Cadeiras de Filosofia, História da Filosofia e Psicologia.

É importante ressaltar que durante esses anos Jean Maugué imprime o seu estilo ao curso de filosofia. Como diz Paulo Arantes:

Ora, a partir da viagem do Mendoza, em fevereiro de 1935, navio misto da *Compagnie des Transports Maritimes*, que trazia a bordo o jovem normalien Jean Maugué (vinha substituir seu compatriota Étienne Borne, primeiro professor responsável pelos cursos de Filosofia da nova Faculdade), principiamos a importar, peça por peça, um Departamento Francês de Filosofia, quer dizer, juntamente com as doutrinas consumidas ao acaso dos ventos europeus e dos achados de livreria, a própria usina que as produzia em escala acadêmica. Uma reviravolta decisiva em nossa malsinada dependência cultural. O influxo externo por certo continuaria determinante, uma razão a mais para louvar o tirocínio do referido transplante civilizatório, pois afinal um pastiche programado em início de carreira é bem melhor do que uma vida inteira de pastiches inconscientes. Para um intelectual europeu desembarcado, era automático, e fatal para nós, o cotejo vexatório entre o inveterado filoneísmo dos nativos e os hábitos mentais fixados pela regularidade da evolução de conjunto da cultura europeia, confirmando de viva voz a disparidade, que pesava na consciência dos brasileiros cultivados, entre a “tenuidade nacional” e a “densidade europeia”, para usar o par antitético cunhado por Gilberto Amado. (ARANTES, 2021)

Nesse sentido, importante destacar a própria trajetória de Jean Maugué, no qual a forma de pensar, estrutura o curso de filosofia da FFCL/USP, assim destaca Antonio Candido em entrevista assim colocou a respeito da atuação de Maugué:

Jean Maugué não acreditava muito nas instituições universitárias, nunca fez tese de doutoramento e acabou se aposentando na França como professor de Liceu. Discípulo de Alain, era um espírito extremamente livre, que tencionava principalmente nos ensinar a refletir sobre os fatos: as paixões, os namoros, os problemas de família, o noticiário dos jornais, os problemas sociais, a política. E para isso utilizava largamente reflexões e análises sobre literatura, pintura, cinema. As suas aulas eram extraordinárias como expressão e criação, sendo assistidas por várias turmas sucessivas de estudantes já formados que não conseguiam se desprender do seu fascínio. Com ele fiz cursos sobre Kant, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Marx Scheller, Freud; de todos se desprendia uma espécie de inspiração que aguçava o senso da vida, da arte, da literatura, da história, dos problemas sociais. (Departamento de Filosofia da UNESP, 1974, s.p.)

Essa liberdade refletiu-se muito nos primeiros anos do curso, nos quais Jean Maugué foi professor e dava tom a todas as cadeiras do curso. Sua maneira de lidar com buscar formas

bases estruturais para assim criticar as ideias, foram perceptíveis pelo apreço a história da filosofia.

3.1. A cadeira de filosofia

Tabela 1 – Distribuição dos Professores na Cadeira de Filosofia

Jean Mangué	Professor contratado 1935 a 1939
João Cruz Costa	Assistente adjunto de 1ª categoria da cadeira de Filosofia Geral até 10/03/1939, Professor contratado para cadeira de Filosofia – 1939 até 1947
Gilles Gaston Granger	Professor contratado junto a cadeira de Filosofia de 01/06/1947

Fonte: Elaborada pelos autores, 2024.

A cadeira de filosofia começou, em 1934, sob a supervisão do já mencionado Prof. Etienne Borne, posteriormente, em 1935, substituído pelo Prof. Jean Mangué. Pensando a partir de 1939, quando foi indicado o Prof. João Cruz Costa, que até então era assistente do Prof. Jean Mangué. Como assistentes da cadeira de filosofia, trabalharam no período entre 1939 e 1949 os licenciados Décio de Almeida Prado, Laerte Ramos de Carvalho, Cicero Cristiano de Souza, Lineu de Camargo Schitzer e Romulo Fonseca. A partir de 1947, a cadeira passa a ter a contribuição do Prof. Gilles Gaston Granger.

Fundamental compreender a orientação didática dada a cadeira era harmonizar a situação da cultura filosófica brasileira, com a orientação do professor de Jean Mangué que entendeu que, no Brasil, a cultura filosófica manifestava uma tendencia unilateral, motivo pelo qual orientava que a direção do ensino de Filosofia deveria acentuar a importância histórica dos sistemas filosóficos e dos problemas por eles propostos.

Nesse sentido, cabe destacar o que o próprio regente afirmava do que seria a orientação da disciplina:

Sem analisar as causas históricas, das quais a mais notável e, sem dúvida, a juventude e a rapidez de desenvolvimento do país, é certo que o Brasil apresenta traços ideológicos que o aparentam com a América do Norte e que o distinguem da Europa. Uma dupla tendencia parece que leva a julgar a Filosofia, ou melhor, as correntes filosóficas, segundo a sua novidade ou segundo a sua última pratica. Lembremo-nos de um artigo do Prof. Leon Brunschvicg, no qual a terapêutica freudiana era relacionada com a sua longínqua antepassada, a maiêutica socrática. Não se trata aqui de discutir a verdade de tal confronto. Trata-se apenas de assinalar uma tendencia da filosofia francesa, que é a de amalgamar todo estilo as arquiteturas já conhecidas. Tende ela a encontrar em toda a ideia nova o que os clássicos haviam pressentido. Não é, por certo, uma tarefa conservadora, mas, ao contrário, para hem medir a novidade exata de uma doutrina — bem assim a sua eficácia — e indispensável compara-la primeiramente com as aquisições positivas do passado. A tendencia brasileira parece ser exatamente o contrário.

Dar-se-ia de boa vontade a data do aparecimento de uma doutrina, um valor fenomenológico, esquecendo-se o valor intrínseco dessa contribuição e mesmo a data verdadeira da ideia, a idade de inteligência. Sabemos que são as pessoas idosas que falam de sua idade. É um prazer para quem chega ao Brasil observar como aqui são acolhidas as ideias novas, como são incorporadas com um arrojo que não existe nos velhos parses. Mas parece, também, que já chegou a bora, para o Brasil, de filtrar a sua imaginação espiritual. E eis a razão pela qual consideramos que a base do ensino da Filosofia no Brasil é a História da Filosofia. Pode-se perguntar qual o interesse que há para um país novo, em reavivar o seu trato com os velhos pensamentos de Platão ou de Leibniz. São eles, todavia, que nos dão, por contraste, um sentido a nossa época. Serão eles que a tornarão consciente, fazendo com que ela possa aferir o que ter ganho em poder sobre a natureza, em clareza na inteligência e em justiça na vida moral. Em navegação, a posição e as novas rotas são dadas em referência a certos astros considerados fixos. Os filósofos clássicos são pontos fixos da História. Só o presente não se situar exatamente em relação ao passado, será um navio que perdeu a rota. Naturalmente a história não é erudição. O professor devesse constantemente traduzir o sentido da obra que estudar em termos atuais. Ser-lhe-á bastante para isso revelar o que nele próprio se passa quando estuda um velho autor. A leitura de um filósofo clássico sugere ideias e imagens que serão fatalmente atuais. Essa espécie de comentário é particularmente importante e significativa, mas a primeira necessidade do estudante brasileiro é adquirir o sentido, o tacto histórico. (Jean Mangué, O Ensino da Filosofia — Suas Diretrizes, in Anuário, 1934- 35, p. 25-26).

A experiência na cadeira trouxe pequenas alterações no ensino, no entanto a diretriz permaneceu a mesma até os anos 50, não se afastar da consideração histórica. Percebe-se pela diretriz dada na fundação do curso que considerava que o Brasil se alinhava filosoficamente com os Estados Unidos da América e o ensino foi direcionado no sentido de criar um estudo que valorizava as bases históricas e os problemas por ela sugeridos.

Um destaque é o fato que essa cadeira se empenhou em organizar uma biblioteca, até 1950, dispunha de uma biblioteca de 296 volumes, devidamente fechados e catalogados. Estava à disposição de alunos e professores, podendo ser retirados pelo prazo de oito dias com a exigência de pertencer ao corpo docente ou discente da faculdade. No período, não foi possível à biblioteca, por falta de verbas, assinar revistas especializadas, no entanto, dispunha de números de revistas estrangeiras, entre os quais a *Révue de Cours et Conférences*, números de 1928, 1929 e 1930.

Somado a isso, um destaque é atividades de pesquisa e extensão que ocorriam na cadeira, até 1949, foram publicados três Boletins da Cadeira de Filosofia. O primeiro número foi dedicado a tese de doutoramento do Prof. Joao Cruz Costa intitulado “Ensaio sobre a Vida e a Obra do filosofo Francisco Sanchez” no ano 1942); o segundo número contém dois trabalhos de professores da Cadeira, um do Prof. Cruz Costa intitulado “O Pensamento Brasileiro” e outro

do Prof. Laerte Ramos de Carvalho, intitulado “A lógica de Monte Alverne” ambos publicados no ano 1946). O terceiro número traz um trabalho do Prof. Gilles Gaston Granger intitulado “O Verdadeiro, o falso e o absurdo”, em 1948.

3.2. A cadeira de história da filosofia

Tabela 2– Distribuição de professores da Cadeira de História da Filosofia

Jean Maugué	Professor contratado da cadeira de História da Filosofia de 1/1/1935 a 31/7/44; Professor contratado da mesma cadeira de 1/3/47 a 26/5/48.
Livio Teixeira	Professor contratado da cadeira de História da Filosofia de 1/8/44 a 14/7/48; Professor interino da mesma cadeira de 21/4/49.
Martial Gueroult	Professor contratado da cadeira de História da Filosofia de 15/7/48 a 31/12/48; Professor visitante da mesma cadeira de 1/8 a 30/11/49.

Fonte: Elaboração dos autores, 2024.

Em relação a cadeira de História da Filosofia, o Professor Jean Maugué continuou até agosto de 1944, permanecendo dez anos na cadeira. Em relação a esse período, é fundamental o que o próprio anuário afirma a respeito:

Durante os 10 anos que permaneceu nesta Casa, o Prof. Jean Maugué deu com grande brilho cursos sobre Platão, Spinoza, Kant, Hegel, Comte, Bergson e outros. Foi, sem dúvida, um dos professores cuja influência mais se fez sentir nesta Faculdade. Sua orientação, sua maneira de encarar os problemas filosóficos, marcam até hoje seus discípulos, especialmente os que tiveram o privilégio de ser seus continuadores no ensino da Filosofia. (ANUARIO, 1945)

É importante mencionar que em 1942, foi nomeado 1º assistente o Licenciado Livio Teixeira, o qual já tinha um trabalho na cadeira como extranumerário, que seria em 1945, depois do afastamento do Prof. Jean Maugué, o referido assume a direção da Cadeira de História da Filosofia a título de professor substituto, pois existe a expectativa da volta de Jean Maugué.

Livio Teixeira ocupa essa posição de 1945 a 1947. Fundamental, ainda, mencionar que em 1945, foi convidado o licenciado João Cunha Andrade para ocupar o lugar de 1º assistente, o qual prestou diversos serviços na cadeira. Em especial, com cursos para os alunos do 1º ano de Filosofia, mas também, Ciências Sociais e Pedagogia. Durante esse período também prestaram sua colaboração os professores Laerte Ramos de Carvalho e Linneu de Camargo Schiitzer.

Por conseguinte, no ano de 1948, é contratado o Prof. Martial Gueroult, que permanece até

1949, mas nesse respectivo ano, ele é considerado professor visitante.

Em relação a orientação pedagógica da Cadeira, se tinha a ideia de apresentar aos alunos de Filosofia, duas perspectivas: i. aqueles que estudam de forma geral todos os aspectos de determinada filosofia; e ii. aqueles que procuram se aprofundar em um determinado aspecto filosófico.

Além dessas orientações pedagógicas, mencionadas, é dito que o foco dado para os alunos do primeiro ano, nos quais se incluíam os cursos de Filosofia, Pedagogia e Ciência Sociais, procurava apresentar um panorama geral da matéria de História da Filosofia, no entanto, não avançava além da Filosofia antiga.

3.3. A cadeira de psicologia

Sobre a organização da cadeira, é importante mencionar que durante os anos de 1930, a matéria era obrigatória apenas para o primeiro ano do curso de Filosofia, já com a adoção do padrão federal em 1942, a matéria se torna obrigatória em nos três anos do curso. O que demonstra, também, o crescimento da matéria é o fato que até 1939, era dedicada apenas uma única aula semanal para a referida matéria, passando a ser três aulas semanais.

Outro ponto importante a respeito da mudança pedagógica do curso, é o fato que dos anos de 1939 a 1944, os cursos eram rotativos, assistindo os alunos dos três anos de forma conjunta, o curso programado pelo professor da cadeira em cada ano letivo.

É a partir de 1945 em diante, que é dedicada uma programação de ensino diferente para cada respectivo ano do curso de Filosofia, o que aumentou a participação dos assistentes, que começaram a ter mais responsabilidade por se tratar de cursos normais, não apenas seminários, como no período anterior.

As mudanças em relação a organização da cadeira, segue de forma conjunta a mudança que ocorre no corpo docente, uma vez que ela é regida de 1934 a 1944 pelo Prof. Jean Maugué, o qual podemos perceber que viera desde o início do curso, ministrando o ensino de todas as cadeiras da Seção de Filosofia. No entanto, além da saída de Jean Maugué, pode-se levar em conta vigência do padrão federal, o que tornava recomendável a contratação de um professor especializado.

O próximo professor a assumir a cadeira seria o Prof. Otto Klineberg, que chegou pelo convite do então diretor da faculdade, prof. Andre Dreyfus, que chegou apenas em agosto de 1945. Nesse período entre a partida de um professor e a chegada de um novo, foi contratada

para reger a cadeira a prof. Anita de Castilho e Marcondes Castro, que foi proposta pelo professor Jean Maugué e foi a primeira assistente a ser nomeada para a cadeira.

Em 1947, com o retorno de Otto Klineberg, voltou a regência da cadeira para a Prof. Anita Cabral que permaneceu na cadeira até 1968.

Conclusões ou considerações finais

As estratégias para a criação e institucionalização do curso de Filosofia na FFCHL/USP passam por arbitrário cultural estruturados em escolhas ligadas a um professor, sendo ele reconhecidamente dá corpo aos *hábitus*, campo e capital do curso, sendo este aquele que vai pensar as objetividade e subjetividades relacionadas ao curso.

Referências bibliográficas

AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e Abusos da História Oral**. 8ª edição – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ARANTES, Paulo Eduardo. **Um departamento Francês de Ultramar [recurso eletrônico]: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência dos anos 1960)**. São Paulo: [s.n], 2021. ISBN 978-65-00-24023-8

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle; revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. 2. ed. - Florianópolis; Ed. da UFSC, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL. **Lei nº 24.102**, de 10 de abril de 1934, que transfere ao Estado de São Paulo a Faculdade de Direito de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24102-10-abril-1934-516825-publicacaooriginal-1-pe.html>.

COSTA, Hebe C. Boa-Viagem A. **Resgatando a memória dos pioneiros em psicologia: Roldão Lopes de Barros - Cadeira nº 25 (30/01/1884 - 30/08/1951)**. Bol. - Acad. Paul. Psicol. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 17-22, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415711X200700010007&lng=pt&nrm=iso.

DALLABRIDA, N. (2011). **BOURDIEU E AS ESTRATÉGIAS DE DISTINÇÃO NO ENSINO SUPERIOR FRANCÊS**. Cadernos De História Da Educação, 10(1). Recuperado de <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13154>

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA DA UNESP. **Sobre o Trabalho Teórico: Entrevista com Antônio Cândido de Melo e Souza.** Trans/Form/Ação, Volume: 1, Publicado: 1974. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-31731974000100001>

DOMINGUES, Ivan. **Filosofia no Brasil: Legados e Perspectivas - Ensaios Metáfilosóficos.** São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017. ISBN: 978-85-9546-047-8 (eBook)

MOTA Jr., Antônio de Macêdo, **ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES E EXPANSÃO DA OFERTA.** Publicado em: Educon, Aracaju, Volume 10, n. 01, p.1-14, set/2016. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2016/ensino_superior_no_brasil_surgimento_das_universidades_e_expansao.pdf

PIRES, Andreia Paula. **Os conceitos de campo científico, habitus científico e capital científico na análise da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional.** Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 7, e2219875, p. 1-17, 2022 Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe>.

RÉMOND, Renê. **Por uma história política I.** [Direção de] Renê Rémond; tradução Dora Rocha. - 2. ed. - Rio de Janeiro : Editora FGV, 2003.

ROIZ, Diogo. **ENTRE MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: HISTÓRIAS EM CONSTRUÇÃO.** Publicado na Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.21, p. 52 - 64, mar. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4866/art06_21.pdf

ROIZ, Diogo. **Os caminhos (Da Escrita) da História e os descaminhos de seu Ensino: A institucionalização do ensino universitário de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934- 1968).** – 1.ed. Curitiba: Appris, 2012.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990.** Publicado pelo Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, documento de trabalho 8/91.

SCHWENGBER, Ivan Luís e SCHÜTZ, Jenerton Arlan. **Reflexões sobre o ensinar e aprender Filosofia. Ekstasis: revista de hermenêutica e fenomenologia.** V.8, N.1, 2019, p. 201-2015. DOI:10.12957/ek.2019.37323.

SOARES, M. A. B.; COSTA, L. G. **TEORIAS CURRICULARES: uma leitura sobre seus fundamentos e significados.** Revista Espaço do Currículo, v. 14, n.Especial, p. 1-11, Ano. 2021 ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14iEspecial.5706>

TUFFANI, Eduardo. **A FACULDADE PAULISTA DE LETRAS E FILOSOFIA (1o DE JUNHO DE 1931)** SOLETRAS, Ano XI, Nº 21, jan./jun.2011. São Gonçalo: 22 UERJ, 2011, p. 22 – 29

TUFFANI, Eduardo. **Nota pelos cem anos do ensino superior de Filosofia no Brasil (1908-2008).** Discurso, 39(39), 2009, 321-340. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.2009.68294>

VAZ, Henrique C. **O Pensamento Filosófico No Brasil de Hoje**. Revista Portuguesa de Filosofia, vol. 17, no. 3/4, Revista Portuguesa de Filosofia, 1961, pp. 235–73, Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40333997>.

EIXO: Linguagem Educação e Cultura

A INTERSECCIONALIDADE NAS RELAÇÕES FAMILIARES E A ACEITAÇÃO DO “EU” ATRAVÉS DAS REPRESENTAÇÕES DE PERSONAGENS DO FILME DE ANIMAÇÃO *LILO & STITCH* (2002)¹

Elisangela dos Santos Menezes²
Tânia R. Zimmermann³

Resumo

Nesse estudo, buscaremos argumentar e compreender alguns marcadores sociais com pauta na interseccionalidade das relações contidas nas pedagogias das diversidades através das representações de personagens do filme de animação do longa metragem *Lilo & Stitch* (2002) da Walt Disney e do conto de fadas “O patinho feio”, do Dinamarquês Hans Christian Andersen (publicado pela primeira vez em 1843). Pretende-se também estudar a diferença de aceitação do meu “eu” que ocorreu a partir desses dois mecanismos de divulgação de valores que são disseminados na sociedade pelos artefatos culturais presente em uma cultura da ideologia dominante. Para o desenvolvimento do conteúdo será adotado uma metodologia de revisão bibliográfica, qualitativa e interpretativista com base na perspectiva da interseccionalidade com o objetivo de compreender práticas discursivas nas formações familiares contidas nos artefatos culturais de poder como neste filme e o conto de fadas. Concluímos que esses artefatos vem sendo utilizados aos longos dos anos como instrumento de assujeitamentos dos indivíduos, através de reflexos de uma ideologia dominante capitalista e patriarcal inibidora de pluralidades históricas.

Palavras- chave: Pedagogias Culturais; práticas discursivas; interseccionalidade.

Introdução

A diferença de aceitação do “eu” será o tema central e está envolto em dois mecanismos de divulgação de controle de valores que são disseminados na sociedade pelos artefatos culturais⁴, ou seja, no filme *Lilo & Stitch* (2002) e no conto de fadas “o Patinho Feio”.

Para isso buscaremos entender quais os tipos de famílias que interlaçam esse imaginário que estão presentes nesse conto e no filme. Sabemos que na sociedade contemporânea há muitas indagações sobre consensos do que é família e como configuração histórica apresenta mudanças e enfrenta desafios ao longo dos tempos, pois de acordo com Louro (2008):

¹ Este artigo é parte da pesquisa de Mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDU) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Unidade de Paranaíba).

² Mestranda em Educação pelo PGEDU da UEMS. E- mail: elisangelamenezesedu@outlook.com

³ Professora do PGEDU da UEMS. E-mail: tania22@uems.br.

⁴ Camozzato (2018) pontua que artefatos culturais surgem de um processo de construção e vinculação de significados culturais a diferentes objetos constituídos material e simbolicamente em uma cultura. Como filmes, livros, jornais, propagandas etc.

Transformações são inerentes à história e à cultura, mas, nos últimos tempos, elas parecem ter de ser tornando mais visíveis ou ter acelerado. Proliferaram vozes e verdades. Novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida foram postos em ação e tornaram evidente uma diversidade cultural que não parecia existir (Louro, 2008, p.19).

E é nesse interim que vamos nos respaldar de forma breve e sucinta para tentar acompanhar as novas configurações de família composta na sociedade contemporânea, ao quais muitos estão denominados como novos arranjos familiares.

Para essa questão Zambrano (2008), diz que primeiramente tem-se que destacar que parentesco não é o mesmo de filiação. A autora aborda que essas novas configurações familiares trazem modelos tradicionais e outros mais novos, como família monoparental, família extensa e as famílias homoparentais (homossexuais, travestis, transexuais). Esse último é alvo de estranheza e não aceitação por uma grande parcela da sociedade. Pois partindo das afirmações de Seffner (2016);

O movimento conhecido por ser contra o que chamou de ideologia de gênero não propunha a inclusão explícita de nada nos planos, apenas a supressão dessa nomeação dos marcadores sociais da diferença, mais fortemente gênero e sexualidade, mas atingindo também raça, região, geração. Mas a supressão dessa nomeação ao combate da desigualdade em gênero e sexualidade reinstala no seio dos processos educacionais a naturalização dos tradicionais modos de ser homem e de ser mulher, bem como naturaliza a instituição da família como modo único de viver afetos, amores e reprodução biológica estritamente entre homens e mulheres, ou melhor, biohomens e biomulheres, aqueles nascidos biologicamente homens e mulheres, e que desejam viver segundo a heteronormatividade. (Seffner, 2016, p. 8).

No entanto, devido a grande diversidade de comportamentos referentes aos novos tipos de construções familiares, as leis deveriam respaldar, cabendo a sociedade normativa aceitar e respeitar essas novas configurações familiares, sejam elas mais tradicionais ou não. Partiremos neste estudo do conto “O patinho feio”, de Hans Chistian Andersen publicado pela primeira vez em 11 de Novembro de 1843 em *NyeEventyr* e do contexto familiar composto no Filme *Lilo & Stitch* (2002) transmitido pela empresa cinematográfica da Disney. Objetiva-se refletir sobre as práticas discursivas⁵ sobre família contidas no conto

⁵ Foucault (2008) faz nos entender que prática discursiva não se pode ser confundida com a expressão de desejo, imagem ou pensamentos de um sujeito, pois, prática discursiva é um conjunto de regras anônimas e históricas que são ininterruptamente estabelecidos no tempo e no espaço, definindo o exercício da função enunciativa em determinada área social, econômica, linguística ou geográfica. Fundamenta a existência do sujeito como ele é, o

de fadas do patinho feio e na trama do enredo do filme *Lilo & Stitch* (2002) repassados à sociedade, uma vez que a linguagem transmitidas e os valores compostos sobre constituição familiar podem reforçar preconceitos em relação à diferença ou, contrariamente favorecer formas de tolerância e aceitação da diferenças através dos seus personagens principais, tendo em vista que o seio familiar é o principal núcleo para que essa intolerância da diferença seja combatida.

Rosa (2010) argumenta que valores pautados na sociedade são transmitidos e perpetuados de geração em geração pelos artefatos culturais e a literatura infantil, assim como os filmes são uma importante divulgação ou não desse controle.

Nas palavras de Valerio, Lyra, Silva, Menezes, Silva (2021) os contos infantis não surgiram apenas para garantir a permanência e a amplitude dos valores burgueses, mas também como ferramenta para moralizar a forma de pensar dos sujeitos. Com isso reforçavam valores estereotipados de exclusão e anulação de determinados grupos sociais presentes na sociedade devido a essas questões morais distorcidas que lhe foram transmitidas ao longo da vida. Pois para Neto (2017):

Assim, o momento em que patinho feio se transforma em cisne, ou melhor, se reconhece um deles, marca sua descoberta da identidade que se traduz no convívio com seres que partilham de suas afinidades, cujo sentido de pertença se confirma pelos sentimentos, objetivos e destinos comuns. A identidade se firma pela participação dos outros na convivência comum. (Neto, 2017, p. 157).

No conto do patinho feio Neto (2017) afirma que a rejeição do animal se passa dentro do seio familiar e se estende a sua comunidade pelo fato dele não possuir os padrões de beleza exigidos pela cultura a qual está inserido. Já em *Stitch* apesar da sua aparência ser totalmente diferente começando pela sua cor azul, percebemos que Lilo o acolheu e o amou do seu jeito, fazendo tudo para que ele se sentisse parte da família, vimos a não aceitação da diferença por parte do *Stitch* que em algum momento se sentiu diferente e quis sair em busca da sua família, ao qual de fato ele se reconheceria.

Segundo Rosa (2010), o conto “O patinho feio”, de Hans Chistian Andersen traz em sua narrativa a história de um ovo de cisne que é chocado por engano em um ninho de patos. Por isso, desde o seu nascimento, o patinho é rejeitado e agredido pelos que estão em seu meio social. Devido ao sofrimento e perseguições diárias ele foge, mas continua encontrando rejeição

e incompreensão por onde passa, demonstrando que a incompreensão e os (pré)conceitos são existentes em uma cultura moldada para não aceitar as diferenças. Nesse longo caminho de desprezo e julgamento, o patinho é orientado constantemente a se tornar aquilo que será aceito pelos outros e se adaptar ao lugar onde está, deixando sua essência e seu pensamento de lado, reproduzindo valores que já estão ao seu meio. O patinho só encontrará paz e confiança quando finalmente se torna adulto e vira um lindo cisne e encontra seu lugar e aceitação junto a sua espécie.

A partir da cena descrita acima, Valerio, Lyra, Silva, Menezes, Silva (2021), afirmam que o patinho só conseguiu ser aceito por animais iguais a ele e não pelos seus diferentes. Por isso as experiências negativas do patinho feio não foram transformadas, ou seja, trazendo a mensagem aos seus leitores de que “se eu quero ser aceito”, eu não posso ser diferente, tenho que ser iguais a todos. Este conto favorece discursos normativos que estão presente na sociedade hegemônica até o hodierno, que tenta normatizar os corpos e mentes das pessoas, como afirma Scott (1995).

Esse discurso, atribuído a tantos outros que circulam na sociedade demonstram a intolerância aos diferentes, acabam por influenciar e fomentar neste caso, a discriminação e preconceito que internalizam na (re)construções de expressão da ideologia dominante, que ocorrem nos processos de construção do desenvolvimento do pensamento a respeito dos valores sociais e culturais do que é aceito e não aceito na sociedade. Pois como afirma Freitas (2010);

Ao produzir um discurso, o sujeito se posiciona social e historicamente, assume uma formação ideológica e direciona seu discurso para que não ocorram conflitos e contradições, por isso os sentidos são frequentemente estabelecidos para manter interesses conservadores nas rearticulações da ordem do discurso. (Freitas, 2010, p.175).

Diante disso, Valerio, Lyra, Silva, Menezes, Silva (2021) afirmam que no conto do patinho feio se deu uma aceitação negativa, onde se nega o seu à valor, pois uma aceitação positiva se dá a partir do campo perceptual das distinções em relação ao outro. Utiliza-se em todo o conto uma estratégia de intolerância eliminativa, pois, exibem que aqueles que o viram como diferente conseguiram resultado na estratégia de ação de eliminar ou segregar aquilo que é desfavorável. Por isso, nos felizes para sempre, não se pode utilizar nesse conto, pois a barreira que o patinho feio enfrentou não foi vencida em nenhum aspecto, pois a aceitação é o resultado de uma valorização positiva no campo perceptual das distinções em relação ao outro, que de fato não ocorreu dentro do conto. A partir de Valerio, Lyra, Silva, Menezes, Silva (2021)

podemos compreender que no filme *Lilo & Stitch* (2002) de fato ocorreu uma aceitação positiva, pois Stitch mesmo não estando entre iguais, foi aceito pela família de Lilo em sua diferença e amado a partir delas.

1. METODOLOGIA

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa de método interpretativista. Ela é exploratória de levantamento bibliográfico, com a finalidade de compreender e utilizar a lente teórica nas perspectivas interseccionais e na análise de conteúdo. Também optou-se, por levantamentos em livros, artigos acadêmicos, teses e dissertação, para analisar os trabalhos realizados sobre o tema e estudo do filme e conto escolhido e como este texto trará elementos inovadores.

Após a sondagem, deliberou – se por uma análise do conteúdo que segundo Bardin (1977, p. 124), pode ser: “Pré - análise, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.” Portanto, jugou – se importante desenvolver uma pré - análise por meio da comunicação verbal desses estudiosos, tendo como ferramentas científicas a compreensão procurando verificar se as práticas culturais inseridas na sociedade através dos filmes ficcionais ou contos de fadas interferem ou auxiliam no desenvolvimento da formação do pensamento da criança sobre aceitação ou não aceitação dos marcadores sociais da diferença. Desse modo uma metodologia interseccional deverá observar nestes artefatos alguns marcadores de diferença (classe, raça, gênero, meio ambiente) também na análise de conteúdo. Para a perspectiva interseccional usaremos Bilge e Collins (2002). A interseccionalidade é uma indagação crítica sobre como se constroem as noções de igualdade desde os mecanismos pedagógicos sem levar em conta a diversidade da experiência humana e nem a experiência cidadã em relação a gênero, raça, classe, sexualidade etc.

A pesquisa trata de entender como marcadores sociais da diferença e as interseccionalidade são representados no filme *Lilo & Stitch* e no conto de fadas “O patinho feio”, a partir da aceitação do “eu” no contexto familiar descrito em cada material de análise. Como essa aceitação pelos seus diferentes ou seus iguais pode colaborar ou não para superar as (in)tolerâncias, sofridas por padrões normativos presentes na sociedade por práticas culturais discursivas da ideologia dominante e como estas transmissões influenciam ou não no desenvolvimento do pensamento infanto- juvenil, que porventura venha a refletir nos comportamentos de (in)tolerância e aceitação da sociedade.

2. O CONTO O PATINHO FEIO E O FILME LILO STITCH COMO MECANISMOS DE DIVULGAÇÃO DE PRÁTICAS DISCURSIVAS

O dispositivo cinematográfico e os contos infantis são importantes mecanismos de divulgação para a contribuição da valoração da submissão dos seres humanos à sua condição de vida, transmitidos por esses artefatos culturais presente na sociedade, como afirma Rosa (2010). A partir disso Machado (2021) salienta que esses artefatos culturais transmitem de forma inconscientes padrões normativos que por meio pedagógico de poder são capazes de disciplinar corpos e mentes dos sujeitos através das práticas existentes nas relações de convívio de uma sociedade, “o poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também "faz", produz, incita” (Louro, 1997, p.40).

Os autores Valerio, Lyra, Silva, Menezes, Silva (2021) deixa claro que, em nosso dia a dia encontra-se um sistema de controle de valores que regulam a forma como se comportam e pensam as pessoas, que são transmitidos a partir de;

[...] mensagens que circulam na sociedade, distribuídas através de histórias infantis, mitos, filmes, propagandas, rituais, propostas educativas (formais e informais), entre outras. (Valerio; Lyra; Silva; Menezes, Silva, 2021, p. 113).

Mensagens que fazem parte das práticas sociais e culturais pré-estabelecidas para o desenvolvimento social infanto/juvenil corroborando com os valores morais e sociais que irão adquirir ao longo do seu desenvolvimento.

Sobre isso Rosa (2010), argumenta que a classe dominante sempre criou meios de esconder sua dominância, fazendo com que os dominados sejam submissos às suas vontades sem se importar com a mão de obra barata e o pouco valor que lhe é dado, agradecendo o mínimo que recebe. Isso acontece, pois esses valores pautados na sociedade são transmitidos e perpetuados de geração em geração pelos artefatos culturais e a literatura infantil é uma importante divulgação ou não desse controle.

Nas palavras de Valerio, Lyra, Silva, Menezes, Silva (2021) os contos infantis não surgiram apenas para garantir a permanência e a amplitude dos valores burgueses, mas também como ferramenta para moralizar a forma de pensar dos sujeitos, reforçando valores estereotipados de exclusão e anulação de determinados grupos sociais presentes na sociedade devido a essas questões morais distorcidas que lhe foram transmitidas ao longo da vida.

Neto (2017) pontua que os clássicos dos contos infantis datam de uma época em que as mudanças dos padrões normativos de uma sociedade foram provocadas por revoluções como a francesa e a industrial responsáveis por transformações de muitos paradigmas de valor social e moral presentes nos enredos das histórias infantis, pois através das suas tramas buscavam influenciar o pensamento da sociedade em geral. Diante disso, o autor salienta que o conto do patinho feio foi uma das primeiras histórias infantis a transmitir sentimentos de rejeição ao público infantil, Isso corroborou para gerar uma profunda empatia na mente do público/leitor abrindo espaço para um sentimento de luta e persistência, pois é na infância que uma parte importante do desenvolvimento da personalidade como noção de ser e existir se fortalece. O conto do patinho feio conduz o leitor a ir em busca da sua real identidade, incentivando-os a nunca deixar de ser quem realmente é para agradar ao outro, mesmo passando por privações e humilhações, pois para Neto (2017).

Assim, o momento em que patinho feio se transforma em cisne, ou melhor, se reconhece um deles, marca sua descoberta da identidade que se traduz no convívio com seres que partilham de suas afinidades, cujo sentido de pertença se confirma pelos sentimentos, objetivos e destinos comuns. A identidade se firma pela participação dos outros na convivência comum. (Neto, 2017, p.157).

Em outras palavras não precisamos mudar nossa aparência, crenças religiosas, opção sexual entre outras interseccionalidades que nos fazem diferente no modo de agir e pensar dos padrões exigidos por valores sociais e morais inseridos dentro de uma sociedade normalista, mas é preciso que a sociedade aceite e respeite a diferença presente em cada um, sem por imposições e limites.

As histórias infantis começam a ser disseminadas desde os primeiros meses das crianças, pois uma parcela dos pais tem o costume de ler essas histórias infantis aos seus filhos e a outra parte que ainda não teve contato terá com a inserção deles na escola, onde os contos infantis são difundidos todo momento como pré-requisito de construção de valores e iniciação das aprendizagens fundamentais que a criança receberá ao longo da vida.

Ferreira e Pretto (2016) salientam que a literatura infantil tem o poder de cativar e encantar o seu público, por meio das suas histórias são capazes de tornar mais leves os medos, anseios, tristezas e as inseguranças criadas por algum infortúnio que a vida impõe em algum momento e esses contos de fadas através dos seus personagens demonstram que todos passam por alguma adversidades ao longo da vida, mas que todos a partir da resiliência, persistência e

amor são capazes de superar. Rosa (2010) descreve que:

Nesse movimento de naturalização da realidade (as coisas são assim porque são não há outra forma), não se pode dizer que a ideologia produz mentiras, mas sim que silencia, deixa de dizer certas coisas ou então coloca outras como naturais, evidentes. O que a ideologia dominante tenta apagar é o conflito, a luta de classes, enquanto a ideologia dominada (do ponto de vista do trabalho) tenta mostrar, desvelar justamente a luta de classes e a exploração do homem pelo homem, tenta desnaturalizar as relações de exploração e exclusão. (Rosa, 2010, p. 17).

A autora reforça que por trás das leituras de histórias infantis existem mais que uma despreocupada história de ninar. Os enredos que envolvem as histórias contém pensamentos patriarcais de dominação para que as crianças cresçam em seu mundo social e se conformem com sua condição social. Com isso, geralmente acomodam as ideias e cessam os pensamentos de alcançar voos libertadores, se tornando um adulto assujeitado pelo sistema e dos padrões normativos que carrega em si uma subjetividade formada pelos contos e filmes infantis.

Maravilha (2023) destaca que assim como os filmes, os livros são um ótimo dispositivo de divulgação de transmissão de princípios, atitudes e valores. Estes se internalizam na mente do público infanto-juvenil por meio dos artifícios de poder, através das músicas, cenários e enredos e estimulam o desenvolvimento do pensamento infantil. Como foi descrito anteriormente, a socialização da criança não se dá somente no ambiente escolar, mas em qualquer meio que ela esteja inserida. Essa socialização se relaciona ao constante desenvolvimento da compreensão do mundo da criança, onde ela aprende regras, normas, princípios e valores aos quais ela irá reproduzir quando adulta. Por isso, é importante construir valores sociais, culturais e raciais para que as crianças cresçam respeitando as diferenças e convivendo com os diferentes.

Como afirmam Valerio, Lyra, Silva, Menezes, Silva (2021), a escola e a literatura infantil a fim de extinguir a continuação do modelo familiar burguês ao qual desde seu primórdio da sua existência foram instruídas a transmitir esses valores com pensamentos patriarcais, burgueses, elitista que ditavam comportamentos e normatizam corpos, mas de agora em diante deveriam cooperar para que esses valores quando se mostrarem violentos e excludentes possam ser questionados e criticados rompendo as vozes que ao longo dos anos foram silenciadas e marginalizadas na sociedade.

Portanto, como serão trabalhadas essas questões na criança e no adolescente a partir desses artefatos culturais de poder como leituras e filmes infantis é a questão mais essencial em

seu desenvolvimento social, porque é através desses dispositivos que as diferenças podem ser combatidas ou mantidas no senso crítico da criança, que influenciará o adulto que ela irá se tornar, o que combate os marcadores sociais da diferença ou o que as dissemina. Sobre isso, Rosa (2010 apud ATAÍDE, 1995, p.13) afirma que:

[...] o burguês descobriu que a criança era um elemento vital para o futuro de suas teses; deu-lhe toda a assistência e o carinho necessários. Foi o burguês que modificou o estatuto da criança. Pela educação, pela religião, pelo amparo, pela escola, pela família, por todos os elementos que constituem o aparelho ideológico de estado, a criança vai recebendo a ideologia dominante, vai aceitando e conformando-se. (Rosa, 2010 apud Ataíde, 1995, p.13).

Os contos infantis têm também o poder de construir interseções positivas⁶ na vida da criança, porém como qualquer história também serve de manipulação e controle. Em vista disso, deve ser recontada com toda atenção e afeto para que ela seja um incentivador de sonhos para produzir um mundo menos daninho e mais benevolente e não ao contrário. Não é que a literatura infantil seja algo totalmente sem valor, como qualquer história nunca é neutra e seus financiadores são sempre da classe dominante, havendo uma pitada de conformismo da realidade em seus enredos. Rosa (2010) enfatiza:

Para Freud, os escritores conseguem colocar em palavras elementos da experiência do inconsciente, a literatura (assim como a arte em geral) representa uma projeção do inconsciente, dos desejos humanos que este abriga e dá forma, sendo, portanto, uma materialização do inconsciente, permitindo que se analise obras artísticas a partir da lógica própria do inconsciente. (Rosa, 2010, p. 8).

No entanto, partiremos neste capítulo de um estudo de interseção positiva dos contos infantis, ao que iremos nos pautar no conto “O patinho feio”, de Hans Chistian Andersen publicado pela primeira vez em 11 de Novembro de 1843 em NyeEventyr. Tentaremos abordar aqui o que de acordo com Bettelheim servirá de mecanismo de poder positivo, pois a leitura de um conto infantil tem o poder de reforçar de maneira inconsciente e consciente a mente dos ouvintes/leitores, dando-lhes autonomia de decidir o melhor caminho. Isso tudo porque nas palavras do autor, diferentemente dos mitos, os contos de fadas têm êxitos em suas batalhas, o que levanta a autoestima do(a) leitor(a), dando-lhe forças e perseverança para ir em busca do

⁶ Entendemos como o processo que fortalece a vincularidade, evidenciando o cuidado e um mundo mais benevolente a partir da ética da insatisfação. (Segato, 2023).

que se deseja.

No conto do patinho feio, Neto (2017) afirma que a rejeição do patinho se passa dentro do seio familiar e se estende a sua comunidade pelo fato dele não possuir os padrões de beleza exigidos pela cultura a qual está inserido. Já em *Stitch* apesar da sua aparência ser totalmente diferente começando pela sua cor azul, notamos que Lilo o acolheu e o amou do seu jeito, fazendo tudo para que ele se sentisse parte da família. Também vimos a não aceitação da diferença por parte do *Stitch* que em algum momento se sentiu diferente e quis sair em busca da sua família, ao qual ele se reconheceria de fato entre eles.

Nessa pauta faremos nossos estudos numa abordagem centrada no personagem *Stich* do filme *Lilo & Stitch* (2002), ao qual incluiremos o conto “O patinho feio”, de Hans Chistian Andersen⁷. No filme, *Stitch* teve contato com esse conto. A partir da análise de Rosa (2010), que traz em sua narrativa a história de um ovo de cisne que é chocado por engano em um ninho de patos. Por isso, desde o seu nascimento, o patinho é rejeitado e agredido pelos que estão em seu meio social. Devido ao sofrimento e perseguições diárias ele foge, mas continua encontrando rejeição e incompreensão por onde passa, demonstrando que a incompreensão e os (pré)conceitos são existentes em uma cultura moldada para não aceitar as diferenças.

Nesse longo caminho de desprezo e julgamento, o patinho é orientado constantemente a se tornar aquilo que será aceito pelos outros e se adaptar ao lugar onde está, deixando sua essência e seu pensamento de lado, reproduzindo valores que já estão ao seu meio. O patinho só encontrará a verdadeira paz e confiança quando finalmente se torna adulto e vira um lindo cisne e encontra seu lugar e aceitação junto a sua espécie.

Analisar esse conto como uma interseção positiva, como está descrito acima, veio do personagem *Stitch* do filme *Lilo & Stitch* (2002) da *Walt Disney*, onde o personagem em questão foi criado em um laboratório para que fosse um objeto de destruição. Por isso foi marginalizado e estigmatizado por todos ao seu redor, contudo quando *Stitch* foge dos seus criadores e encontra uma pequena menina de 5 anos que também passa por transformações negativas em sua vida, causada pela perda dos seus pais, rejeição das amigas e a incompreensão dos adultos que estão em sua volta, percebemos nas cenas que sucede a esse encontro uma transformação do personagem *Stitch*. Também ocorre um amadurecimento da personagem *Lilo*,

⁷ Nascido em 2 de abril de 1805, na cidade de Odense na Dinamarca, tornou-se o maior escritor de contos infantis e é considerado o pai da literatura infantil. Devido a sua dedicação com a literatura infantil em seu aniversário é comemorado o dia internacional do livro infanto-juvenil.

pois ela passa a cuidar do Stitch para que ele tenha modos mais benignos e um desses meios é através da leitura do livro *O patinho feio* e as músicas do Elvis Presley, o rei do rock, fazendo uso de dois instrumentos de artefatos culturais de poder que nesse caso foram utilizados como ferramenta de transformação de algo negativo para algo positivo e construtivo. Segundo Souza e Carvalho (2022);

[...] o conto *Patinho feio* pode conter várias percepções diferentes de condutas e ensinamentos e cabe ao transmissor da leitura guiar o receptor a mensagem positiva a ser absorvida por ele como força, garra e persistência e acima de tudo não julgar pela aparência, não excluir por achar que não estão dentro dos padrões normativos da sociedade (Souza, Carvalho, 2022, p.10).

Como ressalta Baptista, (2023) o cuidado com uma criança vai além das necessidades básicas do dia a dia. Ela precisa estar envolvida em uma rede de afeto e compreensão para que ela possa desenvolver sua própria característica e saber trabalhar suas frustrações e emoções. A literatura infantil mediante seus contos de fadas é uma ferramenta de apoio para trabalhar essas questões.

Considerações Finais

Ao questionar se as histórias e filmes infantis são apenas elementos culturais de disseminação de mensagens do sistema de controle imposto por pensamentos conservadores, que estão embutidos nestes artefatos culturais e são inseridos na sociedade de uma maneira lúdica e prazerosa deparamo-nos, com possibilidades outras em representações do conto *Patinho Feio* e do filme *Lilo & Stitch* (2002).

Ao fazer a análise da aceitação do eu na família em cada instrumento de análise, conseguimos fazer uma distinção do poder desses discursos normativos presentes na sociedade, e de como tratar de maneira interseccionais essas categorias de análises se fazem necessárias a cada dia.

Confrontando o que de fato ocorreu a partir de cada personagem, constatamos que a história do patinho feio houve uma demonstração de como esses pensamentos são tidos como verdades absolutas. Não havendo a menor possibilidade do que se difere desses padrões normativos ser inserido de fato ao meio cultural, ao quais todos os julgam a não pertencer.

Percebemos que mesmo nascendo dentro de um seio familiar, se você não se encaixar dentro dos valores, gostos, pensamentos já pré-estabelecidos por eles, enfrentará um processo

de questionamentos e afirmações de uma sociedade que intervém, julga e condena suas atitudes e atos.

O que vemos em *Stitch*, na parte do amor familiar se diferencia totalmente no que percebemos dentro do conto do patinho feio. *Stich* foi compreendido e amado por pessoas que nada se parecia com ele, sua nova família lutou para conseguir de fato que ele fosse amado e aceito em sua cultura. A família não se importou com discursos normativos presentes na sociedade, fazendo com que essas categorias de análise dos marcadores sociais fossem quebradas. O que contribui para que de fato, *Stitch*, se sentisse parte da família, mesmo sendo imperfeita e quebrada, mas realmente era sua família.

Por meio dessas análises, compreendemos que as práticas discursivas inseridas no meio cultural, tenta a todo custo normatizar os corpos e mentes dos sujeitos, cabe à família quebrar essas imposições e aceitar uns aos outros como de fato são. Só assim conseguiremos pensar em mudança nessas práticas de intolerâncias preconceituosas que os marcadores sociais da diferença sofrem a todo instante.

Logo, a partir de um pensamento crítico e análise criteriosa podemos assumir transformações através da quebra da resistência desses controles, a partir de um olhar minucioso e não deixando que esses pensamentos de uma ideologia dominante sejam impregnados na mente e na formação da criança como uma verdade absoluta, perpetuando ideias preconceituosas de não aceitação do diferente, pois o que a criança deve aprender a partir desses artefatos culturais é que o diferente existe, mas que devemos respeitar e aceitar de forma igualitária todos os marcadores sociais da diferença presente em nossa sociedade.

Isso não significa buscar o fim das diferenças, mas sim, uma mudança na ordem social, onde questões de raça, classe social, etnia, gênero e sexualidade não sejam apenas toleradas e sim respeitadas como todas as outras categorias presente em uma sociedade conhecida pela sua diversidade cultural.

Por fim, estima-se que essas práticas discursivas que expressam pensamentos conservadores de uma ideologia dominante, sejam confrontadas por discursos, que trazem diversidade cultural e solução que examinam identificar uma relação harmônica entre as pessoas com objetivo de desenvolver ações igualitárias.

Referências

- BAPTISTA, Andreia Filipa Gonçalves. **Promoção de relações, sentimentos e afetos positivos como prevenção de comportamentos agressivos nos contextos de Creche e Pré-Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar), Instituto Politécnico de Porto Alegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Porto Alegre/RS, 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1997.
- CAMOZATTO, Viviane Castro. Sociedade pedagógica e as transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender. **Em aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 107-119, jan./abr. 2018.
Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3232/2967>. Acesso em: 23 jun. 2024.
- BILGE, Sirma; COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico]; tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2002. Disponível em: <http://www.ser.pucrio.br/2_COLLINS.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2023
- FERREIRA, Ferreira; PRETO, Valdir. A importância da literatura infantil para cognição e desenvolvimento penal. In: **XVI Jornada Nacional de Educação: território de saberes**, ago. 2012, Santa Maria/RS, Brasil. Disponível em: http://jne.unifra.br/?page_id=91. Acesso em: 10 mai. de 2024.
- FREITAS, Silvane Aparecida de. As representações de família apresentadas nas propagandas da Qualy. **Confluência**. n. 35-36, 2008. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/707>. Acesso em: 10 mai. de 2024.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- LE BRETON, Binka. A dádiva maior: A vida e a morte corajosas da irmã Dorothy Stang. Tradução de Renato Rezende. São Paulo: Editora Globo. 2008.
- LILO E STITCH. Direção: Chirs Sanders e Dean DeBlois. Los Angeles: Disney, c2002. 1 DVD 85min.
- LISITA, Ana Carolina Rocha. **Quando crescer quero ser princesa**: um estudo de representações filmicas de gênero feminino sob a perspectiva da educação da cultura visual. Dissertação (Mestrado em Arte), Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2018.
- LOURO, Guacira Lopes. Viajantes pós-modernos. In: LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a. p. 11-25.
- MACHADO, Aline Alves. **“NÃO PRECISO SER UMA PRINCESA”**: representações filmicas do gênero feminino na Walt Disney. Dissertação (Mestrado em Educação),

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba/MS, 2021.

MARAVILHA, Daniela Filipa Lourenço. **A literatura infantil e o cinema: ferramentas pedagógicas geradoras de aprendizagens na educação de infância**. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar), Porto Alegre/RS, 2023. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/44380>. Acesso em: 10 mai. de 2024.

OLIVEIRA NETO, E. L. **A identidade e o espaço antropológico em 'O Patinho feio' e em 'As mãos dos pretos'**. (Apresentação de Trabalho/Comunicação), 2015. Disponível em: https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/63195375/ebook_Comparativismo_Contemporaneo20200504-57890- Acesso em: 20 jun. 2004.

ROSA, D. B. da. **Sobre o processo de interpelação da criança e o discurso da literatura infantil: análise do conto “o patinho feio”**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Estudos Literários), Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. jul./dez., 1995.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: **Anais da XI Reunião ANPED SUL 2016**. Curitiba, v. 1. p. 1-17. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/8vcv5n8>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la Crueldad**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2023.

SILVA, Daniele Carla Sousa. **Os reflexos do conto O Patinho Feio na formação crítica da criança**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, São Miguel do Passa Quatro/GO, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2867>. Acesso em:

SILVA, Antônio Isidro da.; MARINHO, Geison Isidro. Auto-estima e relações afetivas. **Universitas Ciências da Saúde**, vol.01 n.02 - pp.229-237, 2002. Disponível em: <https://www.arqcom.uniceub.br/cienciasaude/article/view/507/328>. Acesso em:

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em: <https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/54988216/cic3aancia-e-comportamento-humano-b-f-skinner.pdf>. Acesso em: 10 jun. de 2024.

VALÉRIO, T. A. M., LYRA, M. C., SILVA, D. F., MENEZES, J. S. O.; SILVA, J. R. R. T. Reflexões sobre a pseudo-aceitação em O Patinho Feio, de Andersen, à luz da psicologia cultural semiótica. **Revista de Letras**, v. 23, n. 43, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1F0ceY4ePVh03lowVAdwdRvkVSnj-b2Qx/view> Acesso em: 15 mai. 2024.

ZAMBRANO, E. **“Nós também somos família”**: estudo sobre a parentalidade homossexual, travesti e transexual. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2008.

EIXO: Linguagem, Educação e Cultura

A DISMORFIA DO SNAPCHAT: Relações estéticas com o corpo mediadas pelo mundo virtual

Flávia Camille Santos Zago¹
Marsiel Pacífico²

Resumo

No contexto capitalista, mídias e propagandas ditam fatores sociais, e as redes sociais, como Snapchat, Instagram e TikTok, fomentam o fascínio pela autoimagem. O uso de filtros, ferramentas de realidade aumentada, valoriza a aparência como indicador de status social, medido por seguidores e curtidas. Esse fenômeno contribui para o surgimento da "Dismorfia do Snapchat" que descreve a dificuldade de aceitação corporal devido ao uso excessivo de filtros. O estudo analisa obras como "O Mito da Beleza", de Naomi Wolf, e "A Sociedade do Espetáculo", de Guy Debord, artigos e pesquisas científicas à luz da Teoria Crítica, visando entender como a sociedade espetacularizada afeta a autoimagem dos jovens. Busca-se caracterizar a Dismorfia do Snapchat como oriunda de uma sociedade espetacularizada: Os adolescentes sentem o desejo de modificar sua imagem corporal em decorrência dos efeitos gerados pelos filtros? A análise revela um fenômeno social em que o mundo virtual ultrapassa o entretenimento, e seus usuários almejam semelhança à vida idealizada no ciberespaço. Conclui-se que a Dismorfia do Snapchat envolve uma busca constante por autoaceitação perturbada pelos filtros. O estudo sugere uma urgente sensibilização social para questionar os padrões de beleza vigentes e os interesses econômicos que perpetuam a baixa autoestima.

Palavras-chave: Teoria Crítica; Redes Sociais; Sociedade do Espetáculo; Feminino.

Introdução

Na sociedade atual, com os grandes avanços tecnológicos, a cultura de massa é, em seu significado mais simplificado, a utilização de meios artísticos visando o movimento de capital que se propaga através das grandes mídias. Utilizando fórmulas prontas a arte e a cultura, nesse sistema, perdem grande parte de sua originalidade e transformam-se em grandes repetições. Estamos falando do processo de padronização que possui como base os estudos em diversas áreas para formular padrões que, em busca de lucro, utilizam os meios de mídia, propagandas e outros recursos culturais para instigar seu público alvo a necessidade de consumir ou se adequar àquilo que está sendo propagado.

As mídias, sobretudo as redes sociais, se encontram presentes na maior parte da vida

¹ Graduanda em Pedagogia; UEMS - Brasil; Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3177-9304>. E-mail: zagocami3@gmail.com.

² Doutor em Educação (2013-2017) na linha de pesquisa do PPGE/UFSCAR "Educação, Cultura e Subjetividade" ; UEMS - Brasil; Professor Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação - PROFEDUC/UEMS; Líder dos Grupos de Estudo e Pesquisa: TCEducS - Teoria Crítica, Educação e Sociedade & NeuroPraPe - Neuroeducação e as Práticas Pedagógicas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2013-2073>. E-mail: marsiel.pacifico@uems.br.

cotidiana, sendo responsáveis por induzir novas ideias para seus usuários. Sob uma perspectiva idealizada no mundo virtual, as aparências se tornam mais valorizadas perante a sociedade, todos querem se encaixar diante aquilo que se é propagado como o novo padrão.

Diante disto, a sociedade se encontra em um mundo irreal onde demonstrar-se ser é mais relevante do que ser propriamente dito. Neste mesmo contexto se tem uma grande influência por diante do que é visto como belo. O corpo agora se encontra em estado de objetificação, visto como algo que pode facilmente ser modificado. O mundo das aparências dita o corpo, aqueles que não se encaixam sentem-se insignificantes em meio a sociedade e passam a rejeitar seu corpo natural desejando ser como aquilo apresentado nas redes sociais, revistas ou programas de televisão.

Tendo como alvo principal as mulheres e adolescentes, utiliza-se com veemência os recursos da cultura de massa para propagar os novos padrões de beleza. As redes sociais, como plataforma para a exposição das aparências e com ferramentas capazes de alterar digitalmente as fotos e vídeos nelas divulgados, tornam-se o grande motivador para as comparações entre os usuários, diminuindo a autoestima de alguns e reduzindo outros a meros expositores.

Os grandes meios de mídia sempre serão os ditadores dos padrões estéticos, indiferente de suas épocas. Através da observação de registros através das épocas, pode-se perceber que essa manipulação das mídias perante a distinção do belo ou feio não é algo que surgiu de maneira repentina. Ajustando-se a suas tecnologias e formas de expressão conforme o avanço das eras, ao observar as obras de artes de diferentes épocas da sociedade será nítido a imagem da beleza para cada momento observado, variando de vestimenta e maquiagem para até mesmo o porte corporal, os padrões seguem se modificando. Estar frequentemente conectados nas plataformas de mídia, principalmente nas redes sociais, gera consequências que podem vir a ser patológicas, como a recentemente reconhecida, a *Dismorfia do Snapchat*, que se dá origem a dificuldade de reconhecimento da autoimagem mediante o uso dos filtros de realidade aumentada encontrados em diversas plataformas. Alterando qualquer imagem onde for aplicada, os filtros modificam digitalmente a aparência do usuário e seu uso constante alimenta a comparação de não somente entre usuários, mas também do usuário com a própria imagem virtualmente modificada.

O estudo realizado consta com uma análise da *Dismorfia do Snapchat* diante do olhar da *teoria crítica da sociedade* e o caracteriza como um fenômeno social oriundo de uma sociedade espetaculosa em meio a era das redes sociais e suas ferramentas de realidade aumentada.

1. Referencial teórico

Com o intuito de compreender este fenômeno que marca a sociedade da era da tecnologia, utilizaremos como referencial autores da *Teoria Crítica da Sociedade* e a obra de Guy Debord (1997) *A sociedade do Espetáculo*.

O surgimento da Teoria Crítica da Sociedade se dá a partir de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos que constituíam a escola de Frankfurt, surge a partir do artigo teoria tradicional e teoria crítica de Max Horkheimer (1975) quando se viu na necessidade de desvincular da terminologia materialismo histórico. Aqueles que se baseavam na teoria crítica acreditam que, apesar de necessária, às análises econômicas de Marx seria insuficiente para a compreensão dos mecanismos que impossibilitam a libertação perante a opressão gerada pelo sistema dominante.

Neste contexto, surge o termo Indústria Cultural, sendo criado para referir-se ao processo que transforma a cultura em mercadoria, este que antes só se cabiam caso as massas de fato fossem produtoras das manifestações culturais. Então caracterizava-se pela utilização dos diversos meios de comunicação para tentar garantir maior satisfação dos consumidores e diante deste fato ocorre a padronização dos desejos de consumo, levando não somente ao consumo de mercadorias, mas também modificando a visão da realidade e o meio em que o consumidor se posiciona perante ela.

Com o livro “A Sociedade do Espetáculo” de Guy Debord (1997), se apresenta uma contemporaneidade da realidade capitalista, onde os avanços tecnológicos aprimoram os recursos utilizados pela Indústria Cultural e se edificam ainda mais em seus objetivos de manipular a sociedade. A princípio, o Capitalismo era um estado de transição do pensamento humano do ser para o ter, porém nas análises feitas por Guy Debord (1997), na segunda metade do século XX se apresenta uma nova fase do capitalismo, essa onde o ter dá lugar ao parecer.

O papel da imagem na sociedade espetacular é construir o mundo como objeto a ser glorificado, onde a essência perde sua importância e os status sociais passam a ser valorizados acima de tudo. Em um contexto onde a lógica capitalista sobressai o espírito humano e nos torna uma espécie de espectador de nossas próprias vidas, Debord crítica a função social atribuída às imagens.

2. Metodologia

Esta pesquisa tem como abordagem qualitativa em um estudo bibliográfico de autores

que caracterizam a sociedade sob a visão da Indústria Cultural (ADORNO E HORKHEIMER, 1985) e da Sociedade Espetaculosa (DEBORD, 1997) e se propõe, de maneira descritiva, expor da perspectiva social o fenômeno denominado *Dismorfia do Snapchat* por Tijion Esho.

O estudo bibliográfico leva este nome por ser um preciso de revisão, análise e levantamento de dados e pesquisas anteriormente já efetuados dentro do tema pesquisado para assim desenvolver um novo material. Os textos e dados podem ser retirados de livros ou publicações científicas.

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas que se encontram publicadas. Ela, de cunho estritamente teórico, pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou da pesquisa experimental. (BRASILEIRO, 2013)

Sobretudo, este projeto caracteriza a *Dismorfia do Snapchat* como um fenômeno social oriundo de uma sociedade espetaculosa e assim amplia a capacidade de compreensão para além da área da saúde mental. A análise aqui feita complementa estudos dentro da Teoria crítica da sociedade e, sobretudo, mantém uma perspectiva atualizada da temática tão recente e pouco trabalhada, além de proporcionar material para possíveis estudos com fins educacionais.

3. Resultados

Diante do surgimento do sistema econômico capitalista, sistema esse que tem como motivação a produção em larga escala visando apenas a movimentação e o acúmulo do capital, a sociedade se encontra em total mudança, a divisão de classes, os meios de produção e, obviamente, o capitalismo provoca mudanças drásticas no comportamento da sociedade.

Com o sistema capitalista em ascensão, o processo de produção se modifica completamente, neste ponto o número de mercadorias produzidas ultrapassa a quantidade de consumidores. A produção deste sistema baseava-se na transformação dos objetos úteis para puramente itens de consumo. Para Adorno e Horkheimer (1985) este momento se dá pelo que foi chamado por eles de *Indústria Cultural*.

Para a sustentação desta lógica capitalista, faz-se necessário inserir o desejo consumista na impulsividade humana, portanto, passaram a desenvolver meios pedagógicos para inserir o consumismo na espiritualidade humana, e assim inicia-se a propagação de aparências. Os consumidores não têm a ciência de estarem presas ao sistema por detrás da Indústria Cultural e neste aspecto as propagandas deixam de ter como sua única função a divulgação da mercadoria mas sim como uma ferramenta que alimenta a necessidade e a sensação de que só atingiram a felicidade ao adquirir tal produto anunciado. Garantir o divertimento e proporcionar um prazer

que faça o consumidor esquecer sua árdua realidade temporariamente é uma das formas da indústria para alienar seus consumidores.

Localizando esta fase do capitalismo que sucede a indústria cultural e buscando descrevê-la, Guy Debord (1975) dialoga sobre em seu livro *A Sociedade do Espetáculo*. Na teoria de Debord se apresenta uma contemporaneidade da realidade capitalista, onde os avanços tecnológicos aprimoram os recursos utilizados pela Indústria Cultural.

O espetáculo, compreendido na sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um complemento ao mundo real, um adereço decorativo. É o coração da irrealidade da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante. Ele é a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e no seu corolário o consumo. A forma e o conteúdo do espetáculo são a justificação total das condições e dos fins do sistema existente. O espetáculo é também a presença permanente desta justificação, enquanto ocupação principal do tempo vivido fora da produção moderna. (DEBORD, 1997, p. 15.)

A princípio, o Capitalismo era um estado de transição do pensamento humano do *ser* para o *ter*, porém com análises feitas por Guy Debord, na segunda metade do século XX, se apresenta um novo momento no sistema econômico, onde o *ter* dá lugar ao *ser*. O papel da imagem na sociedade espetacularizada é construir o mundo como objeto a ser glorificado, onde a essência perde sua importância e os *status* sociais passam a ser valorizados acima de tudo.

Em um contexto onde a lógica capitalista sobressai o espírito humano e nos torna uma espécie de espectador de nossas próprias vidas, Debord critica a função social atribuída às imagens. Na perspectiva relatada no texto do autor, o espetáculo se dá ao entendimento da necessidade da aparência mediante a sociedade, sendo a imagem o próprio objeto e também a responsável por instigar os sentimentos de desejos na sociedade. Entende-se que o espetáculo seria, portanto, um sistema econômico-social em que a sociedade se encontra.

O conceito de espetáculo unifica e explica uma grande diversidade de fenômenos aparentes. As suas diversidades e contrastes são as aparências organizadas socialmente, que devem, elas próprias, serem reconhecidas na sua verdade geral. Considerado segundo os seus próprios termos, o espetáculo é a afirmação da aparência e a afirmação de toda a vida humana, socialmente falando, como simples aparência. Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo descobre-o como a negação visível da vida; uma negação da vida que se tornou visível. (DEBORD, 1997, p. 16)

O indivíduo passa a completar a imagem, tornando-se um espectador, negando a realidade e aprisionado em meio a ideologias de um sistema que desumaniza as sensações e experiências da essência humana, nas palavras do autor “[...] quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos

compreende sua própria existência e seu próprio desejo (DEBORD, 1997, p. 24).

Viver envolto de uma sociedade que valoriza constantemente o espetáculo transformou completamente a forma de perspectiva do homem sobre sua própria vida e sobre a vida do próximo. A realidade neste sentido se torna um momento falso (DEBORD, 1997). O sujeito demonstra-se mais preocupado em criar uma realidade ideológica e exibi-la como uma verdade fundada em uma mentira bem construída.

Quando o mundo real se transforma em simples imagens, as simples imagens tornam-se reais e motivações eficientes de um comportamento hipnótico. O espetáculo, como tendência a fazer ver (por diferentes mediações especializadas) o mundo que já não se pode tocar diretamente, serve-se da visão como o sentido privilegiado da pessoa humana – o que em outras épocas fora o tato o sentido mais abstrato, e mais sujeito à mistificação, corresponde à abstração generalizada da sociedade atual. Mas o espetáculo não pode ser identificado pelo simples olhar, mesmo que este esteja acoplado à escuta. Ele escapa à atividade do homem, à reconsideração e à correção de sua obra. É contrário do diálogo. Sempre que haja representação independente, o espetáculo se reconstitui. (DEBORD, 1997, p. 18).

Não se a escapatória do mundo espetacularizado, o processo de alienação se fortalece diante do tempo, o sistema se expande e os indivíduos se submetem sem consentimento. Neste cenário vemos a mercadoria como centro de movimentação global e junto a ela vemos o reinado do capital. Trabalhando para consumir, vivendo em busca de atingir condições de saciar o desejo consumista.

O trabalhador não produz para si próprio, ele produz para um poder independente. O sucesso desta produção, a sua abundância, regressa ao produtor como abundância da despossessão. Todo o tempo e o espaço do seu mundo se lhe tornam estranhos com a acumulação dos seus produtos alienados. O espetáculo é o mapa deste novo mundo, mapa que recobre exatamente o seu território. As próprias forças que nos escaparam mostram-se-nos em todo o seu poderio (DEBORD, 1997 p. 26)

As críticas de Debord são formuladas à deriva de um segundo momento do capitalismo, entretanto a atualidade se encontra em outro momento, a era tecnológica. O surgimento dos computadores seguido do surgimento dos *smartphones* marca o início desta fase. Porém, os registros feitos por Guy Debord (1997) ainda podem ser lidos como atuais, tendo em vista o alto índice de exposição das pessoas diante das novas plataformas de propagação de mídia, estas que só reforçam ainda mais a valorização do parecer.

Dentre este novo marco, surgem as redes sociais que impulsionam a necessidade pelas aparências e, neste contexto, se antes medíamos nossas ambições no que se dizia respeito ao próximo, agora se tem a alta valorização do *eu*.

A sociedade deixa de valorizar o material e passa a se deslumbrar diante do que o indivíduo possui, numa perspectiva da imagem de si próprio. A tecnologia permite que este

novo ponto da sociedade se amplifique, sobretudo, as redes sociais são o primórdio desta fase, mas não podem ser responsabilizadas por completo, não podemos negar que, com base no que vimos na seção anterior, se existe um contexto social, econômico e político que funda e direciona todas as eras da sociedade.

A obra de Sibilia (2016) *Show do Eu: a intimidade como espetáculo*, traz consigo uma atualização do pensamento já desenvolvido por Debord (1997) recorrente ao nível de exposição do sujeito. Na sociedade contemporânea relatada por Sibilia (2016), nada mais importa o que de fato se tem, mas sim aquilo que você exhibe e que será alvo de admiração alheia. Diante disso, pessoas comuns, sem todas as grandes produções comerciais, são muitas das vezes mais influentes por transmitir maior credibilidade e confiança, um ar “amigável” e “natural”.

As redes sociais tornaram exposto aquilo que antes era mantido em privacidade, pode-se dizer que nesta era a privacidade pouco se existe já que em suma grande parte da população dedica-se veemente a exibir-se diante das câmeras e compartilhar com o maior número de pessoas que conseguirem.

Já não se pede mais à ficção que recorra ao real para ganhar verossimilhança e solidez, como pretendia fazer o naturalismo clássico. Agora, ao contrário, é esse real ameaçado que precisa adquirir consistência desesperadamente. E acontece algo bastante curioso: a linguagem altamente codificada da mídia oferece ferramentas eficazes para ficcionalizar a “desrealizada” vida cotidiana. O real, então, recorre ao glamour de algum modo irreal – embora inegável – que emana do brilho das telas, para se realizar plenamente nesta performance mais ou menos ficcionalizada. Um dos principais clientes desses mecanismos que permitem se realizar através dos códigos do espetáculo é, justamente, o *eu* de cada um de *nós*. (SIBILIA, 2016, p. 286-287)

A força da exibição do *eu* ganhou cunho no *marketing*, a imagem do indivíduo, visto como objeto de semelhança, cativa e, portanto, em meios de publicidade são eficientes por transmitirem a sensação de reconhecimento entre o anunciante e o público alvo. Diante disso, empresas vêm investindo cada vez mais em mídias amadoras para a divulgação de suas mercadorias.

Este tipo especial de influencers, ou ‘amigos confiáveis’, se denomina de *employee advocacy* e é uma tendência que já vem sendo institucionalizada em várias empresas; mas ela só funciona se a recomendação parece sincera, embora os empregados recebam em troca mais dias de férias ou diferenças no salário. (SIBILIA, 2016, p. 47)

Pessoas desejam seguir e acompanhar pessoas capazes de trazer sensações de conformidade, mas em contradição a este sentimento, as pessoas possuem conhecimento que, por detrás, daquelas imagens vistas pela tela existe uma situação performática, algo

manipulado e roteirizado, algo irreal e não natural, entretanto, mesmo possuindo tal consciência, o indivíduo confia e admira a imagem exposta.

Portanto, para Sibilia (2016) aquilo que a autora nomeia como *show do eu* seria a necessidade do homem de ser visto, o desejo pelo reconhecimento. Para a nova sociedade, a busca pelo reconhecimento é a forma de fugir da solidão, pessoas necessitam de atenção para se sentirem *alguém*. Para a autora, “Se ninguém nos vê, neste contexto cada vez mais dominado pela lógica da visibilidade, poderíamos pensar que simplesmente não fomos. Ou pior: que não existimos” (SIBILIA, 2016, p. 339).

Em continuidade na busca de compreender a sociedade moderna espetaculosa, surge sobre a visão de Pacífico (2021) um terceiro momento do capital onde o sujeito tornou-se o produto comercializado. O autor localiza um período de transição do *ser* definido por Debord (1997) para o *ser percebido*. Na perspectiva do autor, na contemporaneidade a necessidade da exposição encontra-se já presente na mentalidade do homem.

Em uma sociedade cuja tônica da comunicação é o espetáculo, seu funil aponta para uma força na qual o sucesso do resultado quantitativo da emissão se dará em proporção à natureza espetaculosa do que é comunicado. Se a afirmação do ser passa modernamente por ser percebido¹⁴⁵, a forte lógica concorrencial imposta pela quantidade avassaladora de informações dispostas nas redes virtuais determinam seu funcionamento pela seguinte máxima: quanto mais espetacular mais visto, quanto mais visto mais percebido, quanto mais percebido mais se é; o que, de maneira condensada, torna-se: ser é ser espetacularmente percebido. (PACÍFICO, 2021, p.136)

Pacífico (2021) afirma que desde os primórdios da sociedade o ser humano busca através da imagem uma maneira para lidar com seus medos e pavores. Mas diferente do que era a imagem antes - para os povos das eras primitivas a imagem, representadas em desenhos nas paredes das cavernas, eram um rito para se acalmarem e manter-se esperançoso com o sentimento de vitória nas caças - agora a imagem não tem como objetivo aliviar sentimentos negativos, mas sim expô-los.

Neste sentido, a diferença encontra-se principalmente no momento atual da sociedade, a imagem visa apenas satisfazer os desejos internos da alma humana tal como sua necessidade de reconhecimento. Portanto, a imagem passa a interferir totalmente na vida social, criando até mesmo uma nova forma de se comunicar, onde a *exposição* tomou lugar da *expressão*.

As redes sociais ressignificam o significado da imagem, expor a si próprio virou um ato que dita parâmetros sociais, “[...] não viver uma vida que seja digna de emissão torna-se um pecado capital no altar profano do espetáculo de si” (PACÍFICO, 2021, p. 44). Vemos então que a sociedade se encontra em um campo auto-espetaculoso onde aquilo que se é exposto nas redes sociais, mesmo que seja algo irreal e/ou manipulado, possui um valor superior ao ser/ter.

Em um mundo onde cada vez mais nota-se a barreira outrora sólida que separava o real do virtual, a mediação tecnologizada às interações entre os sujeitos passa a agregar novos contornos às relações humanas: a instantaneidade ao alcance de um *click*, a reconfiguração do tempo e do espaço, a multiplicidade das tarefas exercidas simultaneamente, a construção da identidade e das identidades alocadas nos avatares; enfim, são inúmeras as reconfigurações estabelecidas. (PACÍFICO, 2021, p. 94)

As pessoas no processo do auto-espetáculo, transformam-se em grandes vitrines, onde seus valores são classificados através dos números de seguidores e de curtida que se possui em uma plataforma de mídia. Já não importa a realidade, os sentimentos ou até mesmo seus posicionamentos ou bens, no mundo virtual se o usuário conquistar o público então se tem uma estabilidade social.

A exposição passa a ser compensadora para aqueles que se dedicam diariamente com as plataformas e com o ato de sempre se manter *online* formou um novo campo de trabalho. Conhecidos como *influencers*, as redes sociais compensam aqueles usuários que ganham grande destaque em suas plataformas e passam a recompensar financeiramente, além de que com o alto nível de seguidores que cada *influencer* possui chama atenção de grandes empresas que vêem assim uma oportunidade para propagar suas marcas.

Assim, o espetáculo define os trilhos para se emancipar da propaganda e replicar-se nos atos comunicativos dos homens. Os jogos simbólicos da propaganda expandem seus horizontes para além da dimensão do trabalho e do consumo: ao firmar-se pelo seu contrário, o tempo livre alinha-se com a estrutura do trabalho e a demanda de sua produção difundidas pela dimensão sedutora de suas imagens. O caráter incessante do sistema não produz somente a linguagem da coisa sobre o sujeito, mas também a própria linguagem do sujeito. (PACÍFICO, 2021, p. 29)

Nesta realidade expositiva da vida, o corpo passa a ser uma espécie de objeto que deve constantemente ser modificado e aprimorado e para isto existem diversos meios de criar um possível destaque que irá atrair cada vez mais os olhares da sociedade. É um paradoxo, onde a busca pela singularidade só os torna cada vez mais padronizados.

O prazer na exposição se mostra quando vemos que ao invés de aproveitar viagens, momentos, festas ou a aquisição de bens, os usuários preferem divulgar suas conquistas publicamente. As fotografias que antes eram apenas como um meio de eternizar memórias, se transformam em uma ferramenta essencial para o usuário anunciar-se diante do *ciberespaço*.

A onda das selfies expressa a necessidade do sujeito em comprovar e expor aos integrantes de seus círculos de relacionamento pessoal e virtual, que ele esteve presente naquele evento. Documentar uma viagem, uma conquista ou um ato corriqueiro é mais do que parte integrante do mesmo; torna-se elemento essencial sem o qual o ato em si não faria sentido; de tal modo que o prazer do ato, não pertence mais a sua realização, mas desloca-se gradativamente para sua imagnetização espetacular. (PACÍFICO, 2021, p. 25)

É neste momento em que a sociedade passa a entrar no que se é hoje, pessoas completamente paralisadas diante de uma tela, assistindo a vida alheia como se assistissem a um filme. Invejando, desejando, se comparado às pessoas desconhecidas. A era da *Internet* e das *selfies* criou uma sociedade irreal, pessoas e vidas que só existem no campo das ideias e num *post* qualquer de uma rede social.

A ascensão do ciberespaço é tão evidente que cada vez mais se expande. Pessoas abdicam de suas vidas no mundo real para viver uma vida perfeita no mundo virtual. As plataformas foram aderindo-se a estas evoluções e passaram a desenvolver novas funções dentro de seus aplicativos para manter o usuário ativo por ainda mais tempos. Filtros de realidade aumentada, transmissões ao vivo, monetização dos conteúdos, disponibilidades para uma ampla comunicação são ferramentas que fazem com que o usuário submeta-se quase por completo.

À medida que o desenvolvimento tecnológico e a sofisticação dos meios de comunicação cada vez mais velozes e próximos do real são disponibilizados a grande parte da população, tais meios encontram em um contexto moderno mais do que a função de suporte auxiliar para nossas relações interpessoais, mas passam a monopolizá-las e, por consequência, determiná-las em certa medida. (PACÍFICO, 2021, p. 35)

Pressuposto que o *parecer* é a grande motivação da sociedade e a imagem do *eu* ganha uma importância significativa, manter-se semelhante com a imagem criada nos espaços virtuais se torna uma necessidade. A busca por se inserir e transparecer aquilo que se propaga nas redes ocasionam sentimentos de infelicidade, frustração, isolamento, vazio, abandono e principalmente a insegurança sobre si próprio.

As imagens que se destacaram de cada aspecto da vida fundem-se num fluxo comum, no qual a unidade dessa mesma vida já não pode ser reestabelecida. A realidade considerada parcialmente apresenta-se em sua própria unidade geral como um pseudomundo à parte, objeto de mera contemplação. A especialização das imagens do mundo se realiza no mundo da imagem autonomizada, no qual o mentiroso mentiu para si mesmo. O espetáculo em geral, como inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não vivo. (DEBORD, 1997 apud, PACÍFICO, 2021, P.93)

Frente ao exposto por Debord (1975) Sibilia (2016) e Pacifico (2021), a sociedade atual se encontra no centro dos holofotes virtuais, sendo prisioneiros de suas próprias inseguranças e medos, expondo-se para sentir-se apreciado, necessário, reconhecido e valorizado buscando em um mundo supostamente perfeito encontrar-se.

A grande problemática é que o mundo virtual é um lugar onde todos podem criar uma representação idealizada, logo sempre haverá vidas expostas que se parecem, no pensamento

do usuário, superior. A comparação constante só reforça os sentimentos negativos na qual o sujeito esperava evitar.

Além da comparação problemática com as outras vidas expostas nas redes, o indivíduo quando se vê diante do mundo real tem a desgostosa sensação de ser uma farsa, a realidade muitas vezes se encontra em extremo oposto daquilo que o sujeito transmite virtualmente.

Neste momento, localizamos a realidade vivida por, em suma, mulheres e adolescentes que têm nas redes sociais a possibilidade de modificar completamente sua *aparência*. Portanto, entre todos os males que a *internet* gera, os mais recorrentes são as insatisfações com a aparência, seja do rosto ou do corpo.

Desejar ser igual as fotos publicadas após camadas e camadas de edições, filtros e retoques ocasionou em um novo fenômeno social. Agora é perceptível a realidade de várias mulheres e jovens que se submetem aos mais variados procedimentos estéticos em busca de atingir a tão desejada perfeição.

A necessidade de se sentir-se verdadeira, isto é, de trazer para realidade a aparência que lhe traz conforto e lhe permite sentir-se mais bela diante os padrões impostos pela sociedade faz com que a busca pelos procedimentos estéticos - seja os mais invasivos e caros ou os menos invasivos e de custo acessível - se torna cada vez mais recorrente.

Ignorando quaisquer riscos e sendo motivada pela pressão vinda tanto da sociedade quanto de si mesmo, os procedimentos estéticos na qual essas pessoas se submetem tendem a ser cada vez mais intensos, modificando drasticamente todas suas características naturais.

A realidade que encontramos diante de uma sociedade que se dedica ao mundo virtual como prioridade é uma sociedade irreal com a extrema valorização das aparências. Em uma era dos filtros com amplas tecnologias que tem a configuração básica para modificar a aparência, surge o novo fenômeno social, a *Dismorfia do Snapchat*.

A comparação e o uso abusivo dos filtros distorcem a visão da realidade, no mundo femininos a busca por aprovação e visibilidade se encontra maior a cada dia. Desta forma, querendo possuir uma aparência perfeita, passam a não se reconhecerem sem ser por meio das fotos totalmente manipuladas com os filtros e ferramentas de edições e recorrem, diante da necessidade de auto reconhecimento, aos meios de se moldar conforme as fotos manipuladas digitalmente. Neste momento a situação fica preocupante, submetendo-se a dietas altamente restritivas em busca da magreza artificial divulgadas nas fotos e ao uso de maquiagem em excesso para moldar o rosto conforme o resultado dos filtros aplicados e mesmo assim não se sentirem satisfeitas gera complexidades com a visão refletida diante do espelho, a negação da própria imagem.

Neste ato de negar a si, a saúde mental se degrada. Os transtornos alimentares surgem com a rejeição do porte corporal, começando pela redução da quantidade de alimentos consumidos em um dia e evoluindo para dias sem ingerir alimentos sólidos. Em seguida os transtornos emocionais, o sentimento de exclusão, de insatisfação juntamente com o autojulgamento e depreciação resultam em transtorno ansiosos e depressivos, este que, em suma, também se originam do uso excessivo dos recursos tecnológicos, já que ao priorizarem a vida de aparências virtual esquecem de se priorizarem na vida real, se colocando em estado de esquecimento.

Sendo alvo frequente da indústria cultural e dos grandes meios de propagação de mídias, os padrões de beleza sobre o corpo feminino sempre se mostraram cada vez mais inacessíveis, mas qual o real motivo disto? O fato de tornar a beleza inacessível por meios naturais nada mais é do que um jogo de *marketing*. Exatamente, os altos padrões, estes que trazem diversas consequências negativas para as mulheres que se submetem a busca incessante de atingir o ápice da beleza, ocasiona em uma grande movimentação de capital, seja com a venda de cosméticos, roupas, alimentos e principalmente no mundo das cirurgias com fins estéticos.

A "beleza" é um sistema monetário semelhante ao padrão ouro. Como qualquer sistema, ele é determinado pela política e, na era moderna no mundo ocidental, consiste no último e melhor conjunto de crenças a manter intacto o domínio masculino. (WOLF, 1990, p. 15).

Utilizando uma falsa narrativa de uma vida saudável e feliz, os padrões estabelecem um conjunto de características para a mulher perfeita: a pele sem manchas, lisa e sem marcas de idade; o corpo magro, alto e com curvas definidas; os cabelos femininos, longos e hidratados; as vestimentas seguindo os parâmetros da moda mais atual e evidenciando o corpo bem definido. Estas características ultrapassam valores culturais, étnicos e as diferenças de idade, tudo visando que a necessidade de se encaixar nessas definições fará com que a mulher desperdice grande parte de seu dinheiro com mercadorias que a aproximem da beleza dita como perfeita.

Diante de um sistema extremamente cruel que alimenta a insegurança e a rivalidade feminina por busca de capital, as grandes empresas não se importam se suas propagandas alimentam o preconceito e a alta sexualização do corpo feminino. Em uma rápida análise nas grandes revistas, desfiles de moda, propagandas e principalmente nas redes sociais podemos notar que a magreza é a característica de maior destaque dentro dos padrões impostos às mulheres.

A obsessão com a magreza é o fator que direciona mulheres e adolescentes a recorrerem aos procedimentos cirúrgicos na maioria dos casos, porém, mesmo após o procedimento ainda não se sentem satisfeitas. Deixar as mulheres em um ciclo vicioso com a necessidade por plásticas movido pela angústia e poucas autoestimas resultadas das expectativas inalcançáveis sobre o corpo feminino, fragiliza a mulher, esta que desconta sua frustração com o consumismo, fator que em uma sociedade espetaculosa é atribuído ao espírito humano, quase como uma espécie de terapia.

Conclusões ou considerações finais

A partir de uma visão sociológica, filosófica e cultura juntamente à lógica da sociedade espetaculosa, podemos concluir que, por mais que se trate de um fenômeno que se encontra tipicamente no ambiente virtual, a *Dismorfia do Snapchat* é oriunda de um reflexo de outras eras e fenômenos da sociedade. Para realizar este estudo, foi-se utilizado como base uma base tripla de referência, sendo Guy Debord (1997), Sibilia (2016) e Pacífico (2021), estes que adotam uma análise da vida espetaculosa que caracteriza o momento atual.

A sociedade espetaculosa perante o sistema de exposição e padronização, ocasiona as mais variadas consequências em aspectos sociais. O ponto principal é que além de ter forte presença na vida cotidiana de, principalmente, todas as mulheres e jovens, o mundo da estética se equivale, em uma analogia, à uma cadeia com níveis de diferentes fatores modeladores. Em suma, o mundo estético alimenta uma grande rede que mantém o sistema capitalista atual em sua potência.

Os aspectos culturais que demarcavam a beleza como o natural estão cada vez sofrendo de um apagamento e a padronização está predominando. Mesmo com diversos debates dos movimentos militantes que se opõem a essa beleza inacessível, ainda assim, não se tem força o suficiente para uma mudança efetiva. Mulheres sofrem constantemente com a pressão social para se encaixar nos padrões impostos, e para os provedores isso é sinônimo de lucro.

A moda deixou de ser uma forma de originalidade e passou a ser de cunho econômico. Grandes marcas que alimentam o sistema maldoso da moda lucraram valores absurdos em cima das Inseguranças das mulheres.

As redes sociais surgem então fortalecendo este comportamento social da exposição. Dedicando-se a cada segundo de seus dias para poder se manter *online*, os indivíduos rompem a barreira da privacidade e compartilham publicamente tudo aquilo que lhes convém. Neste contexto, surgem as comparações pela busca de semelhança e conseqüentemente a necessidade de modificar-se conforme o que se expõem ou de consomem nas redes.

Entre as plataformas de redes sociais, surgem os filtros de realidade aumentada, estes que são capazes de modificar virtualmente qualquer foto onde eles sejam aplicados. Em uma sociedade marcada pelo vício na vida expositiva onde, em suma, as mulheres, procuram assumir a aparência fictícia digitalmente editada através de procedimentos estéticos, emerge deste fato o fenômeno *Dismorfia do Snapchat*. A cada dia mais mulheres insatisfeitas por não serem aquilo que a mídia propaga como bonita recorrem a cirurgias modificadores de corpo, plásticas.

A realidade atual é que o universo *online* tornou-se uma prioridade na vida cotidiana dos usuários, uma relação viciosa que interfere diretamente na perspectiva de vida do mesmo. Mediando sua realidade com base no que se pode chamar de engajamento, pessoas têm cada vez mais se expondo na busca do reconhecimento e admiração por parte de desconhecido.

As mídias ditando um padrão para os corpos, rostos e vestimentas, resulta em mulheres sofrendo com problemas de autoestima e, no sistema capitalista, acaba por alimentar a economia do mundo, sobretudo, farmacêutico e dos procedimentos estéticos.

O universo feminino é o que mais se encontra inserido nas amarras deste sistema. Mulheres de todas as idades passam a desejar constantemente pela “boa” aparência se inferiorizando e rivalizando diante de outras mulheres. O sistema diante do feminino afeta em todas as áreas e traz consequências drásticas. Mulheres foram ensinadas que suas características físicas se sobrepõem às suas capacidades intelectuais e, portanto, passaram a se objetificar e consequentemente recusar sua própria imagem.

O feminino é retratado na sociedade diante da fragilidade, da aparência e da sexualidade, mas isto deriva unicamente de uma cultura misógina dentro de um sistema capitalista que vê diante dessa suposta fragilidade meios de movimentar lucros através dos investimentos das mulheres em itens de moda, beleza e comestício.

Este trabalho estuda o comportamento que demarca a *Dismorfia do Snapchat* e como ele se origina com a evolução da sociedade através do tempo, tendo em vista que, na era tecnológica, a sociedade se torna um grande espetáculo.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASILEIRO, A. M. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2013.

DATAREPORTAL. **Digital 2023**: april global statshot report. 2023. Disponível em: <<https://datareportal.com/reports/digital-2023-april-global-statshot>>. Acesso em: 16 jun.2023.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FRANÇA, V. **O acontecimento e a mídia**. Galaxia (São Paulo, Online), n. 24, p. 10-21, dez. 2012.

HORKHEIMER, M. **Teoria tradicional e teoria crítica**. In: HORKHEIMER, M. et al. Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 125-169.

PACÍFICO, M. **O espetáculo de si como tônica da vida no contexto da sociedade excitada**. 2017. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PACÍFICO, M. **O espetáculo de si**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2021.

SIBILIA, SIBILIA, P. **O Show do eu**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

WOLF, Naomi. **O Mito da Beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

FORMAÇÃO ESCRITORA DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO: UMA
EXPERIÊNCIA DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Gilvana Letícia Zambon de Souza¹

José Antonio de Souza²

Resumo

O projeto de Intercâmbio internacional intitulado “Formação escritora dos alunos de Ensino Médio” buscou aprofundar os papéis dos contextos, na produção da linguagem, trazidos por Van Dijk; e a sua relação com a compreensão dos processos de apropriação, de atribuição de inteligibilidade e de validação de falas e textos escritos. Os estudos trouxeram luz às análises dos critérios relacionados à argumentação utilizados na correção da prova de redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que avalia a proficiência escritora, ao final da Educação Básica brasileira, ao servir de acesso ao ensino superior. O professor Fabrizio Macagno, da Universidade de Lisboa, foi quem acolheu a proposta que foi selecionada por meio da participação no edital conjunto nº 21/2023 ARELIN- PROPPI-PROEC/UEMS que visou à seleção de propostas para auxílio de mobilidade internacional. O intercâmbio *short* foi uma oportunidade enriquecedora, tanto no tocante aos aspectos teóricos e metodológicos, quanto na ampliação dos horizontes de perspectivas da vida acadêmica. Este projeto contou também com o apoio fundamental do Programa Institucional de Bolsas de Apoio à Pesquisa (PIBAP), que viabilizou a realização das atividades de pesquisa antes, durante e depois do intercâmbio acadêmico. Dessa maneira, neste texto, apresentaremos um relato da experiência proporcionada pelo intercâmbio, bem como os resultados advindos de tal experiência.

Palavras-chave: ENEM; Intercâmbio internacional; Formação escritora.

Introdução

O projeto de intercâmbio se relacionou à dissertação de mestrado provisoriamente intitulada “Das competências da BNCC à proficiência escritora de alunos do Ensino Médio”, que está sendo desenvolvida na UEMS- Paranaíba, sob a orientação do Prof. José Antonio de Souza. Parte dessa pesquisa tem por objetivo investigar a proficiência escritora de alunos do Ensino Médio, tendo por base os resultados do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – que avalia o desempenho cognitivo dos estudantes que concluem a Educação Básica.

A linguagem é uma forma de o indivíduo agir sobre o mundo, uma ação repleta de intencionalidades. Ensinar é um processo que contribui para a humanização dos estudantes

¹ Aluna Regular do PGEDU/UEMS, Unidade de Paranaíba. Bolsista PIBAP. Docente da rede pública estadual de São Paulo, em Jales. Participou de intercâmbio *short* com apoio financeiro de edital específico para a Pós-Graduação ARELIN-PROPI-PROEC/UEMS. <https://orcid.org/0009-0008-5185-5208> . E-mail: gizambon@gmail.com

² Doutor em Letras. Docente do PGEDU/UEMS, Unidade de Paranaíba. <https://orcid.org/0000-0002-4397-9701> . E-mail: joseantonio@uems.br

historicamente situados numa realidade social. A leitura e a escrita são aspectos fundamentais da formação humana, por serem competências que permitem aos sujeitos autonomia nas demandas da vida. Especificamente no que tange à escrita, baixos índices de proficiência vêm sendo revelados nos resultados de avaliações externas.

No que diz respeito à produção escrita, o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, divulgou, em 2023, o relatório de Sinopses Estatísticas da prova de Redação, apresentando desempenho insatisfatório em relação a ampliação da capacidade linguístico-discursiva dos alunos, comprometendo, assim, o ingresso na formação superior:

Tabela 1: Sinopse Estatística da prova de Redação

Ano	Participantes	Nota máxima	Nota Zero
2019	3.779.465	53	240
2020	2.674.936	28	199
2021	2.293.797	22	297
2022	2.363.615	32	206

(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep-2023.)

Quando a pesquisa estava nesse ponto de análise, a ARELIN – Assessoria de Relações Internacionais das UMES, publicou o edital nº 21/2023, que convidava alunos regularmente matriculados na pós-graduação e que tivesse interesse em participar de mobilidade internacional a apresentar projeto. Tendo em vista que um intercâmbio permite enriquecer a perspectiva de estudo e promove a compreensão sobre outras culturas, vimos, nesse edital, a oportunidade em aprimorar a dissertação com estudos em uma Universidade Estrangeira ao mesmo tempo em que pudéssemos estreitar laços entre as duas universidades. Além disso, em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, uma experiência internacional representa o diferencial que coloca o candidato em uma posição favorável, demonstrando que ele possui habilidades importantes como resiliência, flexibilidade e capacidade de trabalhar em ambientes multiculturais.

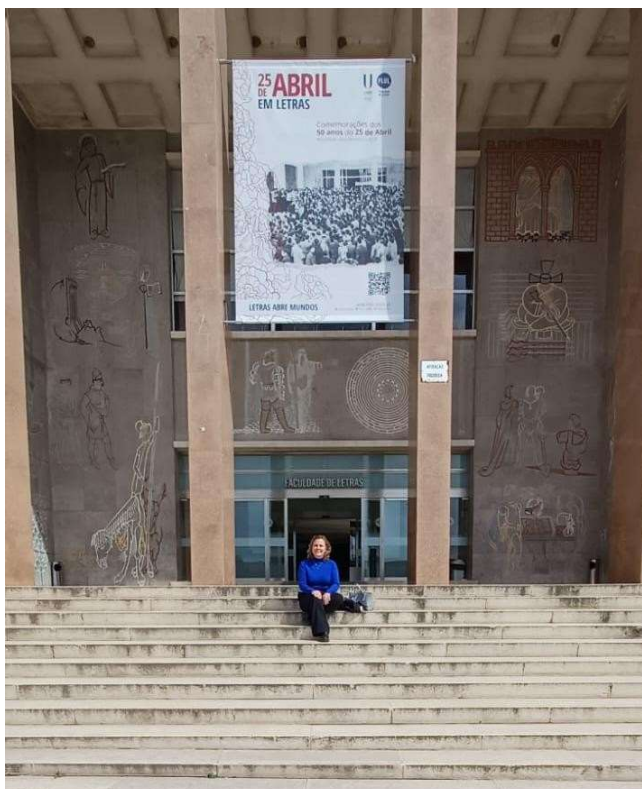
O primeiro passo para concorrer a bolsa internacional era conseguir uma carta aceite de um professore estrangeiro que aceitasse ser o coorientador do estudante brasileiro e pudesse contribuir para o enriquecimento da pesquisa. Desse modo, o projeto de intercâmbio

precisava obrigatoriamente estar articulado com a dissertação de mestrado do estudante, de modo que os estudos no exterior contribuíssem para o desenvolvimento da pesquisa.

Carta de Aceite do Coorientador da universidade de destino deveria ser assinada pelo coorientador e estar redigida em papel timbrado da instituição de destino, dando ciência do período em que seria realizado o projeto na instituição estrangeira e a indicação de que existisse infraestrutura na instituição de destino que permitisse a execução do projeto proposto.

Foi procurando por professores que investigam a argumentação que cheguei até o professor Fabrizio Macagno que é um acadêmico conhecido pelas contribuições acerca da teoria da argumentação e suas pesquisas e publicações abordam questões relacionadas à estrutura dos argumentos, à análise da persuasão, ao papel da linguagem na argumentação. Suas Linhas de atuação são Teoria da argumentação; Filosofia da Linguagem; Pragmática; Análise do discurso; Educação; raciocínio jurídico; Retórica. Professor Fabrizio é professor associado no departamento de Linguística, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, e aceitou ser o coorientador nessa pesquisa de mestrado.

Figura 1: Escadaria FLUL



Fonte: [Arquivo pessoal Gilvana L. Zambon, 2024]

Figura 2: FLUL- Faculdade de Letras Universidade de Lisboa



Fonte: [Arquivo pessoal Gilvana L. Zambon, 2024]

Em posse da carta aceite, passamos para o segundo passo que correspondia à elaboração de um projeto que justificasse os estudos em outra universidade. Assim, o projeto de intercâmbio deveria dialogar com a dissertação de mestrado de modo que se articulassem a tal ponto de justificar a buscar em outra universidade.

Inicialmente, o projeto objetivava analisar os critérios formais das duas estratégias de correções relacionadas à argumentação: do ENEM, no Brasil, e do ENES – Exame Nacional de Ensino Secundário em Portugal. No entanto, em Portugal, professor Fabrizio julgou ser uma pesquisa muito extensa para o mestrado, sugeriu ser retomada no doutorado, e ofereceu, naquele momento, estudos de autores que poderiam dar mais originalidade a pesquisa, tais como Teun A. Van Dijk, Douglas Walton, Deanna Kuhn e Fabrizio Macagno.

1. Referencial teórico

O ato de argumentar é inerente ao ser humano. Desde crianças somos solicitados a nos posicionar nas brincadeiras, nas histórias que ouvimos e no cotidiano (KOCK, 2016. p. 6). Para Kock (2016), a interação social por intermédio da língua caracteriza-se

fundamentalmente pela argumentação, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia. Neste sentido, argumentar é uma capacidade que precisa ser ensinada aos estudantes, a fim de possibilitá-los a utilizar mecanismos argumentativos de modo eficaz e, conseqüentemente, a posicionar-se com convicção e força persuasiva. Para Macagno (2016), para se estabelecer o que é um bom componente de um argumento, é necessário confiar na teoria da qualidade do argumento, com base na sua função estrutural lógica de apoiar ou justificar uma afirmação. Assim, é possível desenvolver competências para o aprimoramento e eficácia da argumentação. Segundo Feldon (2004), apenas por intermédio do envolvimento com a prática argumentativa é que as competências argumentativas se manifestam.

De acordo com Macagno (2016), a coerência argumentativa é um elemento fundamental para a comunicação, entretanto, não é ensinada de maneira direta na sala de aula por ser considerada uma habilidade intuitiva. Ainda segundo Macagno (2022), na educação, uma característica essencial é a relação do movimento com o objetivo em comum que os interlocutores buscam em seu discurso, ou seja, o critério mais relevante de um argumento é sua relevância no texto, já que o argumento precisa oferecer suporte a uma conclusão e que tal conclusão possa contribuir à finalidade textual e comunicativa. Assim, saber argumentar contribui para uma boa escrita, pois direciona o leitor à construção de raciocínio almejada, realizando o movimento da persuasão e do convencimento. Dessa forma, a relevância de um argumento dá suporte para que a conclusão desejada pelos interlocutores favoreça à finalidade textual e comunicativa (Macagno, 2022).

Percebe-se, então, que existem meios e estratégias voltados para o ensino da argumentação na Educação Básica pela maneira que o professor conduz a discussão com seus alunos. Como apontado por (MAYWEG-PAUS; MACAGNO; KUHN, 2015), as teorias construtivistas afirmam que o aprender é favorecido quando o aprendiz interage com um interlocutor mais capaz que dá direção e apoio ao diálogo.

Macagno (2022) considera que codificar a relevância requer considerar três dimensões, sendo elas a dialógica, a semântica e a de terreno comum. Embora essas três dimensões sejam analisadas por diferentes abordagens, elas não são independentes, de maneira que é impossível julgar a relevância considerando apenas uma dimensão. Desse modo, o perfil argumentativo se baseia em três teorias fundamentais: tipo de argumento, que na teoria da argumentação é normalmente codificado de acordo com o esquema argumentativo; qualidade do argumento – determinado com base nas premissas e, sobretudo,

na determinação dos pressupostos sobre os quais os argumentos se baseiam e no uso de expressões emotivas que identificam estratégias de redefinição.

Sob essa perspectiva, a análise argumentativa se baseia em duas teorias fundamentais: conceito de argumento presuntivo e de esquema argumentativo.

Argumento é um suporte dado a uma determinada conclusão com base na regra de inferência, que corresponde ao conceito de ética ou evidência. Um argumento fornece uma razão para que determinada conclusão seja aceita, tal razão, todavia, é de natureza presuntiva, por isso a sua aceitabilidade está sujeita a duas condições: 1ª o argumento deve fornecer razões que alterem o status quo da conclusão, e 2ª caso a condição primeira seja satisfeita, pode considerar aceitável até provarem contrário, isso é, até que argumentos contrários e mais fortes sejam apresentados (Walton, 1995b, 2001).

No entanto, um argumento tem uma natureza dupla, lógica e pragmática. Ele não é apenas uma inferência, uma relação entre duas preposições, mas uma razão com um objetivo comunicacional. Por isso, uma análise argumentativa deve levar em conta a resposta e, sobretudo, o propósito discursivo pelo qual o argumento é comunicado, que pode ser de natureza persuasiva, mas também, deliberativa, negocial, informativa, ou simplesmente, a descoberta de uma nova explicação (Macagno & Bigi, 2017; Walton, 1990, 2008).

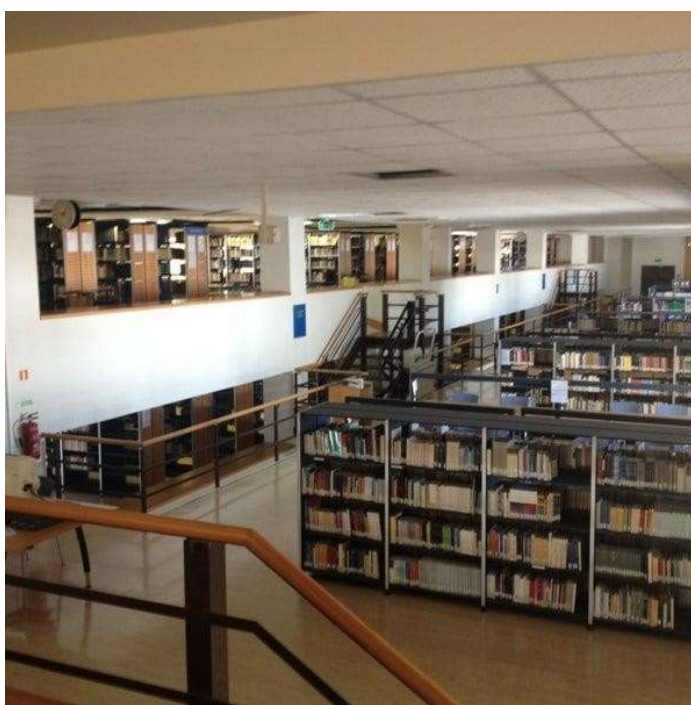
Desse modo, o papel da argumentação nas interações e na aprendizagem dos alunos está se tornando cada vez mais um componente central da educação (Erduran, 2015). Um dos objetivos mais importantes da educação é proporcionar às pessoas a capacidade de avaliar a informação disponível, selecionar as evidências mais relevantes e adequadas e fazer julgamentos e decisões com base nelas. Esses objetivos constituem o núcleo da teoria da argumentação, um campo de estudos que aborda a análise dos argumentos naturais no discurso (Walton, 2006). Os instrumentos teóricos desenvolvidos no campo interdisciplinar da teoria da argumentação podem ser de fundamental importância para aprimorar as habilidades de pensamento crítico dos alunos e melhorar as interações em sala de aula (Carey, 2000; Muller-Mirza e Perret-Clermont, 2009; Osborne, Erduran e Simon, 2004).

O autor Teun van Dijk, pioneiro dos estudos dos discursos, foi fortemente recomendado pelo professor Fabrizio. Os estudos de Van Dijk contribuíram para a pesquisa relativa à constituição, compreensão e produção de texto. No final da década de 70, as obras do autor passaram a preocupar-se com a representação do conhecimento na memória, em particular, o papel dos modelos cognitivos na manutenção, elaboração e modificação do conhecimento e das práticas sociais de produção de linguagem.

A obra do Van Dijk “Discurso e contexto” apresenta uma articulação mais complexa entre a noção de cognição, discurso e contexto, na qual se concebe o conhecimento como fundamental entre o papel do conhecimento na produção do discurso e o papel do discurso na transformação do conhecimento.

Assim, os estudos foram realizados na biblioteca da universidade e as orientações no gabinete do professor Fabrizio.

Figura 3: Biblioteca da FLUL



Fonte: [Arquivo pessoal Gilvana L. Zambon, 2024]

2. Metodologia

O edital nº 21/2023, estabelecia em seu item 6 que o aluno que fosse contemplado ao intercâmbio teria o compromisso de:

- h) apresentar na Unidade Universitária/curso/programa de pós-graduação de lotação/vinculação comunicação oral da experiência de intercâmbio por meio de palestra, live, roda de conversa ou mesa-redonda;
- i) participar de eventos da ARELIN, quando convidado, como forma de divulgar a experiência e a proposta realizada durante a mobilidade internacional.

Sendo assim, no dia 31 de outubro, participamos do XIV Seminário em Educação e XI Colóquio de Pesquisa, pela UEMS Paranaíba, com a comunicação “Formação escritora dos alunos de Ensino Médio: uma experiência de internacionalização”.

Na ocasião, foi relatado sobre os estudos norteados pelo professor Fabrizio em relação a dissertação de mestrado. Bem como os seus apontamentos e sugestões que contribuíram no desenvolvimento e entendimento do processo de escrita de estudantes de Ensino Médio. Além disso, também foi exposto um pouco da experiência pessoal de estar em país estrangeiro e de estudar parte da dissertação de mestrado com um docente de uma universidade estrangeira.

Desse modo, essa experiência não foi projetada apenas para aprendizagem individual, mas também para o compartilhamento de conhecimentos adquiridos com colegas universitários. As atividades desenvolvidas foram significativas para a formação e desenvolvimento profissional e acadêmico, isso porque inclui aspectos culturais, acadêmicos, sociais e profissionais da vicência em si.

Ter de nos preparar para expor o nosso estudo a um docente de outro país envolve aspectos que vão além do conhecimento acadêmico. Haja vista que conhecer pontos turísticos de outro país tem uma importancia significativa para a compreensão mais ampla sobre o mundo.

Ao visitar pontos turísticos, é possível mergulhar na história, cultura e tradições do país. Esses locais muitas vezes são representativos dos valores e identidades locais, proporcionando uma experiência autêntica que livros ou filmes dificilmente podem oferecer. Um exemplo é ter conhecido o Palácio Nacional da Pena classificado como Monumento Nacional desde 1910 e considerado Património Mundial da UNESCO em 1995.

Figura 4: Palácio Nacional da Pena



Fonte: [Arquivo pessoal Gilvana L. Zambon, 2024]

Conhecer outra cultura nos faz entender e respeitar as diferenças e contribuiu para o desenvolvimento de uma visão global, que é cada vez mais valorizada em um mundo interconectado. Exemplo disso foi ter conhecido a Praça do Comércio, considerada uma das maiores praças da Europa, situada junto ao rio Tejo, na zona que foi local do palácio dos reis de Portugal durante cerca de dois séculos e hoje está parcialmente ocupada por alguns departamentos governamentais.

Figura 5: Praça do Comércio- Baixa Lisboa



Fonte: [Arquivo pessoal Gilvana L. Zambon, 2024]

Conhecer pontos turísticos, como museus, monumentos históricos e parques naturais têm grande valor educacional. Visitar esses lugares nos possibilitou aprender diretamente com as fontes e compreender melhor o contexto histórico, artístico, cultural ou natural.

Esperamos que a comunicação e este artigo tenham podido, ou possam, contribuir para o enriquecimento e a formação dos pós-graduandos, incentivando-os a discussões, ampliando perspectivas e motivando-os a participarem de intercâmbios.

3. Resultados

O resultado desse intercâmbio em Portugal, especialmente na Universidade de Lisboa, contribuiu para o aprimoramento da dissertação de mestrado, pois permitiu acesso a recursos acadêmicos avançados, como biblioteca, publicações e especialistas na área da educação e linguística que possibilitaram uma base mais sólida e atualizada para a dissertação. Além disso, a troca de conhecimentos como professores e alunos da Universidade de Lisboa pode fornecer novas perspectivas e abordagens metodológicas que enriqueceram o estudo sobre a escrita.

A experiência possibilitou também observar um pouco do sistema educacional português e compará-lo com o brasileiro, especialmente em termos de ensino de escrita no Ensino Médio e isso proporcionou aspectos valiosos para a dissertação, ampliando a análise sobre os desafios e as práticas eficazes de ensino de escrita para adolescentes.

O contato com uma nova cultura educacional e diferentes visões sobre o ensino e a aprendizagem da escrita inspiraram o estudo de novas abordagens e conceitos na dissertação, refinando o tema e aprofundando o entendimento sobre as dificuldades e os métodos de ensino de escrita entre jovens.

Além disso, a vivência em um ambiente acadêmico internacional ajudou a desenvolver habilidades como comunicação e adaptação. Esses aspectos não só contribuíram para a conclusão da escrita da dissertação de mestrado com um olhar mais global, como também ampliou o potencial de colaboração em futuras pesquisas e projetos na área educacional.

Em resumo, a experiência em Portugal, na Universidade de Lisboa, trouxe não apenas aprimoramentos específicos para a dissertação, mas também um desenvolvimento integral que inclui o crescimento pessoal e profissional e uma visão mais rica sobre o ensino da escrita.

Referências

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem> Acesso em: 28/05/2024

FELTON, M.; KUHN, D. **The Development of Argumentative Discourse Skills**: Discourse Processes, 32 (2-3), 135–153. 2001.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo. Anglo, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCK, I.F. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo. Cortez. 2002.

MACAGNO, F. **Argument relevance and structure**: Assessing and developing students' uses of evidence. International Journal of Educational Research. 79, 2016. p. 180-194.

MACAGNO, F., & RAPANTA, C. (forthcoming). **The logic of academic writing**. Bronxville, NY: Wessex Press

MACAGNO, F., Mayweg-Paus, E., & Kuhn, D. **Argumentation theory in education studies**: Coding and improving students' argumentative strategies. Topoi: An International Review of Philosophy. 2014.

REPÚBLICA DE PORTUGAL. **Critérios de Classificação**. IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, 2023.

LITERACIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO DO BRASIL E
DE PORTUGAL

Luciana Ribeiro Leopoldino de Carvalho (UEMS)¹

Milka Helena Carrilho Slavez (UEMS)²

Resumo

O presente estudo se configura como um recorte da pesquisa de mestrado, vinculada à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), inserida na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura. A pesquisa tem como objetivo refletir sobre o termo Literacia no contexto da Alfabetização, fundamentando-se em Políticas Públicas de educação nos contextos do Brasil e de Portugal. A metodologia adotada neste estudo se caracteriza por uma abordagem qualitativa, com análise de revisão bibliográfica e pesquisa documental. Os dados obtidos indicam que a Política Nacional de Alfabetização no Brasil apresenta semelhanças com a política de Alfabetização de Portugal, revelando que ambas possuem vieses políticos, e se configuram implementadas de forma autoritária e pouco democrática em ambos os países. Os documentos analisados incluem o Caderno da (PNA, 2019) e as Políticas Públicas de Portugal, Leis de Bases do Sistema Educativo, (1986), reforçando a relevância do tema para o debate educacional contemporâneo.

Palavras-chave: Política Pública de Alfabetização; Letramento; Literacia; Brasil; Portugal.

Introdução

O presente estudo se concentra nas Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil e em Portugal, com um foco específico na Literacia, que abrange as competências de leitura, escrita e interpretação de textos no âmbito educacional. Nesse sentido, serão abordados no presente artigo, diversos aspectos relacionados à temática, desde a definição do termo até sua contextualização dentro das Políticas Públicas de Alfabetização em ambos os países mencionados. Assim, o objetivo deste trabalho é promover uma reflexão sobre o conceito de Literacia no contexto da Alfabetização, tendo como base as políticas adotadas no Brasil e em Portugal.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU) com bolsa pelo Programa Institucional de Bolsa aos alunos de Pós- Graduação (PIBAP), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Unidade de Paranaíba). Professora da rede municipal de ensino de Cosmorama/SP. E-mail: lucianinhacarvalho1@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2954-5957>.

² Doutorado pela Programa Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora adjunta do Curso de Pedagogia e PGEDU da UEMS. E-mail: milka@uems.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5978-4853>.

1. Formação docente e conexões com a prática do estágio.

Diante disso nos debruçamos sobre os referenciais teóricos que discutem o tema alfabetização. O referencial teórico, portanto, tem como objetivo embasar a análise dos dados empíricos à luz das contribuições teóricas sobre formação docente, permitindo que se estabeleçam conexões entre o que é discutido na literatura e o que se observa na implantação das políticas de Alfabetização, no que se refere à literacia.

Sendo a revisão bibliográfica uma etapa crucial para a construção do conhecimento, tendo em vista a necessidade de uma análise crítica e reflexiva das fontes: (Demo, 2011), (MEC, 2019), (Morttati, 2019), (Nóvoa, 1994), (Soares, 1998) entre outros.

2. Reflexões sobre a alfabetização

2.1 Literacia

O termo literacia surgiu da literatura anglo-saxônica (literacy) e diz respeito ao “[...] conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento de ortografia das palavras de aplicação ao texto dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão)” (Morais; Leite; Kolinsky, 2013, p. 4).

Conforme o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, o termo literacia é definido como “[...] I) VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva” (Brasil, 2019, p.1).

Já em Portugal, o termo literacia foi citado por Antônio Nóvoa no ano de 1994. De acordo com Soares (1998, p. 19) “[...] é interessante recordar que Antônio Nóvoa, em 1994, [...] utiliza o termo “literacia” a par do termo “analfabetismo”, mostrando então que domina o campo semântico, que por razões essencialmente sócio-históricas, se apresentava sobretudo rico em termos marcados pelo traço ausência”.

Ao introduzir o conceito de literacia junto com o analfabetismo, Nóvoa (2001) enriqueceu o debate ao reconhecer não apenas a falta de habilidades de leitura e escrita, mas também a necessidade de desenvolver competências mais amplas de compreensão e interpretação textual.

2.1 Brasil

No Caderno da Política Nacional de Alfabetização [...] o conceito Literacia vem se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania. (Brasil, 2019, p.1).

Desse modo, essas práticas incluem o uso de diferentes gêneros textuais e recursos para a aprendizagem de conceitos e habilidades específicos de diversas disciplinas, como a matemática, a geografia, as ciências, entre outras presentes no currículo escolar.

Essa terminologia é predominantemente utilizada em Portugal e representa uma prática baseada em neurociência que contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Contudo, conseqüentemente, a literacia é segmentada em diferentes níveis. É sabido que a competência de leitura e escrita não é adquirida de forma instantânea, e, portanto, ela é influenciada pelo conhecimento prévio da criança antes e durante o processo de alfabetização, ou seja, isso não pode ser desconsiderado.

No que se refere aos níveis de literacia, é dívida em três fases fundamentais, alinhadas às diferentes etapas da Educação Básica, que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A pirâmide abaixo ilustra os diferentes níveis de literacia com base no modelo de Timothy Shanahan e Cynthia Shanahan (2008).

A literacia é segmentada em diferentes níveis.

Figura 1 – Níveis de literacia por Timothy Shanahan e Cynthia Shanahan (2008)



Fonte: Shanahan; Shanahan (2008).³

³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf

Os níveis apresentados na pirâmide demonstram uma organização de como devem ser desenvolvidas e consolidadas as habilidades para a capacidade de ler e escrever, conforme o que se propõe no Caderno da PNA.

Instituída pelo Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a), a PNA define em seu artigo 1º que seu objetivo é implementar “programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional”. Essa Política não cita em momento algum o conceito de letramento, fazendo a opção pelo uso de literacia.

É fundamental refletirmos o que se pretende instaurar como verdade a partir da supressão do termo letramento. A justificativa para esse apagamento, como apresentado no caderno da PNA, é que literacia é “o termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e *illettrisme* do francês” (BRASIL, 2019b, p. 21).

A proposta do Programa Tempo de Aprender, pertencente à “nova” PNA, revela distanciamentos de estudos realizados nacional e internacionalmente acerca da alfabetização e, de certa forma, tenta impor o que denominam como ciência baseada em evidências. Aparenta uma clara culpabilização do constructo teórico construtivista a respeito dos altos índices de analfabetismo existentes no Brasil.

Nesse viés, Mortatti (2019) traz reflexões acerca desta culpabilização pontuando que:

[...] - os problemas da alfabetização no Brasil são causados pelo “construtivismo” e pelo “letramento” e pelo método Paulo Freire: essa é uma falsa premissa, pois como comprova o conhecimento científico produzido por pesquisadores brasileiros e estrangeiros: os problemas da alfabetização, sejam eles quais forem; “construtivismo” e “letramento” não são métodos de alfabetização; e “método Paulo Freire” não se confunde com os “métodos tradicionais” nem foi utilizado como base de políticas públicas de alfabetização no Brasil; - os problemas da alfabetização no Brasil serão superados com um novo “método, o fônico/instrução fônica: essa falsa premissa e os argumentos decorrentes visam a ocultar evidências científicas que comprovam que os problemas da alfabetização no Brasil estão diretamente relacionados com um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, como estabelecido na Constituição Federal de 1988. (Mortatti, 2019, p. 27).

No Brasil, conforme o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, o termo literacia é definido como:

[...] I) VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva; VIII - literacia familiar-conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e escrita, as quais a criança vivência com seus pais ou cuidadores; IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização. (Brasil, 2019, 1).

De acordo com o MEC (2019), a Literacia Familiar consiste em alguns aspectos que serão apresentados no quadro a seguir.

A Literacia Emergente, também inserida na fase da Literacia Básica, se caracteriza pelo estágio mais específico da alfabetização que se estabelece no Primeiro Ano do Ensino Fundamental. Ressalta-se, pela PNA, a relevância da Numeracia, definida como um “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com matemática; educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino” (Brasil, 2019).

De acordo com o MEC, a Literacia Familiar consiste em alguns aspectos que serão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Literacia Familiar de acordo com a PNA

1	É interagir, conversar e ler em voz alta com seus filhos. É estimulá-los a desenvolver, por meio de estratégias simples e divertidas, quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever!
2	Literacia Familiar é se envolver na educação dos filhos, curtindo momentos especiais de afeto, carinho e diversão em família, brincando com livros e palavras.
3	Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. Ela é acessível a todos! Bastam duas coisas: você e seu filho!
4	As práticas de Literacia Familiar podem começar durante a gestação e se estender até o final da adolescência.

Fonte: Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>

Desse modo, essas práticas incluem o uso de diferentes gêneros textuais e recursos para a aprendizagem de conceitos e habilidades específicos de diversas disciplinas, como a matemática, a geografia, as ciências, entre outras presentes no currículo escolar.

Os termos “literacia” e “numeracia”, aparentemente parecem ser novos no contexto da alfabetização no Brasil, contudo, segundo Mortatti (2019), em entrevista à revista Nova Escola, não se trata de uma diferença semântica, mas política, e provavelmente, tem sido adotados para não usar o termo “letramento”.

A justificativa na PNA para adoção do termo Literacia visa “[...] alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente” (Brasil, 2019, p. 21).

2.2 Portugal

Nogueira (2014, p. 27) menciona em seu artigo “Educação básica em Portugal: políticas e gestão”, [...] A educação escolar abrange os níveis básico, secundário e superior, incluindo modalidades especiais e atividades extracurriculares. O autor enfatiza a abrangência da educação escolar, que engloba desde os níveis básico até o superior, além de modalidades especiais e atividades extracurriculares. Isso ressalta a amplitude e diversidade do sistema educacional de Portugal. Destacando a importância de considerar não apenas o ensino regular, mas também outras formas de aprendizado e desenvolvimento que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar.

O ensino básico em Portugal deixou de se limitar à escolaridade obrigatória, que anteriormente também abrangia nove anos. Desde então, essa mudança foi implementada de forma gradual, sendo totalmente efetivada no ano letivo de 2013/2014, ampliando a escolaridade obrigatória para 12 anos e incorporando o ensino secundário.

O ponto de atenção em relação a educação básica de Portugal é que a educação infantil não é mais obrigatória, tornando a frequência das crianças opcional. Além disso, a educação pré-escolar, apesar de não ser obrigatória, tornou-se disponível de forma universal no ano anterior ao início das crianças no 1º ciclo do ensino básico (antigo ensino primário).

Sendo assim, em Portugal a definição do termo literacia escrito no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa, refere-se a dois sentidos: “[...] 1º, contraposto a literacia é definida como capacidade de ler e escrever e no 2º, de novo contraposto a iliteracia definida como condição ou estado de pessoa instruída” (Soares, 1998, p. 19).

De acordo com a PNA, o termo literacia consiste no ensino das habilidades de leitura e escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado (Brasil, 2019, p. 18), assim, está centrada no método fônico.

A proposta centrada do método fônico de alfabetização surgiu no Brasil por intermédio de Antônio Feliciano de Castilho, educador português, que criou o Método Castilho que está vinculado a uma “[...] proposta da escola moderna, caracterizada em suas funções disciplinadora, modeladora, normatizadora e ‘reguladora da cultura letrada’” (Boto,

2012, p.50).

O sistema educacional em Portugal é composto por três partes distintas: educação pré-escolar, educação escolar e extraescolar. O período de educação obrigatória abrange dos 6 (seis) aos 18 (dezoito) anos (Nogueira, 2014).

As formações cultural e científica, bem como o aprimoramento profissional, são oferecidos por diversas iniciativas, tanto formais, quanto informais. O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, abrangendo um período de 9 (nove) anos para crianças com idades entre 6 (seis) e 15 (quinze) anos.

Figura 2 - Níveis da Escolaridade da população portuguesa dos 15 (quinze) aos 64 (sessenta e quatro) anos

12 ESTUDO NACIONAL DE LITERACIA: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Quadro 1.1: Níveis de escolaridade da população portuguesa dos 15 aos 64 anos

Níveis de escolaridade	%	% acumuladas
Sem saber ler e escrever ou com menos que a 4ª classe	17,8	17,8
1º ciclo do ensino básico (4 anos de escolaridade)	38,3	56,1
2º ciclo do ensino básico (6 anos de escolaridade)	17,6	73,7
3º ciclo do ensino básico (9 anos de escolaridade)	12,0	85,7
Ensino secundário (11/12 anos de escolaridade)	8,9	94,6
Ensino superior	5,4	100,0
Total	100,0	

Fonte: Recenseamento Geral da População, INE, 1991

Fonte: Livro Literacia de Portugal.

O termo Literacia surgiu a partir de outubro, do ano de 1995, em Portugal. Ocorreu com a divulgação do Estudo Nacional de Literacia: Relatório Preliminar. Segundo Soares (1998), o termo foi destacado em artigo publicado no Diário de Notícias, em 20 de agosto de 2001

Nesse contato, em Portugal não existiam estudos sobre a leitura e a escrita. No ano de 1996, voltados a este aspecto, foi realizada a pesquisa que recebeu o título *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monografia*. De acordo com Benavente (1995), o estudo foi uma parceria do Conselho Nacional de Educação, financiada pela Fundação Calouste Gulbenkian, com participação da elaboração pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Na perspectiva de Ana Benavente (1992, p. 47-48), sobre a Reforma do Sistema de

Ensino de Portugal como produção legislativa, “[...] há momentos em que os governos, em determinadas conjunturas sócio-políticas, se assumem como grandes reformadores, aparecendo então o respectivo Ministério da Educação como decisor central e protagonista de conjunto de medidas legislativa a que se dá o nome de reforma educativa”. Tais reformas nem sempre são coerentes, visto que centram-se em decisões de pessoas envolvidas no “poder”, sem ampliar o diálogo a respeito das mudanças, que em muitos casos, são drásticas no cenário da Educação.

Assim como no Brasil, há uma preocupação em garantir a alfabetização dos estudantes na idade certa, sobretudo, são essenciais ações para melhorias neste cenário. Porém, o que nem sempre ocorre é um processo democrático para a busca de alternativas que contemplem avanços educacionais.

Por conseguinte, as relações de poder e denominação que estruturam as relações sociais constituem o campo social que é um espaço multidimensional em que os agentes ocupam posições variadas e se movimentam entre as espécies de capital, adquirindo e conquistando seus interesses (Bourdieu, 1989).

Portanto, em Portugal a definição do termo Literacia é tida como: capacidade de informação escrita na vida cotidiana. Segundo Benavente (1995, p. 4), “[...] trata-se das capacidades de leitura, escrita com base em diversos materiais escritos (textos, documentos e gráficos), de uso corrente da vida quotidiana (social, profissional e pessoal)”. Como podemos constatar, o termo literacia tem uma certa diferença do termo utilizado hoje, em questões como social e pessoal.

3. Metodologia

Os resultados parciais desta discussão são derivados da revisão bibliográfica e pesquisa documental, com base em documentos que envolvem a Política Nacional de Alfabetização (PNA) do Brasil e política de reforma educacional de Portugal, bem como referenciais teóricos que embasam o estudo.

Propõe-se a disposição da pesquisa como processo contínuo de aprendizado, sendo a revisão bibliográfica uma etapa crucial para a construção do conhecimento, tendo em vista a necessidade de uma análise crítica e reflexiva das fontes. (Demo, 2011).

A documentação normativa analisada foi consultada na página eletrônica oficial do Ministério da Educação (MEC), referente ao Programa Tempo de Aprender. Além dos documentos nacionais, foram explorados a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986). E a Constituição da República Portuguesa referente ao Programa da Reforma, (Lei n.º 46/86,

de 14 de outubro), (LBSE, 2014).

4. Resultados

Em 2019, o Brasil fez uma parceria com Portugal tendo em vista a implementação da PNA em território nacional. Segundo Bunzen, (2019, p. 46), a intenção desse esforço é “[...] introduzir no discurso oficial pedagógico um conceito não utilizado no Brasil como se fosse uma “novidade” ou um “termo mais neutro ou técnico” para se referir aos usos da escrita”.

Existe uma evidente intenção em estabelecer um conceito específico, o de “literacia”, não neutro, por possuir um viés político, restringindo debates no âmbito de estudos sobre alfabetização e letramento. E assim como o Brasil, Portugal passa por enfrentamentos ocasionados por uma série de desafios no âmbito da Educação, decorrentes do documento da Reforma (LBASE, 2014).

Com ênfase à literacia, entre outros aspectos com relação à alfabetização, para Soares (1998), não adianta reformular novas palavras ou conceitos de práticas sociais de leitura.

[...] novas palavras são criadas (ou as velhas palavras, dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Essas novas emergências lexicais, que podem resultar de implicações de ordem social, cultural, política, econômica, cognitiva e linguística, estão inevitavelmente relacionadas com o “estado ou condição” que assume aquele que aprende a “ler e escrever”. (Soares, 1998, p. 16).

Se observarmos o Caderno da PNA, a palavra letramento foi substituída pela “literacia”, presente 73 (setenta e três) vezes, tendo como pressuposto:

[...] introduzir no discurso oficial pedagógico um conceito não utilizado no Brasil como se fosse uma “novidade” ou um “termo mais neutro ou técnico” para se referir aos usos da escrita. Há uma tentativa clara de afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores (tais como o Pró-Letramento ou PNAIC), operando ainda com uma retórica infeliz de “internacionalizar” a discussão. Como alguns documentos curriculares portugueses, a PNA opta por usar “literacia”, mas não explicita as tensões, incoerências e reduções que perpassam tal processo de apropriação curricular. (Bunzen, 2019, p. 46).

Para Soares (1998), o desafio enfrentado pelos estudantes nas escolas não se restringe apenas à capacidade de leitura e escrita, como vem sendo imposto pelas Políticas Públicas. Como expõe Kleiman (1995, p. 44), as realidades variam segundo o contexto “Efectivamente, dependendo dos grupos sociais, os diferentes modos de viver a escrita e não ter implicações diversas na literacia”. Essa citação destaca uma importante crítica ao enfoque tradicional das políticas públicas que abordam a educação, especialmente no que diz respeito à literacia.

Soares (1998) e Kleiman (1995) ressaltam que o desafio enfrentado pelos estudantes nas escolas não se limita apenas à capacidade de ler e escrever, como muitas vezes é enfatizado pelas políticas educacionais. Pelo contrário, eles argumentam que as realidades e experiências dos estudantes variam significativamente de acordo com seu contexto social e cultural.

Kleiman (1995) aponta que diferentes grupos sociais têm maneiras distintas de vivenciar e compreender a escrita, e essas diferenças têm implicações significativas na forma como desenvolvem suas habilidades de literacia. Isso sugere que políticas públicas que adotam uma abordagem uniforme para promover a literacia podem não ser eficazes, pois não levam em consideração as diversas realidades e necessidades dos alunos.

Considerações finais

Desde os tempos da colonização, os países Brasil e Portugal têm mantido parcerias e aproximações nas áreas educacional e profissional. Entretanto, em 2019, com a PNA, o Brasil fez uma parceria com Portugal, por meio da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto (FPCEUP), como mencionado anteriormente, para a elaboração de conteúdo teórico, sob a coordenação do Professor Doutor Rui Alves e da Professora Doutora Isabel Leite. Assim, o Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CIIL), do Instituto Politécnico do Porto, ficou responsável pela sistematização dos programas práticos de intervenção, sob a Coordenação da Professora Doutora Ana Sucena (Brasil, 2019).

As Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil e em Portugal possuem enfoque específicos para tratar do termo utilizado na PNA: Literacia, enquanto conceito que engloba as habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos no contexto educacional e social.

A literacia, apresenta diferenças significativas entre Brasil e Portugal, influenciadas por contextos culturais, educacionais e socioeconômicos. Esses fatores impactam tanto o modo como a literacia é compreendida quanto as políticas e práticas educacionais voltadas para promovê-la.

Um dos desafios nos resultados sobre a literacia no Brasil é de comparar os resultados de Portugal. Pois sabemos que a influência do contexto sociocultural de Portugal e do Brasil são divergentes podendo trazer impactos diferentes no âmbito da alfabetização.

Referências bibliográficas

- BENAVENTE, A.; ROSA, A.; COSTA, A. F. da; ÁVILA, P. **Estudo Nacional de Literacia. Relatório Preliminar**, Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 1995.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.
- BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm>. Acesso em: 21 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC; SEALF, 2019.
- BUNZEN, C. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, jul.-dez. 2019.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução e supervisão: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DEMO, P. **Metodologia para Quem Quer Aprender**. São Paulo: Atlas, 2011.
- KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 3ª reimpressão, 2001, Campinas, SP. Mercado das Letras.
- MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares de aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MORTATTI, M. do R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul.-dez. 2019.
- NOGUEIRA, M. **Educação Básica em Portugal**, *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 14, p. 27-37, jan./jun. 2014.
- NÓVOA, António. **Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique**. 2001.
- PORTUGAL, **Lei n 46, de 30 de setembro de 1986. Lei de bases do Sistema Educativo. Diário da República**, Lisboa, 1986.
- PORTUGAL. **Lei nº 46, de 30 de setembro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo**. Diário da República, Lisboa, 14 out. 1986. Disponível em: <http://www.sec-geral.mec.pt/index.php/educacao-e-ciencia-em-portugal/legislacao-e-regulamentacao-da-educacao/lei-de-bases-do-sistema-educativo>. Acesso em: 28 abr. 2024
- SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em Três Gêneros**. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

EIXO : Formação de Professores (as) e Práticas Pedagógicas

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NO MATO GROSSO DO SUL: REFLEXOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
INACABADAS**

Carolina Batista Maia¹ (UEMS)

Gabriel Silva Scatena dos Santos² (UEMS)

Reginaldo Peixoto³ (UEMS)

Resumo

O artigo explora a relação entre a formação docente e a qualidade da educação básica em Mato Grosso do Sul, analisando como políticas públicas incompletas afetam negativamente o ensino. Seu principal objetivo é refletir sobre o impacto de tais políticas e propor a formação continuada de professores como uma solução para melhorar a educação pública. Com uma abordagem qualitativa, o estudo utiliza levantamento bibliográfico e análise de documentos, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE-MS), apoiando-se nas teorias de Dourado, Libâneo e Santos. Os resultados indicam que as políticas educacionais, embora presentes, falham em alcançar melhorias significativas devido à falta de continuidade e suporte financeiro adequado. O artigo destaca a formação docente como essencial para o avanço da educação, mas aponta a precariedade das políticas de formação como um obstáculo para a prática pedagógica eficaz. A influência de organismos multilaterais nas políticas educacionais brasileiras é criticada por focar em resultados imediatos, negligenciando uma educação inclusiva e integral. O estudo conclui que a valorização e qualificação contínua dos professores é fundamental para enfrentar os desafios da educação pública no contexto local.

Palavras-chave: educação básica; qualidade de ensino; formação de professores; políticas públicas.

Introdução

As discussões sobre políticas da educação básica tem sido alvo de muitos estudos no cenário da educação brasileira, tratando assim, de vários desafios e concepções de temáticas em larga disputa. Nesse contexto, torna-se importante ressaltar a ação política envolvida em uma escala nacional e mundial difundidos pelos organismos multilaterais. Assim, o presente artigo busca articular o processo escolar, compreendendo qual o papel social da escola e seus agentes, a importância de se ter políticas públicas efetivas e repensar na estrutura e organização dessas políticas a fim de proporcionar aos estudantes uma educação de qualidade e justa para todos/as.

¹ Mestranda com bolsa PIBAP pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDU), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Unidade de Paranaíba). Professora de educação básica I da rede municipal de ensino de Paranaíba/MS. E-mail: carolmaia2050@outlook.com.

² Mestrando pelo PGEDU da UEMS. Assessor Pedagógico na Prefeitura Municipal de Fernandópolis e Professor da Educação Básica nas disciplinas de Matemática e Física, na Rede de Educação do Estado de São Paulo. E-mail: gabriel.scatena@hotmail.com.

³ Professor do PGEDU da UEMS. Doutorado em educação em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: reginaldo.peixoto@uems.br.

O texto foi dividido em três partes, sendo a primeira a formação de professores como possibilidade de melhoria da educação, no qual, ressaltamos a importância de uma formação bem consolidada e maior amparo aos/as professores/as para atuarem de forma eficaz em sala de aula, a valorização destes profissionais, além de propor

uma reflexão sobre o papel social do docente dentro das instituições.

Na segunda parte, abordaremos sobre as políticas educacionais como norteadoras para a educação básica, contextualizado o que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9.394/96 garantem sobre a educação básica no nosso país, a breve trajetória e marcos importantes das políticas públicas na educação.

Na última parte apresentaremos algumas políticas públicas educacionais aderidas no Estado de Mato Grosso do Sul e suas funções, com o intuito de demonstrar a presença no campo educacional, que entretanto, em sua maioria não conseguem solucionar todos os desafios que impostos em nossa educação para que de fato seja de qualidade.

Assim, compreende-se das existências de várias políticas públicas na educação, porém, precisam ser mais articuladas com os desafios reais, alinhando e repensando em práticas que possam melhorar a garantia de direitos. Ressalta-se que a formação de professores/as pode ser o melhor caminho para uma educação de qualidade e humana.

1. A formação de professores como possibilidade de melhoria da educação.

Há muitas décadas, vem sendo destacado uma relação estreita entre a formação e o trabalho. Embora as exigências do trabalho tenham impulsionado uma necessidade de educação e formação, a formação também exerce uma influência nos contextos de trabalho. O cenário político acaba influenciando e tornando cada vez mais precárias as formações iniciais e continuadas dos professores/as da educação básica no Brasil. Autores como Alves (1992) já vislumbravam a má formação docente e os problemas que isso gera no campo educacional, como a inclusão, a melhoria da qualidade de ensino e outros.

Para início, consideramos pertinente atribuir os significados de *Formação Inicial* e *Formação Continuada*. Assim, formação inicial refere a preparação para exercer o magistério, ou seja, é o professor/a que finalizou recentemente a graduação e está preparado para iniciar sua carreira como docente. Já a formação continuada, fundamenta-se em propostas voltas para a qualificação do profissional, tendo em vista a possibilidade de melhoria na sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho (Santos, 1998).

Atualmente, os cursos de licenciatura de todo o país estão se adequando às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) atualizadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024, que altera o artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Nesse sentido, é proposto às instituições formadoras a necessidade de repensar a formação inicial de professores, orientada agora por novos critérios. Os problemas e desafios recorrentes em pesquisas sobre a formação de professores no país ainda não foram superados, e essas implicações exigem novas configurações de cursos e a implementação de novas práticas de formação inicial. Além disso, é preciso que essa formação esteja efetivamente relacionada com as transformações sociopolíticas em andamento, cujos reflexos se fazem sentir na escola e na reorganização de toda a educação básica (Leite et al, 2018).

Nesse contexto, a nova resolução CNE/CP nº 1/2024 reforça o objetivo de que a formação inicial seja voltada àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas diversas etapas e modalidades. Os cursos que compõem essa formação incluem “cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura”, conforme estabelecido anteriormente. Assim, a formação inicial permanece como o ponto de partida para uma formação docente de qualidade, embora muitas vezes encontre obstáculos impostos por políticas sociais, caracterizados como desafios contemporâneos na educação. As funções de aprender a ensinar e de ser professor são processos contínuos que ocorrem ao longo da vida, reforçando a necessidade de uma formação inicial bem consolidada e amparada pelas formações continuadas. (Leite et al, 2018).

Ao decorrer dos tempos, acredita-se que mais desafiador se torna o campo da educação, pois, as mudanças sociais e culturais impactam o trabalho do professor/a. Alguns fatores contribuem para um trabalho não qualificado, como a desvalorização do profissional, a dificuldade de entendimento do papel político e social do docente, a escassez de estudos sobre o estresse e abandono da carreira docente no Brasil e a falta de políticas públicas efetivas que vão de encontro com uma qualidade de atuação dos professores/as, são exemplos pertinentes na atualidade.

Pensar no papel político e social do professor/a, é colocar em discussão a forma como a sociedade se refere ao docente. Um fato realista é a sociedade se referir ao profissional como *Tia/o*, essa terminologia tira a autonomia e identidade do professor/a. O ser tio/a está relacionado aos sentimentos de emoções voltados para questões familiares, é visto como um ser amável, isso faz com que o docente passa de um papel importante para ser comparado como um membro familiar da pessoa e quanto mais a aceitação do ser *Tia/o*, mas a sociedade

causa estranhamento as reivindicações do educador/a. Todas essas pontuações estão interligadas com a função social do professor/a é necessário uma mudança de compreensão para que ocorra a valorização adequada desses profissionais. Nessa prerrogativa Santos (2015, p. 10) afirma:

Deve-se levar em conta que quando a educadora rejeita ser tratada por tia, em vez de professora, não indica malquerer, pois afinal, segundo Freire (1996, p. 159): “ensinar exige querer bem aos educandos.” O que a professora não pode permitir é que a afetividade interfira no exercício de sua autoridade impedindo-a de praticar, adequadamente, seu ministério.

Conforme o excerto acima, é importante relacionar a identidade cultural dos educandos e o respeito aos/as professores/as. Freire (1996), destaca que uma das tarefas mais importantes da prática educacional é reconhecer e aceitar a identidade cultural do aluno e fazer com que ele assume seu papel enquanto ser social e histórico (Santos, 2015, p. 10). O processo de identificação inicia-se nos anos iniciais de vida escolar e passa pela compreensão dos reais laços de parentesco que o aluno possui, sendo assim, a partir do momento que compreende os passos da genealogia, consegue identificar que o/a professor/a não é sua tia.

Partindo desses princípios, entende-se que ao adquirir competências necessárias o/a professor/a se conscientiza que o magistério é uma profissão que exige uma formação pedagógica sólida, com esforço, dedicação e competência de espírito. Dessa forma o docente terá forças para reivindicar o reconhecimento de sua profissão e saberá a forma correta de demonstrar aos alunos que a ela não cabe o papel de tia e sim de *educadora* (Santos, 2015, p. 11).

Considerando essas discussões, faz-se necessário uma breve retomada das décadas anteriores para compreender os processos de Formação de Professores. Em 1970, os cursos de formação continuada de professores tinham como objetivo o treinamento de professores para o serviço. A partir dos anos 80, esse modelo de formação, ganhou repercussão e recebeu críticas, afirmando que tal modelo não atendia as demandas dos professores atuantes em serviço. Sendo assim, a formação de professores passa por reformulação travada em um âmbito oficial que entendia a formação de professores, como um campo de formação de recursos humanos para a educação (Rocha, 2021, p. 177). Esse mesmo período, houve a democratização da sociedade. Diante das colocações, é notório que a função docente sempre sofreu influências com as transformações sucedidas no campo cultural, social, econômico e político da sociedade.

A década de 90 é marcada como a nova “Década da Educação”, no qual, aprofundaram as discussões em torno da melhoria da formação de professores e a importância de estratégias para a realização das reformas educativas. Rocha (2021) contextualiza:

(...) as principais estratégias no Governo Fernando Henrique Cardoso foi a distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos Estados e Municípios; criação do Sistema Nacional de Educação à Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de preparar os professores; melhoria da qualidade dos livros didáticos distribuídos para as escolas; reforma do currículo escolar e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho (ROCHA, 2021, p. 178).

De acordo com o autor acima, foi a partir da década de 90 que constatou uma presença cada vez maior do privado mercantil que definiu as propostas e os rumos da educação pública. Dessa forma, o Estado continuou o responsável pelo acesso e ampliação das vagas do sistema de ensino público, mas, o conteúdo pedagógico e gestão da escola são estratégias determinadas a partir da lógica mercantil em torno de uma discussão de melhoria e avanço na qualidade da educação pública (Rocha, 2021).

Ao analisar a formação de professores nos últimos anos, é importante ressaltar que os modelos de formação e a política de expansão dos institutos superiores de educação, desde 1999, seguem recomendações do Banco Mundial e de outros organismos financiadores multilaterais, com o objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, tendo competências para solucionar problemas da prática cotidiana. A luta pela democratização da sociedade brasileira tem a necessidade de uma gestão escolar que seja democrática e em todos os níveis da educação, incluindo a luta pela autonomia da educação universitária que se pauta a descentralização do poder de decisão. Ou seja, o Estado ainda se manifesta de forma descomprometida com a educação, retirando os recursos público e não dando suporte para a manutenção e estrutura das instituições públicas.

Com a democratização da escola pública, a preocupação com a melhoria da qualidade da educação é cada vez mais crescente. Para que as escolas atendam a esse desafio cumprindo efetivamente com todas as suas funções, há uma necessidade de mudanças nas suas estruturas, organização e nas práticas pedagógicas dos professores que estão em sala de aula. Compreende-se que precisa incentivar a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica com ações que vão ser efetivadas e assim consolidar as dificuldades, melhorar as práticas

pedagógicas e a valorização dos professores/as, dessa forma dando o suporte adequado para a formação inicial que por si só, não é o suficiente.

1.2 As políticas educacionais como norteadoras para a educação básica.

As políticas públicas de educação são ações criadas pelos governos para colocar em práticas medidas que garantem o acesso à educação para todos os cidadãos. Além de garantir a educação para todos, as políticas públicas também avaliam e ajudam a melhorar a qualidade de ensino no país. Dessa forma, as políticas públicas educacionais estão ligadas a todas as medidas e decisões que são tomadas pelo governo em relação ao ensino e à educação no país.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205 garante que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em concordância a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 destaca que além de ser papel da família e do Estado, afirma que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ou seja, cabe ao Estado criar políticas educacionais que sejam de fato efetivas, inclusivas para todos os alunos/as e que promovam uma educação de qualidade.

Dourado (2007) fundamenta as políticas públicas um cenário com uma disputa complexa. Assim, salienta que a ação política, orgânica ou não, contextos institucionais são influenciados por marcos em escala nacional e mundial, especialmente por agências e organismos multilaterais naturalizados pela gestão das políticas públicas. Dessa forma, o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (Dourado, 2007, p. 922). Para tanto, entende-se que o sistema educacional brasileiro, as concepções político-pedagógicas que conduzem as ações do governo federal e programas implementados, visam à materialização das políticas na área sem perder as outras mediações que interfere nesse processo.

A trajetória das políticas educacionais no Brasil, especialmente a organização e gestão da educação básica, foram marcadas pela ideia da descontinuidade, ausência de planejamento ao longo prazo que evidenciasse políticas de Estado alinhadas com as políticas conjuntas do

governo. Isso favoreceu e favorece até os dias atuais, ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, salientando a gestão e organização, formação inicial e continuada de professores/as, estrutura curricular e a participação (Dourado, 2007).

As mudanças surgiram a partir da redemocratização no Brasil, a qual, houve mudanças significativas na educação, tendo como ponto de partida a promulgação da Constituição Federal de 1988, que além de garantir uma educação de qualidade para todos, também tinha como princípios a partilha das responsabilidades entre os entes federados e a vinculação de recursos para a educação. Nessa perspectiva, averigua uma tentativa de organização das políticas, principalmente do governo federal e estadual, que em consonância com a Reforma do Estado buscava a modernização nos modelos de gestão com o objetivo de inserir no sistema público a eficiência, produtividade e racionalidade dialogadas com os ideais capitalistas

Os limites impostos nas estruturas da lógica político-pedagógica dos processos de materialização das políticas educacionais, evidencia claramente a gestão centralizada e pouca eficácia pedagógica para mudanças significativas nos sistemas de ensino. Nesse sentido, em um cenário de hibridismo, historicamente, o Brasil tem sua realidade educacional destacada como excludente e seletiva. Assim, o país está inserido em um conjunto de ações parcialmente e pouco efetivo e mesmo com as mudanças no contexto educacional, tem contribuído para desestabilizar o sistema sem a força política que visam a instauração de novos parâmetros orgânicos à prática educativa (Dourado, 2007).

Com o advento dessas reformulações, houve um conjunto de políticas de reestruturação da gestão, organização e financiamento da educação básica. Essas políticas propiciaram a emergência de programas e ações orientados pelo governo federal aos estados e municípios, destacando: a disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a Criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a implementação de uma política de avaliação fortemente centralizada.

Com o processamento rápido as políticas para educação básica deram-se em função da centralização no âmbito federal. Atualmente, existe mais algumas políticas públicas educacionais que foram implementadas com o intuito de fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes, como: a Escola Conectada que visa a inserção dos/as aluno/as no sistema das novas tecnologias e o Programa Tempo de Aprender com o intuito de fortificar a recomposição de aprendizagem dos/as alunos/as. Os programas *Escola Conectada* e *Tempo de Aprender* são ações criadas pelo governo federal, o qual, repassam uma verba federativa para os municípios investirem em profissionais e equipamentos de tecnologia que darão suporte para as

instituições. Entretanto, com todas essas políticas criadas para dar ênfase na educação básica, se entende que o Estado acaba não fortificando esses programas criados e faz com que não sejam duradores e de qualidade. Assim, não apresenta resultados como deveriam ser e torna-se políticas inacabadas, muito se tem, porém, poucos progressos são atingidos.

Em consonância Libâneo (2015) afirma que as políticas educacionais aplicada à escola nas últimas décadas, têm sido influenciadas pelos organismos internacionais as quais produzem um impacto significativo no conhecimento escolar e formação de currículos. Dessa forma, pontua:

[...] uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo. integral, com ampliação da jornada escolar, parte do entendimento de que a escola precisa mudar seu papel convencional, assumindo outras funções não tipicamente escolares, ou seja, as funções de educadora e protetora (LIBÂNEO, 2015, p. 40).

Conforme expôs Libâneo (2015) a educação integral tem sido vista como um processo que abrange diversas dimensões formativas do/a aluno, com o objetivo de formação integral em uma jornada ampliada, com a oferta de atividades diversificadas articuladas com o projeto político pedagógico. Para isso, a escola precisa responder por funções, como de educadora e protetora, ao incorporar essas responsabilidades consideradas não escolares, passam atuar como função da família, porém, se não estiverem garantidas o proteger e o cuidar não podem inviabilizar o trabalho pedagógico (Brasil, 2009). O intuito da educação integral é diminuir a os índices de pobreza no país e para abordar a educação e pobreza, faz-se necessário dialogar com o pensamento de Michael Young ao se referir *para que serve a escola?*

Segundo Young (2007), os sujeitos precisam ser agentes passivos da construção do conhecimento e a escola têm esse papel, desenvolver indivíduos críticos com autonomia, considerando não somente o conhecimento científico, mas também o conhecimento cultural. A escola é responsável por ensinar aos alunos/as o conhecimento poderoso. Esse conhecimento fornece uma base para fazer julgamento e não relacionado somente a ciências, é esse conhecimento que independente do contexto, é potencialmente adquirido na escola. O autor argumenta que não há contradição entre democracia e justiça social e o papel das escolas em promover a aquisição de conhecimentos (Libâneo, 2015).

Nessa prerrogativa, as políticas oficiais para a escola no Brasil, se apresentam hoje em duas orientações curriculares interligadas à política de contenção da pobreza, auxiliando as estratégias de competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados. Diante das políticas de alívio da pobreza está o currículo instrumental ou de resultados imediatos que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários para o trabalho, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais (Libâneo, 2015, p. 49). Esse currículo é caracterizado pelas formulações de metas e competências, repasse de conteúdos apostilados, mecanização de aprendizagens e outras.

Assim, compreendemos que as políticas públicas educacionais em nosso país, contribuem para o desfiguramento das escolas e do conhecimento escolar. Mesmo com a nova proposta de Educação Integral, cujo objetivo está direcionado para o alívio da pobreza, é importante pensar em outras estratégias e políticas que dialogam com outras áreas como a assistência social, para amparar os estudantes não só o momento que permanecerá na escola e sim e sua totalidade. Uma educação de qualidade não envolve somente a escola em si, é necessário se atentar para todas as questões dentro do ambiente escolar como: infraestrutura, materiais pedagógicos, a formação de professores, suporte pedagógico adequado e outros. A escola de qualidade é aquela que, antes de tudo, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos/as, considerando suas características individuais, sociais e culturais e as práticas socioculturais de que participam.

1.3 A qualidade da educação sul-mato-grossense: reflexos de políticas inacabadas.

Diante do que foi apresentado nos tópicos anteriores, entendemos que as políticas públicas são importantes para definirem os rumos, a qualidade e muitos outros elementos que envolvem o processo educativo. Todavia, para que sejam políticas que colaboram com a qualidade da educação é indispensável repensar nas estratégias de execução efetiva e que apresente resultados.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) prevê na meta 7, fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: Anos iniciais do fundamental 2015, 5,2 – 2017, 5,5 – 2019, 5,7 – 2021, 6,0; Anos finais do ensino fundamental

2015, 4,7 – 2017, 5,0 – 2019, 5,2 – 2021, 5,5 e Ensino médio 2015, 4,3 – 2017, 4,7 – 2019, 5,0 – 2021, 5,2. Nesse sentido, ao pensar na educação do Estado de Mato Grosso do Sul, considerando os resultados do IDEB 2021, no âmbito estadual e municipal dos anos iniciais do ensino fundamental, obtém-se uma média entre 4,3 e 5,5; anos finais do ensino fundamental 4,0 a 5,0 e no ensino médio 2,2 a 4,0.

Tendo em consideração os resultados do IDEB 2021 apresentados referentes ao Estado do Mato Grosso do Sul, entende-se que a média está abaixo do esperado, ou seja, as políticas públicas na educação existem, entretanto, a maioria das vezes não conseguem atingir os resultados esperados, resolver as demandas da sociedade e os problemas dentro da educação, em suma, todos os desafios rodeiam a população não são enfrentados de frente, o que torna uma política inacabada.

Citamos aqui algumas políticas públicas e programas criados pelo governo Federal e aderido pelo governo do Estado MS, a fim de resolver alguns dos problemas da sociedade, especificamente, voltados para a educação. Dentre eles: Escola em Tempo Integral, Escolas Conectadas, Programa Itinerários Formativos, Programa Educação e Família e MS Alfabetiza. Todos esses programas são utilizados dentro da educação do estado e ofertados nas escolas municipais e estaduais, com o intuito de proporcionar uma educação de qualidade. Dessa forma é fundamental elencar os objetivos e metas de cada programado referido.

A Escola em Tempo Integral como discutido no tópico dois, é uma modalidade na educação, meta 6 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023, que visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral. Esse Programa prevê assistência técnica e financeira para a criação das matrículas em tempo integral (igual ou superior a 7 horas diárias). Para assegurar a qualidade e a equidade na oferta do tempo integral, o programa foi estruturado em cinco eixos (ampliar, formar, fomentar, entrelaçar e acompanhar), articulando uma série de ações estratégicas, disponibilizadas a todos os entes federados.

O programa Escolas Conectadas tem o intuito de direcionar e garantir a conectividade para fins pedagógicos em todas as escolas públicas de educação básica do país e o apoio à aquisição e melhoria dos dispositivos e equipamentos presentes nas escolas. Tem como estratégias definir, com base em parâmetros de referência, qual é a conectividade adequada para as escolas, de modo a assegurar o uso pedagógica da tecnologia em sala de aula e coordenar todos os recursos do governo federal envolvidos no tem, garantindo a prioridade de

conectar todas as escolas públicas da educação básica do Brasil até 2026. Essa conectividade para fim pedagógico permite a realização de atividades pedagógicas e administrativas on-line; o uso de recursos educacionais e de gestão; o acesso a áudios, vídeos, jogos e plataformas de streaming com intencionalidade pedagógica; e a disponibilidade de rede sem fio no ambiente escolar, composto por salas de aula, bibliotecas, laboratórios, salas de professores, áreas comuns e setores administrativos.

O Programa Itinerários Formativos, foi implantado com o objetivo de dar suporte técnico e financeiro às escolas de ensino médio, para promover a integração entre as instituições de ensino superior, setor produtivo, escolas e secretarias de educação. O Programa Itinerários Formativos é composto por quatro eixos: o apoio técnico e financeiro às escolas que prevê adesão e seleção de escolas pelas secretarias e repasse de recursos via programa dinheiro direito na escola (PDDE) para implantação de itinerários formativos. O Apoio à Implementação das Escolas Modelo visa promover modelos de oferta do Novo Ensino Médio e a ação tem foco na articulação entre escolas, secretarias de educação, Instituições Públicas de Ensino Superior (universidades federais e estaduais), Rede Federal de Educação Tecnológica (Institutos Federais) e setores produtivos estratégicos, e destinará recursos às escolas e Instituições Públicas de Ensino Superior. A Integração das Redes tem por finalidade fortalecer as estratégias de aprendizagem, ampliando as possibilidades de oferta de diferentes itinerários e unidades curriculares, a partir do estabelecimento de parcerias entre as escolas das redes públicas estaduais e as Instituições Públicas de Ensino Superior (universidades federais e estaduais) e a Rede Federal de Educação Tecnológica (Institutos Federais) e o Monitoramento e Avaliação realizará estudos e avaliações junto às redes de ensino para avaliar a implementação do Novo Ensino Médio, bem como identificar e disseminar boas práticas.

O Programa Educação e Família a finalidade fomentar e qualificar, no âmbito das escolas públicas de educação básica, a participação da família na vida escolar do estudante e na construção do seu projeto de vida, com foco no processo de reflexão sobre o que cada estudante quer ser no futuro e no planejamento de ações para construir esse futuro. Essa política foi criada por meio da Portaria nº 571/2021, de 2 de agosto de 2021, pelo Ministério da Educação (MEC), em consonância com suas atribuições regimentais, com o Plano Nacional de Educação (PNE), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Por último, o MS Alfabetiza, programa implantado no Estado do Mato Grosso do Sul, com o objetivo da erradicação do analfabetismo e recomposição de aprendizagem. Regulamentada pela Lei 5.724, de 23 de setembro de 2021. Em seu Art. 2º dispõe “Programa

MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, executado pela Secretaria de Estado de Educação, em parceria com os municípios sul-mato-grossenses, tem por finalidade o fortalecimento da aprendizagem e a melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes matriculados nas redes públicas de ensino do território sul-mato-grossense, por meio da aquisição do domínio das competências de leitura e escrita adequados a sua idade e ao seu nível de escolarização, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular”. Esse programa alinhado com a meta 9 do Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (PEE-MS) e as metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) buscar elevar o nível de alfabetização das crianças de escolas municipais e estaduais da educação básica. Vale ressaltar que esse programa do governo estadual do Mato Grosso do Sul, foi instituído para as escolas municipais e estaduais de todos os 79 municípios que atendem a Educação Infantil Pré-II, primeiros e segundos anos do ensino fundamental I.

Conforme percorremos a algumas políticas públicas se constataram que as existem políticas públicas que amparam a educação, entretanto, não conseguem atender todas as demandas e os desafios que existem na sociedade. A maioria das vezes não são implementados de forma igualitária e de acordo com as pluralidades existentes no contexto escolar. Para uma qualidade na educação básica se faz essencial mudanças e investimentos em todas as áreas, principalmente espaços físicos e na formação de professores/as e profissionais inseridos nas instituições, além, da valorização das diversidades. Atualmente, algumas políticas públicas deixam de existir por não ter fundamentação efetiva em prática, como por exemplos o Profuncionário e Pnaic, cursos de capacitação profissional, não são ofertados mais, por falta de continuidade. São políticas educacionais que ficaram inacabadas e um não investimento em formação continuada dos profissionais.

2. Metodologia

Este estudo apresenta-se de caráter qualitativo, baseado na análise e interpretação de obras já publicadas, com o objetivo de aprofundar o entendimento dos conceitos sobre a formação de professores e os reflexos das políticas inacabadas, permitindo assim uma visão mais ampla e crítica para a promoção de uma educação de qualidade. Realizamos um estudo bibliográfico para averiguar os conceitos aqui discutidos e em seguida trouxemos um estudo de documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) e o Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (PEE-MS), para relacionar os dados quantitativos do IDEB 2021.

3. Resultados

Os resultados do artigo indicam que as políticas educacionais implementadas no estado de Mato Grosso do Sul têm sido insuficientes para garantir uma melhoria significativa na qualidade da educação básica. A análise destaca que, apesar da existência de políticas públicas, muitos programas não atingem seus objetivos devido à falta de continuidade e ao fraco suporte financeiro. O estado, ao seguir as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), enfrenta desafios para alcançar as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), refletindo uma disparidade entre as políticas propostas e sua efetiva implementação no contexto local.

Além disso, o estudo aponta a formação de professores como um fator crucial para a melhoria da qualidade educacional. A pesquisa reforça que a formação inicial e continuada dos docentes deve ser fortalecida para proporcionar uma educação de qualidade. No entanto, a precariedade das políticas de formação e a falta de suporte adequado para o desenvolvimento profissional dos professores comprometem a eficácia dessas ações. A formação insuficiente prejudica o desempenho dos docentes, que, por sua vez, impacta diretamente o aprendizado dos alunos e os indicadores educacionais.

O artigo também evidencia a influência de organismos multilaterais nas políticas educacionais brasileiras, o que introduz uma abordagem muitas vezes voltada para resultados imediatos e mecânicos, em vez de promover uma educação integral e inclusiva. Essas políticas são caracterizadas por metas e competências focadas em resultados econômicos, limitando o potencial formativo das escolas e contribuindo para o desfiguramento do papel educacional. Em vez de responder às necessidades contextuais das comunidades locais, as políticas acabam por atender a uma agenda global, gerando um afastamento entre as propostas e a realidade escolar.

Considerações finais

O artigo destaca que a formação de professores é essencial para uma educação de qualidade, formando cidadãos críticos e autônomos, além de preparados para além do mercado de trabalho. Para isso, as políticas públicas precisam ser revistas para que realmente atendam às demandas do ambiente escolar e promovam a inclusão e o desenvolvimento social e político dos alunos. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Constituição de 1988 garantam a educação como direito de todos, o contexto escolar brasileiro

ainda é excludente e não reconhece plenamente a diversidade. Isso limita as possibilidades de ascensão social e cultural, especialmente para alunos de classes baixas, comprometendo a justiça social que a educação deveria promover.

No contexto de Mato Grosso do Sul, há um descompasso entre as políticas educacionais recomendadas pelo Ministério da Educação (MEC) e a realidade escolar, resultando em desafios não resolvidos. O artigo propõe que é urgente um consenso nacional entre educadores, autoridades públicas, sindicatos e pesquisadores para valorizar a escola e o papel dos professores. Estes são agentes centrais para a qualidade do ensino e precisam de condições adequadas de trabalho, salário, e formação cultural e pedagógica. Uma educação de qualidade requer professores bem formados, com acesso a conteúdos culturais e científicos e com segurança e valorização profissional, fortalecendo a base cultural e social da população.

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

BRASIL. **Resolução nº 01/CP/CNE/2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWrr/>>. Acessado: 10 jan. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Brasília: MEC, 2021.

LEITE, Eliana Alves P; RIBEIRO, Emerson da S; LEITE, Kécio G; ULIANA, Marcia R. Formação de Profissionais da Educação: Alguns desafios e demandas inicial de professores na contemporaneidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.721-737, jul.-set., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/yyCJRCdt8bMZXSfhfrdQRNBM/?format=pdf>>. Acessado: 12 jan. 2024.

LIBANÊO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de pesquisa, São Luíz, v. 46, n. 159, p.38-62 jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPI5rNYZQfWYBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de out. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

ROCHA, Artur Romão. Formação de professores: desafios na melhoria do processo ensino e aprendizagem. **Rev Cient da Fac Educ e Meio Ambiente FAEMA**, Ariquemes, v.12, n.2, p. 175-187, 2021. Disponível em: <https://revista.faema.edu.br/index.php/Revista-FAEMA/article/view/926>. Acessado: 15 jan. 2024.

SANTOS, L. L. C. Dimensões Pedagógica e Política da Formação Contínua. **Revista Tessituras**, Belo Horizonte, n. 1, fev. 1998.

SANTOS, Humberto Corrêa. Professora não é tia: professora é educadora. **Estação Científica**, Juiz de Fora, nº 13, janeiro - junho / 2015.

O CURRÍCULO, AS ATIVIDADES INTEGRADORAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS

Heitor Arantes Mendonça ¹

Fernando Guimarães Oliveira da Silva ²

Resumo

A pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre os currículos existentes, buscando alternativas que valorizem a diversidade cultural e integrem questões étnico-raciais e decoloniais. Faz parte de uma pesquisa concluída junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, unidade de Paranaíba). Foi feita uma análise documental para identificar lacunas e oportunidades para transformar as práticas pedagógicas, promovendo um currículo que não apenas informe, mas também forme cidadãos(as) críticos(as) e comprometidos(as) com a justiça social. A articulação entre a abordagem decolonial e as Atividades Integradoras é destacada como uma forma de enriquecer o aprendizado e alinhar-se aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia utilizada foi a análise documental, que buscou compreender os contextos sociais e educacionais das Áreas Integradoras no Ensino Médio. Os resultados indicam que o currículo deve ser visto como dinâmico e adaptável, refletindo as transformações sociais e promovendo uma educação mais inclusiva. Por fim, o trabalho ressalta a importância das Atividades Integradoras para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e pensamento crítico, destacando que educadores devem estar preparados para implementá-las de forma eficaz, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados.

Palavras-chave: Perspectiva Decolonial; Atividades Integradoras; Ensino de Ciências.

Introdução

Esse trabalho é uma contribuição importante para o campo da educação, especialmente ao abordar a interseção entre práticas pedagógicas e a perspectiva decolonial. A pesquisa sobre as "Críticas e possibilidades curriculares decoloniais integradoras do ensino de biologia no ensino médio de tempo integral", trata-se de um desdobramento de uma pesquisa de mestrado em educação e propõe uma reflexão crítica sobre os currículos existentes, questionando suas bases e buscando alternativas que respeitem e valorizem a diversidade cultural.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação (PGEDU), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professor das Faculdades Aldete Maria Alves (FAMA, de Iturama/MG). É pesquisador vinculado ao Núcleo de estudos e pesquisas em educação antirracista, em diversidades, em direitos humanos (NEPEADDH). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6067-7513>. E-mail: heitor.bio.2015@gmail.com. ² Professor do PGEDU e do Curso de Pedagogia da UEMS. Doutorado em educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenador do NEPEADDH. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5428-2870>. Email: fernando.oliveira@uems.br.

Ao se desenvolver junto ao NEPEADDH da UEMS, a pesquisa destaca a relevância de integrar as questões raciais e decoloniais no ensino de biologia. Isso não apenas enriquece o conteúdo, mas também promove um ambiente mais inclusivo e consciente, essencial para a formação de estudantes críticos e reflexivos.

A análise documental realizada revelou lacunas e oportunidades para transformar a prática pedagógica em biologia, alinhando-a com as demandas contemporâneas e as necessidades dos alunos. Ao considerar a perspectiva decolonial, o trabalho busca não apenas desconstruir narrativas hegemônicas, mas também abrir espaço para vozes e saberes que muitas vezes são marginalizados.

Essa abordagem pode, portanto, contribuir significativamente para a construção de um currículo que não apenas informe, mas também forme cidadãos mais conscientes e comprometidos com a justiça social e a diversidade.

Desta forma, o recorte feito traz a abordagem decolonial no ensino de Biologia que, quando atrelada às Atividades Integradoras, oferece uma oportunidade de transformar o currículo e enriquecer o aprendizado dos alunos. Segundo o Documento Orientador do Ensino Médio Tempo Integral (2022) do Estado de Minas Gerais, essas atividades são componentes curriculares que integram a parte diversificada da matriz, apoiando os componentes da BNCC.

Com isso, a articulação entre a abordagem decolonial no ensino de Biologia e as Atividades Integradoras fortalece o processo de ensino-aprendizagem, alinhando-se aos princípios da BNCC e promovendo uma educação mais inclusiva e relevante.

1. Referencial teórico

De acordo com a BNCC (2018), sua proposta para a área de Ciências da Natureza é:

A BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe um aprofundamento nas temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo. Os conhecimentos conceituais associados a essas temáticas constituem uma base que permite aos estudantes investigar, analisar e discutir situações-problema que emergem de diferentes contextos socioculturais, além de compreender e interpretar leis, teorias e modelos, aplicando-os na resolução de problemas individuais, sociais e ambientais. (BRASIL, 2018, p. 548).

As Atividades Integradoras são fundamentais no Ensino Médio em Tempo Integral, pois promovem uma abordagem interdisciplinar e conectam diferentes saberes com a prática cotidiana dos estudantes. Segundo o Documento Orientador do Ensino Médio Tempo Integral

(2022), essas atividades têm o objetivo de apoiar os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proporcionando uma formação mais holística e contextualiza.

A comunicação contínua, clara e coesa entre os professores é essencial para que a parte diversificada da matriz curricular apoie efetivamente os componentes da BNCC. Essa colaboração permite que os educadores integrem conteúdos de diferentes disciplinas, criando um ambiente de aprendizagem mais coeso e significativo para os alunos.

Quando os professores se comunicam de forma eficiente, podem alinhar objetivos pedagógicos, compartilhar experiências e refletir sobre práticas que potencializem o aprendizado. Além disso, essa interação favorece o planejamento conjunto de atividades integradoras, que são fundamentais para a aplicação de uma abordagem interdisciplinar.

A construção de um espaço colaborativo não só fortalece a prática docente, mas também ajuda a criar um currículo mais relevante, que considere as necessidades e interesses dos estudantes. Por meio de reuniões regulares, troca de *feedback* e desenvolvimento de projetos conjuntos, os educadores podem desenvolver uma visão unificada e inovadora sobre o ensino, promovendo um aprendizado mais engajado e contextualizado.

Dessa forma, a articulação entre as disciplinas e as Atividades Integradoras se torna mais fluida e efetiva, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a implementação bem-sucedida da BNCC.

Douglas Verrangia (2012), em *O Ensino de Ciências e as Relações Etnicorraciais*: alguns desafios para a compreensão de si e do mundo, enfatiza a importância em se discutir e deixar de lado a visão biológica de raças humanas, quando cita, por exemplo, que “é importante compreender as relações entre os conhecimentos científicos e a orientação das relações étnico- raciais desiguais, como o papel das teorias raciais do século XVIII e XIX e a fundamentação do chamado “racismo científico” (VERRANGIA, 2012, p. 07).

Em *Ensino de Ciências e a ideia de cidadania*, Paulo Santos (2006) aponta que:

As atenções hoje da educação estão basicamente voltadas para a ideia de cidadania e para a formação de professores com novos perfis profissionais, mestres em condições de trabalhar com uma visão interdisciplinar da ciência, própria das múltiplas formas de se conhecer e intervir na sociedade hoje (SANTOS, 2006, p. 1).

Santos (2006) também aborda sobre as mudanças que o ensino de ciências tem sofrido ao longo dos anos com o objetivo de melhorar o desenvolvimento do ser científico, visando as situações histórico-culturais da região onde (os)as estudantes está inserida. Santos (2006, p.1)

ainda traz suas percepções sobre essas mudanças “Na atualidade, penso que a preocupação dos que investigam novos caminhos para o ensino de Ciências não está na simples superação da mera descrição de teorias e experiências científicas, nem na visão de que o conhecimento é algo que se constrói”.

Kelly Fernandes (2015, p. 95) destaca a importância da "biologia decolonial" como uma crítica aos currículos que não reconhecem e valorizam diferentes epistemologias e métodos de produção de conhecimento. Ao adotar essa perspectiva, ela propõe uma inversão epistemológica que desafia as narrativas hegemônicas frequentemente presentes no ensino de biologia.

Ainda, segundo Fernandes (2015), essa postura de não aceitação é fundamental para promover um currículo mais inclusivo e representativo, que reconheça as diversas vozes e saberes das culturas marginalizadas. A "biologia decolonial" busca, assim, descolonizar o conhecimento científico, integrando saberes tradicionais e perspectivas que frequentemente são desconsideradas. Essa abordagem não só enriquece o conteúdo curricular, mas também promove uma educação que respeita e valoriza a diversidade cultural e étnica. Ao fazer isso, o ensino de biologia se torna uma ferramenta para o empoderamento dos estudantes, permitindo-lhes reconhecer e valorizar suas próprias identidades e conhecimentos. Assim, a proposta de Fernandes enfatiza a necessidade de uma revisão crítica dos currículos e práticas pedagógicas, a fim de que a educação contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os saberes tenham espaço e valor.

Janssen Silva (2015, p. 50) aponta que a partir da colonialidade o currículo é caracterizado com base na racialidade colonizadora, que admite um conjunto de conhecimentos e saberes determinados pela “[...] qualidade do homem branco/civilizado/cristão/heterossexual a ser imitada pelos outros subalternizados que jamais podem ser, no máximo podem imitar quem é (o “Eu” eurocentrado).”

Para que haja uma decolonização do currículo, é necessário desconsiderá-lo como um simples dispositivo técnico relacionado aos processos de ensino e da aprendizagem, passando a repensá-lo como dispositivo que pode ser analisado por abordagens sociológicas, políticas e epistemológicas, como diz Tomás Silva (1995, p. 8) “o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas”, assim como “produz identidades individuais e sociais particulares”. Em Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural de

Gilberto

Silva (2006), o currículo decolonial é caracterizado como sendo “a luta pela educação das

relações étnico-raciais que tem se intensificado nos últimos anos; a luta dos indígenas e dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, entre outras”.

Para que seja desenvolvido um currículo que contemple a perspectiva decolonial é necessário entender melhor sobre a pedagogia decolonial e como ela atua. Assim, segundo João Neto (2016) em *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda* “a pedagogia decolonial refere-se às teorias práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários”.

Dentro das possibilidades de se trabalhar com a pedagogia decolonial, Mota Neto (2016) cita: Pedagogias que requer educadores subversivos; Pedagogias que partem de uma hipótese de contexto; Pedagogias que valorizam as memórias coletivas dos movimentos de resistência; Pedagogia em busca de outras coordenadas epistemológicas; Pedagogias que se afirmam como utopia política.

Tomaz Tadeu da Silva (1995), em sua obra *Alienígenas na sala de aula*, aponta que as narrativas presentes no currículo trazem consigo um sistema de representação que define quais grupos sociais possuem o poder de se representar, que irão ser representados e quais vão ser excluídos de toda forma de representação. Partindo disso, Lopes Louro (1997) em *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*, aponta que é necessário que o debate no campo social seja recolocado já que, segundo a autora, é nele que são construídas e reproduzidas as relações dos sujeitos, inclusive as relações de desigualdade.

Com isso, Michael Apple e Kristen Buras (2008) dizem em *Currículo, poder e lutas educacionais*: com a palavra, os subalternos ser necessário pensar no currículo como o encontro entre sua concepção de campo de batalha que reflete outras lutas como, por exemplo, as corporativas, as econômicas, políticas, religiosas, as de identidade, as culturais entre outras. Pode ser que a abordagem destes autores não se concentre no campo dos estudos decoloniais, mas ao propor a discussão do engajamento da proposta curricular no contexto de vida de quem aprende, já se torna possível revisar projetos formativos para (os)as estudantes da educação básica no que se refere a diferentes áreas dos saberes lá propostos.

Nilma Gomes (2019, p. 227), em *movimento negro e a intelectualidade negra: descolonizando os currículos*, aponta sobre a perspectiva de “[...] discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos.”. É em um cenário perigoso e cheio de preconceitos que a Teoria Decolonial se

apresenta como uma estratégia política importante para combater esse problema. Thais Luzia Colaço, Petter Damázio e Eloíse da Silveira (2012), em *Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial*, afirmam que a teoria decolonial teve origem durante os estudos pós-coloniais.

Ao se tratar do pensamento decolonial, fala-se de um pensamento que se solta da lógica de que exista um único mundo possível, ampliando-se para uma pluralidade de vozes, existências e caminhos. É buscar por direito à diferença e deixar-se ter outros pensamentos. De acordo com Mignolo (2007), esse pensamento é constituído de variadas oposições planetário do pensamento único. Também é sobre questionar outras bases científicas, sobretudo a difundida neutralidade:

A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais (LANDER, 2005, p. 8).

Para os estudos de Maria Clara do Passos (2019), ao questionar o currículo sob o enfoque das teorias decoloniais, estamos em frente à criação de novos cânones, conduzindo um currículo a novos saberes, representações e sentidos.

Com isso, a autora destaca que:

Constatar que o currículo foi planejado visando o domínio dos/as educandos/as, conduzindo-os/as a reflexões e ações que foram estabelecidas como padrões a serem seguidos, nos mostra que seus princípios tinham como fundamento a primazia do controle sob esses sujeitos, delimitando, assim, de quais formas seriam construídos, quais papéis iriam desempenhar. No entanto, no processo de construir uma análise curricular crítica, existe a necessidade de transcender o lugar comum que ignora os impactos assimétricos de poder, em relação aos regimes de representação e autorização da fala desses sujeitos esculpidos pelo currículo escolar (PASSOS, 2019, p. 197).

A questão, então, de acordo com a autora é pensar como se posicionam os sujeitos diante de suas reivindicações, sobretudo a forma como vamos interpretar tais posicionamentos no contexto da proposta curricular. E diante disso,

Desconstruir as posições fixas imbricadas no processo de invisibilização dos saberes relegados à desumanização, ao focalizar os currículos e as práticas pedagógicas envolvidas no ensino-aprendizagem, anuncia o questionamento às assimetrias de legitimidade epistemológica, como parte sine qua non da

incorporação das novas dinâmicas decoloniais que estão emergindo no campo educacional (PASSOS, 2019, p. 201).

A proposta decolonial de currículo é fundamental para trazer à tona linguagens, práticas e saberes de sujeitos historicamente marginalizados, que foram afetados por sistemas de opressão e dominação. Essa abordagem busca problematizar as bases epistemológicas do currículo tradicional, frequentemente centradas em perspectivas eurocêntricas, e abrir espaço para vozes e saberes oriundos do Sul Global. Ao considerar as experiências e as epistemologias de países latino-americanos, asiáticos e africanos, a proposta decolonial não apenas enriquece o conteúdo curricular, mas também promove um ambiente de aprendizado mais inclusivo e diversificado. Essa "travessia do eurocentrismo" permite que os estudantes se conectem com saberes que refletem suas próprias realidades e contextos, fomentando uma educação mais crítica e contextualizada.

Além disso, ao dar visibilidade a essas vozes de (re)existência, o currículo decolonial contribui para a construção de identidades mais fortes e para a valorização das culturas locais. Essa abordagem pode transformar o ensino, estimulando a reflexão sobre questões de poder, justiça social e identidade, essenciais para a formação de cidadãos conscientes e engajados. Assim, a proposta decolonial não apenas desafia as estruturas de poder existentes no campo da educação, mas também abre caminho para uma pedagogia que celebra a diversidade e promove uma visão mais ampla e inclusiva do conhecimento. É o caso do estudo de Jairo do Nascimento e Maria Aparecida Castro (2021), onde o autor e a autora pretendem contribuir para dissipar o “[...] desconhecimento que nos rodeia, matriz de muitas ignorâncias. Mesmo entendendo que a desmistificação que cerca as questões de matriz africana são urgentes, percebe-se que o racismo é estrutural na sociedade, ou seja, difícil de ser extirpado” (NASCIMENTO; CASTRO, 2021, p. 4).

2. Metodologia

A análise documental descritiva e problematizada sobre as Áreas Integradoras no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e no Componente Curricular de Biologia busca não apenas catalogar informações, mas também compreender e interpretar os contextos sociais e educacionais que permeiam essas áreas. O embasamento do trabalho se dá com a utilização de uma variedade de documentos — como artigos, memorandos, livros, documentos orientadores e a BNCC. De acordo com Bardin (1977), o objetivo da análise documental é a representação

condensada da informação, que permite a consulta e o armazenamento eficientes de dados.

3. Resultados

Compreender o currículo como algo dinâmico, que se adapta com base nos conhecimentos que precisam ser ensinados, considerando as necessidades do grupo dominante. Para captar essas transformações e entender as mudanças ao longo do tempo, é fundamental analisar o contexto e o período específico em que se está examinando o currículo. Assim, percebe-se que o currículo tem apresentado diversas funções ao longo da história.

Ao refletir sobre o currículo, é difícil ignorar a influência que ele exerce nas questões sociais. Durante as transformações sociais pelas quais a sociedade passou e continua passando, o currículo também se modificou em sua estrutura e nos conhecimentos que abrange.

No Ensino Médio de Minas Gerais, o currículo tem sido elaborado para considerar aspectos interdisciplinares e sociais locais, promovendo a interação entre os diferentes componentes curriculares e a realidade dos alunos. Essa conexão proporciona uma visão mais ampla dos processos de socialização, tanto coletiva quanto individual. Além da articulação entre os componentes, os professores devem colaborar continuamente para garantir a efetivação dessa proposta.

O ensino de Biologia possui um grande potencial para fortalecer uma perspectiva decolonial, já que esse componente curricular aborda temas relacionados ao ser humano e à sua percepção como indivíduo e parte da sociedade. No entanto, para que essa perspectiva seja efetivamente desenvolvida em sala de aula, o professor deve adotar uma postura que descolonize os assuntos e ideias impregnados pela influência colonial.

Considerações finais

É essencial que professores e alunos compreendam a importância das Atividades Integradoras para o processo de ensino e aprendizagem. Elas estimulam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a criatividade e o pensamento crítico, além de promoverem a colaboração entre os estudantes. Ao integrar conteúdos de diferentes disciplinas, as Atividades Integradoras ajudam os alunos a perceberem a relevância do que estão aprendendo em suas vidas e no mundo ao seu redor.

Para que as Atividades Integradoras cumpram seu papel de forma eficaz, é necessário que os educadores estejam preparados e motivados a implementá-las em suas práticas,

refletindo sobre os objetivos de aprendizagem e promovendo um ambiente de engajamento e reflexão. Isso, por sua vez, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Ensino Médio em Tempo Integral**. 2022.

COLAÇO, Thais Luzia; DAMÁZIO, Eloise da Silva Petter (org.). **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina**: o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do; CASTRO, Maria Aparecida Dias. O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, n. 0, p. 1-17. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657131>>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 12, n. 39, p. 196-209, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3895/cgt.v12n39.9465>>. Acesso em: 05 nov. 2024.

FERNANDES, Kelly Meneses. Biologia, Educação das Relações Étnico-Raciais e Inversão Epistemológica. **Revista Artes de Educar**. V. 1. N.2. Pp. 311-323. Jun-Set, 2015.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra: descolonizando os currículos. In: COSTA, Jofre Barbosa; GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO TORRES, N. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 223- 246.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 107-130, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: despredimiento y apertura. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidade Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, p. 25-47, 2007.

NETO, João Colares da Mota. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, Paulo Roberto. O Ensino de Ciências e a Idéia de Cidadania. **Mirandum**, São Paulo, v. 17, n. 17, p. 25-34, 2015. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/mirand17/prsantos.htm>>. Acesso em: 15 set. 2024.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/855>>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da educação na perspectiva dos estudos pós coloniais latino-americanos. In: MARTINS, Paulo Henrique *et. al.* **Guía sobre post desarrollo y nuevos horizontes utópicos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Estudios Sociológicos Editora, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

VERRANGIA, Douglas. O Ensino de Ciências e as Relações Etnicorraciais: alguns desafios para a compreensão de si e do mundo. **Anais eletrônicos**. VI Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional 2 RJ/ES. CEFET/RJ, 2012.

A EDUCAÇÃO BÁSICA (FUNDAMENTAL) NO BRASIL E OS ALUNOS
IMIGRANTES: ANÁLISE DO PROGRAMA PARE/SC

Marco Artiste (UEMS)¹

Maria Jose De Jesus Alves Cordeiro (UEMS)²

Resumo

Dado que no Brasil os programas educacionais do ensino público que visam promover o plurilinguismo e o multiculturalismo dos imigrantes devem ser destacados pela compreensão da questão da imigração nos programas escolares através da transmissão das aprendizagens alcançadas pelos professores, achamos necessário comentar sobre a produção científica em torno do tema: “*educação básica no Brasil e alunos imigrantes*”. Assim, o objetivo geral deste artigo seria uma análise sobre a implementação do programa “PARE/SC”, um novo programa vinculado às ações promocionais do Estado que visam garantir o processo de acesso dos alunos imigrantes à educação básica, principalmente o ensino fundamental. Várias crianças de diferentes nacionalidades foram inseridas no programa PARE/SC, um novo programa de acolhimento de imigrantes e refugiados nas escolas brasileiras que leva em conta a socialização multiétnica. Assim, após apresentação e análises, os resultados revelaram que o programa PARE/SC anuncia mudanças positivas muito importantes, mas apesar de tudo são esperadas expectativas ainda maiores com este programa na região de Santa Catarina e em todas as outras regiões do Brasil através de escolas públicas, principalmente em o nível elementar onde a população de alunos imigrantes parece ser dominante.

Palavras-chave: Programa educacional; Plurilinguismo; Aluno imigrante; educação básica.

Introdução

Hoje, assim como em anos anteriores, o Brasil é considerado um ambiente multiétnico, multilíngue e multicultural, exigindo de um momento para outras mudanças no papel social da escola, que historicamente teve a função de difundir a língua oficial e contribuir para a constituição de uma identidade nacional (CASA-NOVA, 2005). Porém, com a presença de um número de estudantes imigrantes em escolas brasileiras com línguas maternas diferentes da língua de aprendizagem, a necessidade de reflexão sobre os impactos da vida social, particularmente na educação, torna-se uma necessidade (RAMOS, 2007) para garantir a segurança social. coesão através do crescimento dos fluxos migratórios transnacionais que o

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDU), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Unidade de Paranaíba). Bolsista CAPES/GCUB-proLAC.ID: <https://orcid.org/0009-0004-6599-2394>. E-mail : artistemarco@gmail.com.

² Professora do PGEDU UEMS. Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2044-8032>. E-mail: profamaju@gmail.com

Brasil gera atualmente. (ZANOTTI, 1972). Segundo dados do censo escolar de 2016 (INEP, 2017), 72.826 estudantes estrangeiros estão matriculados na educação básica enquanto vários autores da migração brasileira acreditam que esse número de estudantes é ainda maior na atualidade principalmente com a presença da migração brasileira. Famílias haitianas no Brasil após o ano de 2010. Porém, os maiores grupos seriam de estudantes de nacionalidade boliviana (9.757 matrículas), americana (9.029), portuguesa (7.435), japonesa (5.840), paraguaia (5.253),

argentina (3.437), Espanhol (3.285), entre outros (MAGALHÃES, 2012).

A lei brasileira determina que crianças estrangeiras tenham acesso à mesma forma de educação que crianças e adolescentes no Brasil, em conformidade com a Constituição Federal (artigos 5º e 6º), nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53º e 55º), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2º e 3º) e a Lei da Migração (artigos 3º e 4º). Além disso, a Lei dos Refugiados (artigos 43º e 44º) garante que a falta de documentos não pode impedir o acesso ao ensino. Para tanto, a organização do sistema escolar brasileiro depende do caráter federado do Estado (CASIMIRO, 2006). Este sistema está organizado em dois níveis: ensino superior e ensino básico. O ensino superior está organizado em dois ciclos: graduação e pós-graduação. Pode ser *lato sensu* (especialização, por exemplo) ou *stricto sensu* dispensado em cursos de “mestrado” e doutorado. A educação básica, por sua vez, é dividida em três níveis, incluindo a educação infantil (subdividida em creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos), educação básica e ensino médio. O ensino básico é gratuito e obrigatório nas escolas públicas e destina-se a alunos dos 6 aos 14 anos. O ensino médio é gratuito nas escolas públicas e deve gradualmente tornar-se obrigatório. A educação profissional é dividida em três níveis. O nível fundamental é aberto a todos, estejam na escola ou não. O nível técnico pressupõe e exige que o candidato tenha cursado o ensino médio (PONDEIRO, 2013) Voltando ao ensino fundamental, temos: o O Ensino Fundamental I inclui aqueles de 6 a 10 anos de escolaridade, de 1º a 5º anos. E o Ensino Fundamental II destina-se aos alunos dos 11 aos 14 anos, do 6º ao 9º ano. A Educação Fundamental é uma etapa da educação básica que dura 9 anos. Além de preparar o aluno para dominar a leitura, a escrita, o cálculo, mas principalmente inserido em seu meio social. Portanto, é natural que existam nessas séries, principalmente na série curricular desta etapa principalmente quando destacamos a presença de alunos estrangeiros com necessidades educacionais especiais dentro do nível fundamental nas escolas públicas do Brasil. Portanto, diversas análises reconhecem uma diminuição significativa do analfabetismo na sociedade brasileira (PONDEIRO, 2013) e

esta queda é consequência de uma política focada no ensino fundamental (como veremos mais adiante), mas ainda há um longo caminho a percorrer para eliminar o acesso desigual à educação dentro do caráter multicultural que a sociedade brasileira apresenta.

A afirmação de nossa introdução deixa claro que o problema dos alunos estrangeiros do ensino fundamental no sistema escolar brasileiro gira em torno do multilinguismo, da multietnicidade e do multiculturalismo nas salas de aula. Pensando nisso, o presente artigo tem como objetivo analisar o “PARE/SC” como um novo programa relativo às ações de promoção do Estado que visa garantir o processo de acesso de estudantes imigrantes à educação básica, principalmente à educação fundamental no Brasil. Para isso, primeiramente apresentamos um referencial teórico para este trabalho seguido de uma metodologia de pesquisa. Então para desenvolver o assunto abordamos dois pontos essenciais: a) apresentação do programa PARE/SC; b) análise do programa; c) passamos às considerações finais.

1. Quadro teórico

O suporte teórico vem de autores que discutem questões de políticas públicas, de educação política, diretamente ligadas à educação e à migração (IANNI, 1996; RAMOS, 2009; VIDEIRA, 2022;2021). Devido à presença significativa de imigrantes no Brasil, o tema da imigração tornou-se gradativamente objeto de estudo de alguns pesquisadores como Silva (2012), (MAGALHÃES E SCHILLING, 2012; OLIVEIRA, 2007;, 2015; SILVA et al.) Por

outro lado, o sociólogo A. Sayad (1990, p. 23) afirma que os adultos são emigrantes, na medida em que são eles que devem realizar e suportar a saída do seu país de origem, e são os seus filhos que devem ser considerados como os verdadeiros imigrantes. os seus pais vieram para se estabelecer, enquanto estes permanecem frequentemente apegados ao seu funcionamento anterior, assim, muitos jovens dominam perfeitamente a língua do país de acolhimento, embora esta permaneça opaca para os mais velhos, no entanto, assim que a assimilam; numa sociedade que permanece estranha aos seus pais, pode surgir um conflito de pertença. A identificação das crianças com a cultura veicular leva-as por vezes a afastar-se imperceptivelmente da família dos pais e da sua comunidade. A apropriação de um novo campo cultural, exigido pela escola, expõe-nos ao risco de romper as alianças que inconscientemente os unem às suas. Para Maria das Graças Rua (2009), as sociedades modernas estão cada vez mais heterogêneas, essas diferenciações exigem ações e atitudes dos Estados em garantir a ordem e organização. Para a autora, a diferenciação comum na nossa era gera complexidade que, por sua vez, pode gerar conflitos, assim, para uma vida coletiva, as

políticas surgem como administradoras de conflitos.

Ainda assim, a partir de 2010, os autores destacam outros fatores que contribuíram para o aumento de fluxos migratórios em direção ao Brasil, relacionados a países como Haiti e Venezuela. “Crises humanitárias que atingiram o Haiti nos primeiros anos da década e a Venezuela já mais para o final do período (2020)” (CROCHÍK, 2011). Para os autores, também merece destacar que a região Sul do Brasil se mostrou como um grande receptor de imigrantes. “A Região Sul, que em 2011 foi responsável por 17,0% do total de trabalhadores imigrantes no país, ganhou maior participação ao longo dos anos, chegando a 46,2% em 2020, a maior dentre todas as regiões”. Muito desse fluxo migratório à região Sul do país tem relação com a forte presença da agroindústria na região.

2. Metodologia

O presente trabalho está vinculado ao nosso tema de pesquisa baseado na escolarização de crianças imigrantes nas escolas brasileiras. A abordagem metodológica que consiste em todas as técnicas e meios utilizados para avaliar a veracidade do referencial teórico seguindo diversos métodos conduziu-nos à investigação qualitativa, de natureza descritiva, circunscrita pela análise documental. Para coletar os dados, nos referimos ao município de Santa Catarina como uma das primeiras regiões onde o programa PARE/SC. foi implementado como um novo programa de acolhimento de imigrantes e refugiados nas escolas brasileiras que leva em conta a socialização multiétnica, especialmente o plurilinguismo e o multiculturalismo que a cada dia se tornam um desafio na educação brasileira com a presença de milhares de alunos com línguas maternas diferentes do português. A delimitação espaço-temporal é entre 2022 e 2024, tendo o programa sido adotado no Brasil em vários municípios incluindo Santa Catarina com representante de todas as regiões geográficas intermediárias do estado.

Figura 1 : pagina do programa PARE/SC



Fonte: Programa de Acolhimento à Migrantes e Refugiados – PARE/SC. Santa Catarina, 2023. Disponível <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/curso2021/pare->

3. Resultados

Como uma iniciativa inovadora que está oferecendo apoio pedagógico, integração linguística e auxílio na formação dos estudantes migrantes e refugiados matriculados na rede estadual de ensino, os resultados revelam que o Programa de Acolhimento a Refugiados e Migrantes (PARE), já tem 82 escolas participantes (SANTA CATARINA, 2023). O programa nasceu com o objetivo de promover a acolhida humanizada dos estudantes migrantes e/ou refugiados na rede pública de Santa Catarina e minimizar os impactos nos processos de aprendizagem, a Secretaria de Estado da Educação (SED) está promovendo uma formação para profissionais da educação sobre o Programa de Acolhimento ao Migrante e Refugiado (PARE) (SANTA CATARINA, 2022.). Ao todo, o programa capacita os profissionais, incluindo professores, gestores e representantes das coordenadorias regionais de educação(SANTA CATARINA, 2023). O PARE iniciou em agosto de 2021 por conta do crescente número de matrículas de estudantes migrantes e/ou refugiados, principalmente no Ensino Fundamental. Entre os objetivos, destaca-se a socialização e sociabilidade, garantindo o atendimento com apoio pedagógico, por meio da integração linguística e avanços no percurso formativo do estudante (SANTA CATARINA, 2023). Ainda, o PARE é o único programa no território

nacional que está inserido em uma rede estadual de ensino, atendendo cerca de 1150 alunos com nacionalidade estrangeira matriculados entre o ensino fundamental e ensino médio(SANTA CATARINA, 2022). Dentre as nacionalidades atendidas no programa, a Venezuela é a que apresenta o maior número de alunos, 947, seguidos do Haiti com 108, Argentina e Cuba com 11 cada e Paraguai com 10. Demais nacionalidades apresentam menos de 10 alunos matriculados no Programa. O programa oferece reforço no aprendizado do alfabeto e ortografia e noções de matemática, tudo no contraturno escolar para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para estudantes dos anos finais são disponibilizadas aulas de fluência de leitura, produção de texto oral, compreensão, escrita autônoma e composição de narrativa.

3.1 Análises sobre o programa PARE/SC

Para alguns autores como Arretche (2001), cada programa estabelece objetivos e regulamentações específicas. Os formuladores não são os mesmos agentes que implementam uma determinada política/programa. Neste caso, é importante que haja uma ligação entre os objetivos formulados e os agentes que implementam esta política. A partir desta afirmação, notamos que o PARE/SC baseado na Lei de Migrações (13.345/2017) e na Lei do Refúgio (Lei nº 9.474/1997), tem como objetivo geral promover a formação continuada de professores para formação e formação. a educação básica dos alunos não PARE e de forma específica: sensibilizar os nossos professores para a humanização dos alunos migrantes e refugiados inscritos no novo sistema educativo, para minimizar o impacto dos nossos processos de aprendizagem e socialização e sociabilidade; desenvolver práticas educativas e cursos de ensino para aprendizagem da língua portuguesa, integração e avanços na formação de estudantes refugiados e/ou migrantes.

Os efeitos de tal programa (PARE/SC) anunciam certas mudanças pedagógicas e administrativas que podem afetar instituições, agentes públicos e o público-alvo. Portanto, os autores esperam que no nível de tomada de decisão haja um plano de formação de professores a fim de assimilar adequadamente o porquê do programa, uma vez que o programa em questão é uma das primeiras contribuições a oferecer na melhoria do sistema brasileiro programa educacional, tanto para estudantes imigrantes do Brasil quanto para professores, direcionando assim sua atuação profissional com vistas a futuras iniciativas de assistência educacional a

estudantes imigrantes.

Segundo o governo de Santa Catalina (2024), um dado importante sobre o programa está no seu alcance, pois como o programa ocorre por adesão escolar, foi necessário pesquisar no site Educação na Palma da Mão, mantido pela SED/SC para verificarmos o alcance do programa. Percebemos que em novembro de 2022, o programa estava atuando em 88 unidades escolares, com 136 turmas e um total de 1031 alunos atendidos no programa PARE. Assim, dos 6.788 estudantes matriculados na rede estadual, apenas 1.031 frequentavam o PARE em novembro de 2022. O que dá uma margem de 15,18%. Os dados são julho e novembro de 2022 (SANTA CATARINA, 2024).

Considerando que o programa foi lançado em 2021 e só em 2022 teve a oportunidade de atingir um número tão grande de estudantes imigrantes. Portanto, há motivos para perceber que o início do programa mostra claramente que este último, assim acolhido, era uma carência para os filhos de famílias descendentes que frequentam a escola no Brasil especialmente no nível fundamental. Assim, não esperamos nenhuma inércia notável por parte das redes municipais de ensino no desenvolvimento de programas como este e ações efetivas voltadas ao acesso à educação escolar dos estudantes imigrantes forjadas em uma abordagem intercultural adaptada à realidade dos grupos étnicos no Brasil. (RUA, 2022). A complexidade e a diversidade étnica podem fazer deste programa uma iniciativa específica para garantir “acesso igual e gratuito dos imigrantes aos serviços, programas, [...] educação” (Santa Catarina, 2020). No plano psicolinguístico, em tempos normais, somos de opinião que o ambiente escolar, na verdade, é definido por um caráter essencial das práticas linguísticas (STOER, 2008). Isso se refere a uma temporalidade extensa e fragmentada e a um quadro situacional restrito que induz o envolvimento dos sujeitos na troca em sala de aula (STOER, 2008). Ou seja, sem o apoio da linguagem como canal de transmissão, o processo de aprendizagem estaria bloqueado. Portanto, a comunicação oral ou escrita é um dos eixos para passar da transmissão (professores) à assimilação (alunos) em sala de aula. Assim, o Programa PARE/SC, ao pretender fazer do estudante imigrante “um ator social, usuário da língua (espanhol, francês, crioulo, inglês, português), imergiria a política educacional brasileira em uma cultura local e geral capaz de neutralizar as diferentes culturas presentes no ambiente, a fim de alcançar a homogeneidade, através da neutralização das diferenças (MAGALHÃES, 2010;2012). Portanto, é dever urgente das autoridades locais se engajarem mais ativamente na formulação e implementação de programas educacionais que. promover a equidade e a inclusão, garantindo assim que os estudantes imigrantes tenham acesso adequado e igualitário à educação (BOTO, 2005, p. 791;

CURY, 2002;2006;2008).

Considerações finais

Através de uma abordagem de pedagogia pós-colonial que visa, por um lado, desconstruir no discurso, nos métodos e nas práticas educativas, todos os preconceitos, estereótipos, ideias recebidas, resultantes do legado colonial, decolonial e neocolonial, e por outro lado, produzir uma visão mista conhecimento intercivilizacional, percebemos, portanto, que devido aos seus objetivos e à multiétnicidade do Brasil, o programa PARE/SC apresenta aspectos positivos e que deve ser ampliado, para que afete a qualidade e a quantidade de estudantes imigrantes de a rede estadual do resto do Brasil depois de Santa Catarina. E, uma vez que a pedagogia pós-colonial é também uma pedagogia de transformação social através da desconstrução do conhecimento estereotipado; uma produção de conhecimentos mistos resultantes do diálogo entre civilizações; uma panaceia contra a exclusão e a discriminação, esperamos neste momento que o programa PARE/S seja o início de um bom progresso para responder às necessidades do plurilinguismo (espanhol, francês, crioulo e até inglês) e do multiculturalismo (cultura venezuelana, cultura peruana, cultura haitiana, etc.) nas escolas brasileiras.

Dado que a filosofia que permeia este artigo foi e ainda é enriquecer o debate sobre o acesso à educação básica dos estudantes imigrantes no Brasil e sobre como as políticas educacionais abordam esta questão. Portanto, com base em pesquisas anteriores, identificamos avanços importantes na consolidação do direito à educação dos estudantes imigrantes. Porém, em termos de programas de apoio educacional a estudantes imigrantes, a política pública dos estados brasileiros não dispõe de um grande número de programas disponíveis como o PARE/SC. Porém, podemos acreditar que esses avanços estão ocorrendo mais no campo jurídico (Lei nº 13.445/2017, Lei Brasileira de Migração (2017) e Resolução nº 1 do CNE/2020 (BRASIL, 2020) como no campo educacional (MAGALHÃES, 201; WALDMAN, 2012 ; CURY, 2002; 2008;).

O aumento das matrículas de imigrantes nas escolas brasileiras que está ligado ao aumento da chegada de pessoas principalmente de países americanos como Haiti e Venezuela é, do ponto de vista jurídico, tende ao acesso ilimitado à educação. No entanto, precisamos, portanto, discutir e refletir cada vez mais sobre se esse acesso é igualitário, como prevê a legislação, especialmente quando vemos grandes fluxos de imigrantes entrando no país como refugiados e transitando por diferentes regiões. Então, acreditamos assim como Casimiro (2006) e Adorno (1995), não basta a garantia legal de acesso, o Estado deve garantir condições

de progressão nos estudos para esses alunos, como políticas que garantam o acesso integral do aluno à educação básica.

Finalmente, em alguns países, como Portugal, Alemanha e Austrália, a integração de estudantes imigrantes exigiu a revisão de políticas e modelos de teorias e práticas educativas; enfrentamento de manifestações de preconceito, discriminação, xenofobia contra estudantes imigrantes e pertencentes a minorias étnicas (ABRANTES, 2016; BOTO, 2005; SILVA, 2007; CAVALCANTI, 2016; CLARO, IANNI, 2004; FARENZENA, 2022), ensino e aprendizagem de língua não materna (CARDOSO, 2005; NASCIMENTO, 2013); a formação de profissionais na ótica da educação intercultural (RAMOS, 2007, 2009, 2011; SILVA, 2016; SANTOS, 2019) Então, toda essa ideia de revisão de políticas/modelos educacionais de teorias e práticas pedagógicas são ações identificadas em). investigação necessária para reduzir o insucesso acadêmico dos imigrantes e promover a sua inclusão social e educativa. Portanto, permanecemos na expectativa de que o programa PARE/SC possa ser um dos primeiros a atingir os objetivos direcionados aos estudantes imigrantes no Brasil ou através deste programa outros programas do mesmo tipo entrarão em vigor para virem ajudar a população de imigrantes estudantes.

4. Referências bibliográficas

ABRANTES, P. (2016). *A educação em Portugal. Princípios e fundamentos constitucionais*. Sociologia, Problemas e Práticas, número especial, 23-32.

ADORNO, T. W. (1995). *Educação após Auschwitz*. Em Adorno, T.W. *Educação e emancipação* (pp. 119-138). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BOTO, Carlota. (2005) *A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos*. In: SCHILLING, Flavia. *Direitos Humanos e Educação: Outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez. pp. 87-144.

BRASIL. *Ministério da Educação. Resolução n. 1, de 13 de novembro de 2020*. Brasília: 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2020-pdf/165271-rceb001-20/file>. Acesso em: 05 out.

BRASIL. (2023). Presidência da República. Secretaria-Geral. Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018. *Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências*.

Brasília, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113684.htm acesso em 23 set 2023.

CARDOSO, A. J. G. (2005). **As interferências linguísticas do caboverdiano no processo de aprendizagem do português**. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Universidade Aberta, Lisboa.

CASA-NOVA, M. J. (2005). **Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, 13 (47), 181-216.

CASIMIRO, E. (2006). *Percursos escolares de descendentes de imigrantes de origem cabo-verdiana em Lisboa e Roderdão*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Universidade Aberta, Lisboa.

CAVALCANTI, Leonardo. (Org.) ; DUTRA, D. (Org.) ; OLIVEIRA, M. (Org.).(2016) . *A imigração haitiana no Brasil: características sócio-demográficas e laborais na região sul e no Distrito Federal*. 1. ed. Santiago: Universidad de Desarrollo (UDD),. v. 1. p. 25 – 39

CLARO, Carolina de Abreu Batista.(2020). *Do estatuto do estrangeiro à lei de migração: avanços e expectativas*. In. Boletim de Economia e Política Internacional | BEPI | n. 26 | Set. 2019/Abr.

CURY, Carlos Roberto Jamil.(2002). *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. *Cadernos de Pesquisa*. Online, n. 116, p. 245–262, jul.

CURY, Carlos Roberto Jamil.(2006) *Conselhos de Educação: fundamentos e funções*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE.

CURY, Carlos Roberto Jamil.(2008) *A Educação Escolar: a exclusão e seus Destinatários*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 48, n. 1, p. 205-222, dez. 2008a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação básica como direito*. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l], v. 38, n. 134, p. 293-303, maio de 2008b. CURY, Carlos Roberto Jamil. *Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa*. Educação & Sociedade, [s. l], v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set. 2008c.

CROCHÍK, J. L. (2011). *A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade*. Em J. L. Crochík. Teoria Crítica da Sociedade

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz.(2022) *Políticas Públicas de Educação no Brasil: reconfigurações*. In: MADEIRA, Ligia Mori. *Avaliação de Políticas Públicas*. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014, p. 195-215. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214244>.

IANNI, Octavio. (2004). *Capitalismo, Violência e Terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2017). **Censo escolar de 2016. Ministério da Educação**. Recuperado de esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx

MAGALHÃES, Giovanna Mode.(2010). *Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo*. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

MAGALHÃES, G. M.; Schilling, F. (2012). *Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação*. Pro-Posições, 23, 1 (67), 43-63.

NASCIMENTO, A. I. (2013). *Migração estudantil e a aprendizagem de uma segunda língua: estudantes estrangeiros em Portugal e suas representações pessoais e socioculturais*. Dissertação de Mestrado

OLIVEIRA, Romualdo Portela de.(2007). *Direito à Educação*. In: **OLIVEIRA, Romualdo Portela de;ADRIÃO Theresa. (eds.). Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. 3. ed. São Paulo.

PONTEDEIRO, L. R. (2013). *Encontros e confrontos na escola: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo*.Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RAMOS, M. C. P. (2007). *Diásporas, culturas e coesão social*. Em **Bizarro, R. (Ed.), Eu e o outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais**. (pp.78-95). Porto: Areal Editores.

RAMOS, N. (2007). *Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação*. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos.

RAMOS, M. C. P. (2013). *Globalização e multiculturalismo*. *Revista Eletrônica Inter-Legere*, 13, 75-101.

RUA. Maria das Graças. (2022). *Políticas públicas*. **Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC: CAPES: UAB**, 2009. 130p. Disponível em:<https://acervo.cead.ufv.br/conteudo/pdf/Apostila%20-%20Políticas%20Públicas%20Maria%20das%20Graças%20Rua%202009.pdf>

SANTA CATARINA. (2022). **PROJETO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA DE ACOLHIMENTO À MIGRANTES E REFUGIADOS – PARE/SC**. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Florianópolis.

SANTA CATARINA. (2023) PORTARIA Nº 2083/2023. **Regulamenta os procedimentos relativos à matrícula, aproveitamento de estudos realizados no exterior e transferência para o exterior de alunos da Rede Estadual de**

Ensino.Disponívelem:<https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2023/20230801/Jornal/22072.pdf> acesso em 04 an 2024.

SANTOS, Rosane Aparecida Biterlini dos.(2019). *A inserção do invisibilizado: um estudo sobre o ensino de língua portuguesa à criança haitiana e a gestão de línguas na educação básica em Medianeira - Paraná. 2019.* 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

SILVA, Gustavo Junger da. Refúgio no Brasil: 25 anos da lei 9.474/1997. In: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; SILVA, Bianca. G. Relatório Anual OBMigra 2022. **Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de**

STOER, R. S. (2008). *Educação e o combate ao pluralismo cultural benigno.* Educação, Sociedade & Culturas, 26,177-183.

VIDEIRA. Resolução CME Nº 09 de 08 de junho de 2021. *Dispõe sobre os procedimentos relativos ao direito à matrícula e aproveitamento de estudos de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, estudantes da rede municipal de ensino.*

VIDEIRA. LEI nº 4.063/22, de 05 de Julho de 2022. *Institui a Política Municipal para a População Imigrante, e dá outras providências.* Videira, SC.2022a.

Disponível

em:<https://leismunicipais.com.br/a/sc/v/videira/lei-ordinaria/2022/407/4063/lei-ordinaria-n-4063-2022-institui-a-politica-municipal-para-a-populacao-imigrante-e-da-outras-providencias?q=imigrantes> acesso em 22 nov. 2023.

VIDEIRA. RESOLUÇÃO CME Nº 03, DE 25 DE MAIO DE 2022. *Estabelece critérios para execução do Programa de Reforço Escolar das Escolas da Rede Municipal de Ensino, instituído de acordo com o Art. 10 da Resolução CME 16/2020, do município de Videira.* 2022b.

WALDMAN, Tatiana Chang. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito. 2012.** 236 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2012.

ZANOTTI, L. J. (1972). **Etapas históricas de la política educativa.**Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires.

EIXO: Direitos Humanos, Diversidades e Inclusão

**ANÁLISE DA LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA DE PREVENÇÃO
DO ABUSO SEXUAL INFANTIL**

Ester de Faria Reis Rodrigues (UEMS)¹

Fernando Guimarães Oliveira da Silva (UEMS)²

Resumo

Este estudo apresenta parte da pesquisa de iniciação científica desenvolvida junto ao curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Unidade de Paranaíba). O foco principal da pesquisa foi atentar-se para os currículos de formação de pedagogos(as) de três universidades públicas sul-mato-grossense para questionar o espaço dado às discussões sobre gênero e sexualidades bem como educação sexual. A pesquisa baseia-se em abordagens pós-críticas inspirados nas ideias de Michel Foucault. Essas abordagens questionam práticas educacionais tradicionais e permitem analisar como os discursos sobre poder e sexualidade são construídos e influenciam o comportamento social e a educação. O pós-estruturalismo, que influencia essa perspectiva, propõe novas formas de investigação ao desconstruir grandes narrativas modernas e questionar binarismos como certo e errado. Utilizou-se da pesquisa bibliográfica para conhecer a literatura científica produzida em torno do tema bem como citou-se as possibilidades que os livros infantis trazem para abordar a prevenção ao abuso sexual. Os livros analisados foram Pipo e Fifi, O Segredo de Tartanina e Não me toca, seu boboca, discutindo sobre as possibilidades que essas obras oferecem para protegerem crianças pequenas. Em conjunto, esses três livros oferecem um recurso valioso para os(as) professores(as) que buscam ensinar as crianças sobre os limites do corpo, a necessidade de consentimento e o que fazer em situações de abuso. Cada obra contribui de maneira única para o desenvolvimento de uma cultura de proteção e segurança infantil, ajudando a construir uma rede de apoio que encoraja as crianças a falarem sobre suas experiências e a buscarem ajuda quando necessário.

Palavras-chave: Literatura infantil; educação sexual; Violência sexual infantil.

Introdução

Esta pesquisa apresenta parte da pesquisa bibliográfica desenvolvida em um projeto de iniciação científica sobre educação sexual e formação inicial docente, sendo que neste trabalho, propõe apresentar possibilidades de educação sexual focada na prevenção do abuso sexual infantil.

¹ Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Unidade de Paranaíba). Bolsista do Programa de Iniciação Científica financiada pela UEMS. Integra o Núcleo de estudos e pesquisas em educação antirracista, em diversidades e em direitos humanos (NEPEADDH). E-mail: 13180237694@academicos.uems.br.

² Professor do Programa de Pós-graduação em educação da UEMS. Coordena o NEPEADDH. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5428-2870>. E-mail: fernando.oliveira@uems.br.

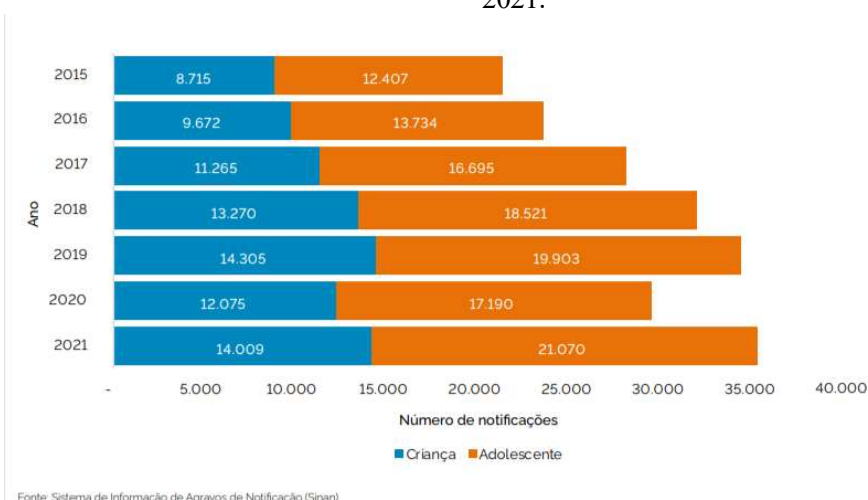
O abuso infantil é uma grave violação dos direitos de crianças e adolescentes, que afeta milhares de crianças no Brasil. Esse trauma deixa marcas devastadoras, tanto a curto quanto a longo prazo, nas vítimas. No Brasil, o número de notificações de casos de abusos tem crescido conforme os dados divulgados pelo Ministério da Saúde. Segundo o Boletim Epidemiológico (2024), entre 2015 e 2021, foram registrados 202.948 casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes, revelando a necessidade urgente de estratégias preventivas mais eficazes, considerando que ficam boa parte do tempo nas unidades de ensino.

Desta maneira, a literatura infantil pode ser utilizada como uma ferramenta para a proteção das crianças. Não só como ferramenta de educação, mas também de conscientização, ao abordar temas como consentimento e os limites corporais de forma compreensível para as crianças.

1. Referencial teórico

A figura abaixo (Figura 1) demonstra os dados de violência sexual contra crianças e adolescentes citadas no Sistema de Informação de Agravos de Notificações (Sinan, 2023). É possível acrescentar que estamos tratando dos dados identificados, mas tem as cifras ocultas referentes aos dados que não notificados.

FIGURA 1 – Número de notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes. Brasil 2015-2021.



Fonte: Sistema de Informação de Agravos de Notificações (Sinan, 2023)

É notório que há a necessidade de ações mais eficazes no que diz respeito a prevenção do abuso sexual infantil, principalmente em ambientes que deveriam proteger a criança, como

a família e a escola. No caso das famílias, as plataformas de notificação identificam que, neste espaço, constata-se o local que mais se abusa de crianças e de adolescentes. Diante disso, reserva-se ao espaço da escola um local primordial para se trabalhar com o enfrentamento do abuso sexual.

Kempe (1962), ao descrever a Síndrome da Criança Espancada, trouxe a violência contra crianças para o centro do debate público, levando à criação de leis e convenções de proteção infantil. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) formalizaram a obrigatoriedade da notificação de casos de maus-tratos, incluindo o abuso sexual e estabeleceram penas para a omissão de tais ocorrências. Contudo, como apontam Gonçalves e Ferreira (2002), a aplicação prática dessas leis enfrenta obstáculos como a falta de preparo técnico dos profissionais envolvidos e a ausência de um suporte adequado para os denunciante e vítimas.

Segundo Habigzang e Caminha (2004), abuso pode ser definido como qualquer ato de natureza sexual em que a vítima é submetida a práticas eróticas ou sexuais por meio de violência física, ameaça ou indução. Essas práticas podem variar desde atos sem contato físico, como exibicionismo, até relações com penetração.

De acordo com Caminha (1999), grande parte dos casos de abusos acontecem dentro do ambiente familiar, e além disso, muitos abusadores são protegidos pelos familiares da vítima, dificultando a denúncia e a proteção da vítima.

O impacto psicológico do abuso sexual é abordado por Barnett (1997), que destaca a correlação entre o trauma vivido na infância e o desenvolvimento de transtornos mentais e comportamentais ao longo da vida. As vítimas podem enfrentar desafios como depressão, ansiedade, abuso de substâncias e dificuldades nos relacionamentos.

Além do abuso, a erotização precoce das crianças, principalmente intensificada pelas redes sociais, é outro ponto de atenção. Para Caminha (1999) comportamentos sexualizados, muitas vezes são normalizados ou incentivados pelos próprios responsáveis, expondo as crianças a um ambiente que pode facilitar a exploração sexual. Podemos pegar como exemplo para enfatizar isso, o fato de que desde muito cedo, é notório observar eventos em que os adultos vivem dizendo que as crianças tem namoradinhos porque gostam de brincar umas com as outras. Situações que geram problematizações, porque nesses eventos, as crianças não entendem de afetos que levam à hipersexualização, mas os adultos sim.

Nesse contexto, é evidente que a escola possui um papel essencial na prevenção do abuso sexual infantil. É necessário a discussão sobre as ferramentas pedagógicas, como a literatura infantil, para abordar esse tema de forma segura.

A literatura infantil, portanto, surge como um meio importante para introduzir temas complexos de forma lúdica e acessível para o público infantil. Ajudando as crianças a reconhecerem situações de risco e a expressar suas emoções. A escola, como um espaço de formação social, tem a responsabilidade de garantir a integridade física e emocional das crianças.

2. Objetivos

Refletir sobre a literatura infantil disponível com o enfoque da prevenção de casos de abusos sexuais a partir de três livros de literatura infantil sobre a educação sexual.

3. Metodologia

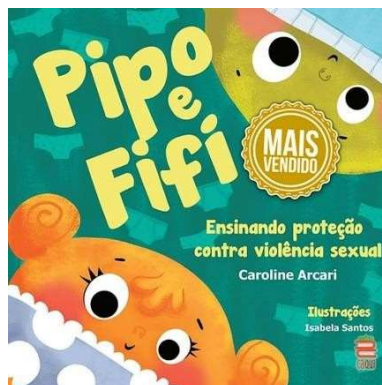
A pesquisa baseia-se em abordagens pós-críticas inspirados nas ideias de Michel Foucault. Essas abordagens questionam práticas educacionais tradicionais e permitem analisar como os discursos sobre poder e sexualidade são construídos e influenciam o comportamento social e a educação (SILVA, 2002, 2008; PETERS, 2000). O pós-estruturalismo, que influencia essa perspectiva, propõe novas formas de investigação ao desconstruir grandes narrativas modernas e questionar binarismos como certo e errado.

Utilizou-se da pesquisa bibliográfica para conhecer a literatura científica produzida em torno do tema bem como citou-se as possibilidades que os livros infantis trazem para abordar a prevenção ao abuso sexual.

4. Resultados: considerações finais

A figura abaixo (Figura 2) é a capa de um dos livros analisados na presente pesquisa. O livro *Pipo e Fifi* foi escrito pela Caroline Arcari, e foi publicado pela primeira vez em 2018 pela Editora Caqui. As ilustrações foram feitas pela Isabela Santos.

FIGURA 2 – Capa do livro *Pipo e Fifi*



Fonte: Caroline Arcari, capa, 2023.

A linguagem do livro *Pipo e Fifi* é acessível as crianças e direta, abordando conceitos básicos sobre o corpo, sentimentos e emoções. O uso de termos corretos, como "pênis" e "vagina" se faz necessário, pois capacita as crianças a reconhecer e nomear suas partes íntimas de forma adequada. Esse tratamento auxilia a reduzir o tabu em torno do corpo e facilita a comunicação com os adultos, como pais e professores, quando algo não está bem.

A distinção entre "toques de amor" e "toques abusivos" é central na narrativa. Ao enfatizar que "carinhos em segredo" não podem acontecer. O livro ensina que o afeto saudável deve ser sempre confortável e sem medo.

O texto também deixa claro que a criança tem o direito de dizer "não" quando se sente ameaçada, ressaltando a ideia de que é preciso buscar ajuda de um adulto confiável quando algo a incomoda. Essa mensagem de empoderamento infantil é reforçada de forma repetitiva e cuidadosa ao longo da obra, permitindo que o conceito seja assimilado pela criança.

Outro ponto forte do livro é a ênfase no papel dos adultos de confiança, como familiares, professores e cuidadores. Ao reafirmar que a criança deve sempre procurar ao se sentir desconfortável. A obra resalta a importância de uma rede de apoio sólida em torno da criança, para que assim, ela se sinta segura ao buscar ajuda quando necessário.

As ilustrações em *Pipo e Fifi* complementam de maneira lúdica o conteúdo textual, tornando o livro muito envolvente e compreensível para o público infantil. As imagens são claras, simples e bem adaptadas às crianças, representando situações cotidianas de forma lúdica. As ilustrações possuem sutileza e leveza ao tratar de um assunto tão delicado.

O uso de cores suaves e personagens chamativos ajuda a criar um ambiente acolhedor. As imagens também reforçam o conceito de consentimento corporal, mostrando crianças em situações onde se expressam e demonstram seus sentimentos. Esse aspecto visual facilita o

entendimento dos conceitos discutidos, como a importância de identificar e relatar comportamentos inapropriados.

O livro *Pipo e Fifi* propõe estratégias pedagógicas valiosas que podem ser incorporadas no ambiente escolar e em casa. Ele oferece uma base para que educadores e pais possam iniciar conversas sobre abuso sexual de forma simples e clara. O uso de personagens infantis que vivenciam experiências cotidianas, como o toque ou o carinho, permite que as crianças se identifiquem com as situações, enriquecendo o aprendizado.

O caráter interativo da obra é outro aspecto importante. A narrativa convida as crianças a refletirem sobre suas próprias experiências e sentimentos, o que pode ser explorado por professores por meio de atividades que incentivem o diálogo e a expressão emocional. Jogos de perguntas e respostas sobre "toques bons" e "toques ruins" podem ser uma forma prática de engajar as crianças nesse tema e ajudá-las a internalizar os conceitos discutidos.

Além disso, o livro pode ser utilizado para trabalhar a confiança das crianças em adultos responsáveis. Ao reforçar que sempre haverá alguém para protegê-las, *Pipo e Fifi* ajuda a criar uma atmosfera de segurança e apoio no ambiente escolar.

O livro *Não me toca, seu boboca* será o segundo livro analisado. A figura abaixo (Figura 3) é a capa do livro. O livro *Não me toca, seu boboca* foi escrito pela Andrea Viviana Taubman, e foi publicado pela primeira vez em 2020 pela Editora Aletria, e as ilustrações foram feitas pela Thais Linhares.

FIGURA 3 – Capa do livro *Não me toca, seu boboca!*



Fonte: Andrea Viviana Taubaman, capa, 7º ed. 2024.

O livro *Não me toca, seu boboca* consegue abordar de forma direta e sensível a importância de ensinar crianças sobre consentimento e limites corporais. A história é centrada na Ritoca que, com o auxílio de sua mãe, aprende a diferenciar toques de carinho de toques

indesejados, construindo um entendimento sobre o corpo e o direito de dizer "não" a situações que gerem desconforto. A obra se destaca por sua simplicidade e eficácia no tratamento de um tema complexo.

A linguagem utilizada por Andrea Viviana Taubman é clara, direta e apropriada para o público infantil. As frases são curtas e objetivas, garantindo que o conteúdo seja de fácil compreensão para crianças pequenas. Ela utiliza de rimas trazendo ritmo e leveza para esse tema complexo. Diferente de outras abordagens que poderiam recorrer a metáforas ou eufemismos, *Não me toca, seu boboca* traz uma comunicação direta, ao abordar o abuso sexual e os toques indesejados sem criar medo. Isso é essencial para garantir que as crianças consigam entender o que é o consentimento e saibam identificar situações em que seus limites corporais estão sendo violados.

No início do livro, a autora apresenta de forma suave, porém assertiva, a ideia de que o corpo da criança é dela, e que ela tem o direito de proteger suas partes íntimas. As descrições das situações são feitas de maneira cuidadosa, abordando exemplos de toques que podem ser carinhosos e respeitosos e toques que podem causar desconforto ou medo. O uso de uma linguagem simples e acessível permite que a criança compreenda os conceitos sem que se sinta amedrontada, mas ciente de seu direito de dizer "não" sempre que achar necessário.

As ilustrações desempenham um papel fundamental em *Não me toca, seu boboca*, complementando o texto de forma significativa. As imagens são carregadas de expressividade. As expressões faciais dos personagens são utilizadas para representar emoções como medo, desconforto, alívio e confiança. As ilustrações conseguem ajudar as crianças a se conectarem emocionalmente com a história. Isso é muito importante para crianças menores, que podem ter dificuldades em verbalizar sentimentos, mas que conseguem reconhecê-los visualmente.

No começo do livro, as ilustrações reforçam a ideia de carinho e toques positivos, representando cenas de conforto e afeto com expressões felizes. À medida que o tema do toque indesejado é posto, as expressões dos personagens mudam para refletir o desconforto e a incerteza, permitindo que as crianças compreendam, por meio das imagens, quando algo não está certo.

Não me toca, seu boboca oferece várias possibilidades de exploração pedagógica, tanto para educadores quanto para pais. O livro inclui momentos interativos que incentivam as crianças a refletirem sobre seus próprios sentimentos e experiências. Ao longo da história, há perguntas diretas para que as crianças respondam, como "O que você faria se alguém te tocasse de uma maneira que você não gostasse?" Essas perguntas funcionam como gatilhos para abrir

espaço para o diálogo, permitindo que a criança expresse seus pensamentos e sentimentos de maneira segura.

Para educadores, o livro pode ser utilizado como uma ferramenta poderosa para trabalhar questões de autocuidado e proteção corporal com as crianças. Ele facilita discussões em sala de aula sobre consentimento, toques seguros e a importância de dizer "não" quando algo não está bem. A narrativa também oferece exemplos de como as crianças podem buscar ajuda e quem procurar quando precisarem de suporte, como professores, pais ou outros adultos de confiança.

O livro também reforça a importância de as crianças não guardarem segredos sobre toques que as façam se sentir desconfortáveis. Ele ensina que carinhos em segredo é algo ruim, e que, caso aconteçam, a criança deve buscar ajuda. Isso previne que as crianças carreguem o peso de situações de abuso em silêncio, construindo um espaço de confiança, para que as crianças consigam compartilhar suas experiências e sentimentos.

O livro *Não me toca, seu boboca* é uma obra essencial para introduzir temas como consentimento e proteção corporal para crianças pequenas. Sua abordagem clara, direta e sensível facilita a compreensão de conceitos sobre os limites do corpo e a importância de dizer "não" a toques indesejados. Combinando um conteúdo textual simples e eficaz com ilustrações expressivas, o livro oferece uma ferramenta poderosa para pais e educadores abordarem a questão do abuso sexual infantil de forma segura e educativa.

Por fim, a última análise será do livro *O segredo da Tartanina*. A figura abaixo (Figura 4) é a capa do livro. O livro *O segredo de Tartanina* foi escrito por Alessandra Rocha Santos Silva, Sheila Maria Prado Soma e Cristina Fukumori Watarai, e foi publicado pela primeira vez em 2022 pela Editora UDF, e foi ilustrado por Saulo Nunes.

FIGURA 4 – Capa do livro O segredo da Tartanina



Fonte: Alessandra Rocha Santos Silva, Sheila Maria Prado Soma e Cristina Fukumori Watarai, capa, 2011.

O livro *O Segredo de Tartanina* é muito relevante para a prevenção do abuso sexual infantil, abordando o tema de forma sensível e acessível para as crianças. A história narra o drama vivido pela Tartanina, uma tartaruguinha feliz que é enganada pelo polvo Malvo, que a atrai para seu quarto e a convence a tirar fotos sem o seu casco. O segredo que Tartanina carrega após o abuso se transforma em um fardo, simbolizado por um baú pesado. Ela carrega até encontrar coragem para revelar o que aconteceu. Essa narrativa é maravilhosa e toca em questões cruciais como o peso emocional do abuso e a importância de falar sobre segredos tóxicos.

A linguagem de *O Segredo de Tartanina* é adequada ao público. O livro utiliza-se de metáforas o que tornam o tema delicado mais compreensível para crianças. O baú, que representa o segredo, simboliza o peso que muitas vítimas de abuso carregam, ajudando as crianças a identificar como o silêncio pode ser perigoso. A obra utiliza metáforas, como o casco de Tartanina, para simbolizar a proteção que o corpo representa e como a violação dessa proteção é um trauma.

O texto é construído a levar a criança a um clímax de tensão emocional — o dilema de Tartanina em revelar ou não seu segredo. Ao final, quando Tartanina consegue contar o que havia acontecido, reforça a mensagem de que falar é o primeiro passo para a cura. O uso das metáforas utilizadas, ajudaram a explicar um assunto complexo sem amedrontar as crianças, trazendo uma forma segura de tratar o assunto.

As ilustrações são encantadoras e complementam a narrativa, retratando tanto a vivacidade de Tartanina quanto o ambiente mais sombrio e ameaçador relacionado ao abuso. As cores vibrantes refletem a alegria inicial da personagem, que se contrasta com a escuridão das cenas que envolvem o polvo Malvo, estabelecendo uma separação visual entre momentos

de alegria e de perigo. As expressões faciais dos personagens ajudam as crianças a entenderem as emoções dos personagens.

O uso de animais como personagens (Tartanina e Malvo) ameniza o impacto do tema sem deixar a eficácia em tratar do assunto.

O Segredo de Tartanina é uma ferramenta pedagógica valiosa para discutir sobre o assunto com as crianças. Através do livro é possível que o tema seja exposto de forma lúdica. A obra oferece uma maneira de abrir o diálogo sobre a importância do consentimento e de se falar sobre toques inadequados e segredos prejudiciais. O livro pode ser utilizado como ponto de partida para atividades que explorem o conceito de proteção corporal e sobre a importância de procurar ajuda de adultos em situações desconfortáveis.

A história incentiva a expressão emocional, ajudando crianças a reconhecerem e verbalizarem seus medos e segredos. A metáfora do baú, por exemplo, pode ser transformada em uma dinâmica de grupo, onde as crianças são encorajadas a "abrir seus baús" e compartilhar algo que as preocupa, fortalecendo a ideia de que elas não precisam carregar o peso de um segredo sozinhas.

Os livros *Pipo e Fifi*, *O Segredo de Tartanina* e *Não me toca, seu boboca* se complementam ao abordar o abuso sexual infantil de formas distintas. Cada um se utiliza de uma abordagem específica e acessível ao entendimento infantil.

Em *Pipo e Fifi*, a linguagem direta e didática ensina as crianças a diferenciarem toques de amor de toques abusivos, promovendo o diálogo sobre o corpo e os limites. O livro faz uso dos nomes corretos para as partes íntimas. E a utilização de situações cotidianas oferece às crianças um entendimento fácil sobre o que são toques saudáveis e o que são toques que devem ser recusados.

Já o livro *Não me toca, seu boboca* trabalha o conceito de consentimento e toques inconvenientes de forma adequada as crianças. É uma história que faz a criança entender que elas têm o direito de recusar e dizer não ao que as fazem sentir desconfortáveis. A abordagem é clara, com uma linguagem simples e ilustrações que reforçam a mensagem de que é necessário estabelecer limites.

Por fim, *O Segredo de Tartanina* utiliza metáforas mais profundas para retratar o impacto emocional do abuso, ao utilizar-se de um baú pesado para simbolizar o peso do segredo de Tartanina. O livro se destaca ao explorar o silêncio que muitas vítimas de abuso infantil enfrentam, reforçando a importância de confiar em um adulto e compartilhar o que aconteceu para se libertar da culpa e do medo. A narrativa utiliza um forte apelo emocional e visual, a obra ajuda as crianças a entenderem o peso emocional do abuso e a entenderem a

importância de falar sobre o aconteceu.

Em conjunto, esses três livros oferecem um recurso valioso para pais, educadores e cuidadores que buscam ensinar as crianças sobre os limites do corpo, a necessidade de consentimento e o que fazer em situações de abuso. Cada obra contribui de maneira única para o desenvolvimento de uma cultura de proteção e segurança infantil, ajudando a construir uma rede de apoio que encoraja as crianças a falarem sobre suas experiências e a buscarem ajuda quando necessário.

Referências Bibliográficas

ARCARI, Caroline. **Pipo e Fifi: Prevenção de violência sexual na infância**. São Paulo, SP. Editora Caqui. 2018.

BARNETT, Diana. **The effects of early intervention on maltreating parents and their children**. In: **M. J. Guralnick**. The effectiveness of early intervention. (p. 147-170). Baltimore: Paul Brookes. Disponível: <https://eric.ed.gov/?id=ED414694>. Acessado: 04 de abr. De 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm. Acessado em: 04 de abr. de 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. **Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2015 a 2021**. Boletim epidemiológico, Brasília, v. 54, n. 8, 29 fev. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2023/boletim-epidemiologico-volume-54-no-08>>. Acesso em: 19 de mar. de 2024.

CAMINHA, Renato Maiato. **A violência e seus danos à criança e ao adolescente**. São Leopoldo: Amencar, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade: A Vontade de Saber** (Vol. 1). Gallimard, 1976.

HABIGZANG, L. F., CAMINHA, R. M. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: Conceituação e intervenção clínica**. 1ª ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 2004. Disponível: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401036064014>. Acessado: 04 de abr. De 2024.

MATOS, Rosana Trindade; OLIVEIRA, Márcio. Violência sexual e literatura infantil: uma ferramenta pedagógica de proteção contra as violações de direitos das crianças. *Dialogia*, São Paulo, SP. N. 43, p. 1-17, jan./abr. 2023. Disponível em:

<https://doi.org/10.5585/43.2023.23892>. Acessado em: 18 de out. De 2024.

PETERS, Micah. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte. Autêntica, 2000.

SILVA, Alessandra Rocha Santos; SOMA, Sheila Maria Prado; WATARI, Cristina Fukumori. **O Segredo de Tartanina: Um livro a serviço da proteção e prevenção contra o abuso sexual infanto-juvenil**. Pompéia, SP: Centro Universitário do Distrito Federal. 2011.

**DIÁLOGOS ENSAÍSTICOS SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
(EDH) E A EDUCAÇÃO SEXUAL**

Mariza Cardozo de Oliveira ¹
Fernando Guimarães Oliveira da Silva ²

Resumo

Este artigo surgiu da disciplina Fundamentos de educação sexual e tem como questão norteadora: “É possível estabelecer um diálogo da Educação em Direitos Humanos (EDH) com a educação sexual?”. O objetivo geral constará de apresentar e discutir os conceitos de Direitos Humanos e Educação para os Direitos humanos. Já o objetivo específico está em evidenciar o conceito de educação sexual e como se relaciona com o direito de cidadania que os estudantes têm em relação aos seus corpos. A metodologia escolhida foi o ensaio. Foi utilizado como estratégias de coleta de dados e como base metodológica, pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, com abordagem qualitativa por meio de debate entre autores de renome. Os resultados preliminares estiveram em torno de mostrar pensar práticas mais humanizadoras que considerem as diversidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Direitos Humanos;. Diversidade; Sexualidade.

Introdução

A Educação em Direitos Humanos (EDH) tem se desenvolvido de forma heterogênea com diversas trajetórias, intimamente articuladas aos processos políticos e sociais. Estes, por sua vez, dotados de dicotomia entre igualdade e diferença na busca e superação das desigualdades e valorização da diversidade, promoção, redistribuição e reconhecimento do direito à educação, que se situa o âmago do debate sobre direitos humanos e diversidade. Destaca-se que a diferença, que vem em primeiro lugar segundo os estudos de Hall (2006).

Neste artigo, se pretende identificar os elementos que norteiam o debate acerca da EDH: e o diálogos possíveis com a diversidade, a fim de mostrar ao(à) leitor(a) essa possibilidade de educação, tendo como recorte as diversidades, cuja finalidade está em responder à questão norteadora: “É possível estabelecer um diálogo da Educação em Direitos Humanos (EDH) com a educação sexual?”

¹Mestranda em Educação: CPTL/UFMS, vinculada à linha de pesquisa 2: Formação de professores e políticas públicas. Vínculo com grupo de pesquisa NEPEADDH. E-mail: mariza.cardozo@ufms.br.

²Professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação CPTL/UFMS. Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM, Sede). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba/MS. E-mail: fernando.oliveira@uems.br.

O objetivo geral constará de apresentar e discutir os conceitos de Direitos Humanos e EDH, e educação para os Direitos humanos, como termos distintos, porém interligados. O recorte temático está no conceito de EDH por apresentar dimensão pedagógica. E foi estabelecido também com o intuito de fundamentar a discussão ao longo do artigo. Já o objetivo específico está em evidenciar o conceito de diversidade e como se relaciona com o direito de cidadania que os estudantes têm aos seus corpos.

A metodologia escolhida foi o ensaio por meio deste recurso utilizou-se como estratégias de coleta de dados e como base metodológica, a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura apresentada em sala de aula e também pesquisada com abordagem qualitativa por meio de debate entre autorias renomadas da área de educação sexual, diversidades e EDH. Os resultados preliminares estiveram em torno de pensar práticas mais humanizadoras que considerem as diversidades.

1. Aproximações conceituais e históricas

Em 1948 a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), segundo Candau (2012), no plano internacional foi construída uma visível arquitetura dos direitos humanos por meio de inúmeros tratados, resoluções, pactos e declarações, de caráter ético, político e normativo.

Os Estados que aderiram formalmente a estes diferentes documentos comprometeram-se a incorporar em suas legislações e políticas públicas a proteção e promoção dos respectivos direitos. A partir da Constituição Federal de 1988, destaca Candau (2012) que, foi incorporada de forma latente a afirmação dos direitos humanos à denominada constituição cidadã.

A mesma autora enfatiza que o Estado brasileiro tem feito um esforço sistemático orientado à defesa e proteção dos direitos fundamentais e, na tentativa de responder em muitas ocasiões às demandas de diferentes movimentos sociais, vem ampliando progressivamente a inclusão de novos temas em suas preocupações. Atualmente, o Brasil possui um significativo conjunto normativo e de políticas públicas centradas na proteção e promoção dos direitos humanos.

Um debate acerca de possíveis aproximações conceituais dos Direitos Humanos, EDH, educação como Direito Humano e Educação para os Direitos Humanos, percebeu-se a necessidade de realizar essa conceituação por apresentar a dimensão pedagógica, como recorte utilizado neste artigo.

Neste sentido, Benevides (2004) pontua que as raízes históricas dos Direitos Humanos trazem o delinear de permanente evolução, aos mais diversificados povos que sofrem preconceitos, ou seja, é o direito das minorias.

Com destaque apontado para a dignidade, a liberdade e a igualdade entre os seres humanos em uma dimensão cultural, ao longo do tempo, esse debate foi se ampliando gradativamente, como uma revolução no pensamento da história, para chegar à conclusão de que todos os seres humanos detêm essa mesma dignidade.

De acordo com Benevides (2004), os direitos humanos além de serem históricos, porque mudam ao longo do tempo e o seu reconhecimento é diferente, a depender do país e também são universais e naturais porque são vinculados à pessoa humana. São indivisíveis e interdependentes conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006); “todos os direitos estão interligados e a concretização de um direito arrolada com a efetivação dos outros direitos”. O presente documento aponta que:

Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo de constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos. (PNEDH, 2011, p.3).

Destaca-se que a citação acima demonstra a historicidade dos direitos humanos, bem como seu caráter de luta, em prol da universalização da dignidade humana, em constante busca de ampliação frente à conjuntura posta, a depender do contexto. Essa conceituação, ajuda a pensar a Educação como Direito Humano, como sublinha:

a ideia de educação como um bem universal e inalienável, o que aprofunda seu reconhecimento legal como direito social que deve ser garantido pelo Estado. Educação para os direitos humanos remete a uma finalidade da ação educativa. [...] O polo direitos humanos do binômio é privilegiado, e a educação é uma via para que se alcancem objetivos sociais mais amplos, relativos à igualdade, democracia, etc. (Ramos, 2011, p. 92).

A citação de Ramos (2011) ajuda a refletir sobre a educação como direito social, garantido pelo Estado e a Educação para os direitos humanos como alvo a ser atingido pelo processo educativo em si. E a educação deve ser o primeiro direito a ser acessado e alcançado: “A Educação para os Direitos Humanos se torna um caminho para que se possa alcançar objetivos, tais como: dignidade, liberdade, igualdade entre outros preceitos dos direitos humanos”. (Santos *et al.*, 2018, p. 3).

Após essa conquista, de se ter o direito à educação efetivado, entende-se que, a educação deve ter centralidade, para que os sujeitos sociais se sintam empoderados, conforme destaca-se na citação abaixo:

A expressão Educação em Direitos Humanos indica a assunção dos princípios dos direitos humanos como um pressuposto, um eixo norteador das práticas educativas. Ganha centralidade e polo educação do binômio, ressaltando-se para o termo uma dimensão propriamente pedagógica. (Ramos, 2011, p. 92).

Assevera-se que a EDH apresenta uma dimensão intrinsecamente pedagógica, e por esse motivo, percebe-se o diálogo com a diversidade, dado a amplitude do conceito, pode ser aplicado em qualquer realidade nos diversos contextos educacionais: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (Santos, 2006, p.462).

Segundo Candau (2012), a partir dos anos 1990 várias tendências ocorreram com iniciativas orientadas para o reconhecimento da diversidade:

em geral promovidas em resposta a demanda dos movimentos sociais, políticas de ação afirmativa, escola inclusiva, introdução da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, educação quilombola, educação no campo, educação intercultural indígena, elaboração de materiais pedagógicos para o enfrentamento da homofobia, do sexismo, do racismo no ambiente escolar, entre outros [...] (Candau, 2012, p.271-272).

Estes são alguns exemplos do desenvolvimento desta perspectiva orientada para a diversidade. Estas iniciativas vêm provocando muitos debates entre educadores e na sociedade em geral. Aqui percebe-se dois pontos de reflexão, primeiro, a dificuldade de incluir pautas sobre diversidade no currículo e em segundo, o preconceito arraigado na sociedade que prejudica a pauta e o tratamento desta demanda no ambiente escolar devido à dificuldade apresentada de refletir tais questões, para além das que estão postas, como por questão de tempo.

Segundo Shwarz (1973) tais questões são fruto de um passado não muito distante, e para entender as políticas sociais, econômicas, educacionais como estão configuradas nos dias de hoje, requer o entendimento da herança adquirida pela cultura anacrônica estabelecida no Brasil.

Entende-se que o tipo de sociedade e cultura brasileira atuais foram forjados não apenas no contexto de agenda neoliberal, mas também advém da herança socioeconômica de um Brasil escravagista com reprodução de padrões eurocêntricos e neste processo, se evidenciam as diversidades sociais, como desigualdades sociais, etarismo, infâncias, “Raça”, gênero e sexualidade e que se transformam continuamente.

De acordo com Hall (2006) observa-se o processo de descontinuidades da sociedade moderna e modernidade tardia, ocasionando crise de identidade. Para o autor, as mudanças ocorrem, quando as culturas se misturam e as certezas são inconstantes.

As incertezas neste contexto se misturam com questões de opressão, que se relacionam com as desigualdades de poder, na busca de igualdade política, econômica e social, questões que se relacionam com a diversidade e serão apresentados no próximo tópico, que discute o direito de cidadania que os estudantes têm em relação aos seus corpos.

2 O direito de cidadania que os estudantes têm em relação aos seus corpos

Neste tópico, o recorte conceitual explorado está no âmbito da diferenciação entre gênero e sexualidade, com ênfase na não naturalização da violência e do preconceito, quando o sujeito se torna sujeito de direitos, inclusive ao direito à EDH, como aquela que promove a qualidade da inclusão, oportuniza o desenvolvimento das potencialidades de cada sujeito, a fim de construir o respeito às diferenças com equidade.

A EDH, de acordo com o *google* (2024), trata-se de um tipo de educação permanente, continuada, global que visa a mudança cultural e a formação de cultura de respeito à dignidade humana, baseada em valores como a liberdade, a justiça, a igualdade, a solidariedade, a cooperação, a tolerância e a paz. A EDH enfatiza o direito de cidadania aos seus corpos dos estudantes, e esse fato aponta para o avesso de condutas repressivas.

Neste sentido, a repressão sexual segundo Chauí (1984) ajuda a entender como essas repressões se reproduzem no cotidiano. Como o controle do corpo é reproduzido, sendo este um espaço político de regulamentação. De acordo com a concepção biomédica, a heterossexualidade e o gênero são formas regulatórias, por exemplo, a docência, percebe-se como eminentemente feminina, assim nota-se como a instituição escolar, o currículo e as práticas educacionais, tem o gênero como forma de controle.

Ao longo do tempo, o desenvolvimento humano esteve pautado no controle da sexualidade feminina, com práticas profissionais voltados para a casa, para o cuidado e no órgão sexual feminino (escondido), para a manutenção da reprodução sexual de pessoas cis gênero³.

³ De acordo com Jesus (2012, p.10): “chamamos de cisgênero, ou de “cis”, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento.”

Este aspecto demonstra que o corpo da mulher e do homem têm funções, que deveriam ser usadas não no sentido de controle dos corpos, mas para vivenciar a sexualidade livremente. Os homens são educados para não chorar, e este é um dos vieses do machismo e do patriarcado.

O corpo possui práticas na dinâmica social, a heterossexualidade é a cultura posta como heteronormativa para controlar a sexualidade como estratégias de contenção. Por exemplo, as mulheres não são estimuladas a viver um orgasmo. Como Foucault (1999) menciona a passagem histórica da histeria, como um controle da sexualidade feminina.

A dicotomia posta, é que ao homem, tudo é permitido, sua sexualidade é (exposta) livre, afoita e justifica o injustificável. Os abusos em face de situações de violências contra as mulheres e como justificava estão a roupa curta, o horário em que a mulher estava na rua, ou que o homem não conseguiu se controlar. Eventos assim demonstram a cultura patriarcal e misógina em que as mulheres vivem desprivilegiadas em relação aos homens.

Entende-se que “gênero é uma construção social” e a autora Saffioti (1987, p.09) quem faz esse apontamento, segundo Oliveira e Maio (2016), o contexto do machismo impregnado nas falas e práticas sociais por parte de muitas pessoas da sociedade ocidental; não é restrito aos homens machistas, mulheres também são machistas; prática aprendida em várias instituições sociais, como por exemplo: família, escola e mídia.

De outro modo, entende-se que pelo gênero, se regula o comportamento de homens e mulheres, impondo características para cada um, por exemplo: os homens não choram, como mencionado acima e as mulheres não ficam de perna aberta. Cria-se uma relação doentia de controle com a sexualidade por meio da regulação dos gêneros.

Segundo Oliveira e Maio (2016) são divididos coisas de homem, coisas de mulher, homem brinca de carrinho, mulher de casinha. No primeiro exemplo, sobre coisas de homem, se enfatiza à ação e no segundo, sobre coisas de mulher, a ênfase está ao papel protetivo.

Em contraponto ao controle posto pelo patriarcado, Chauí (1984) destaca a importância de se estabelecer uma relação saudável com a sexualidade, ressalta a questão do autoconhecimento, e dá como exemplo, quando as crianças se tocam, se masturbam, que não sejam reprimidas com gritaria.

A autora traz outro exemplo que está centrado nos relacionamentos, percebe-se que a falta de diálogo e sintonia atrapalham o relacionamento por falta de maturidade. A mulher se mantém compassiva ao homem e não conversam sobre a falta de prazer ou ejaculação precoce, entre outras questões. Ao rever a história da educação sexual no Brasil, alude-se à necessidade de EDH. O entendimento histórico pode ser um ponto de partida para a construção de novas

práticas educativas. Práticas que sejam mais humanizadoras e que considerem as diversidades. Em 1928, segundo Figueiró (2009), houve o primeiro registro histórico da discussão da sexualidade, que não podia ser pensada como afeto, apenas para fins reprodutivos. Já em 1960 o tema em foco era a biomédica com seu modelo preventivo, que questionava o comportamento sexual livre.

No ano de 1980, ainda para Figueiró (2009), o controle sexual era mais acirrado, e pessoas do mesmo sexo eram acusadas de propagarem AIDS/HIV. A doença era considerada como câncer gay e, a abordagem da época era pautada destacadamente no preconceito. Em 1990, o Ministério da Saúde ampliou a pesquisa sobre a questão do contágio e verificou-se que o grupo a propagar a doença, eram casais heterossexuais, contrapondo a tônica preconceituosa. Nas décadas de 1980/1990, de acordo com Figueiró (2009) a abordagem era a medicalizante. De outro modo, estava posto que fosse economizado o desejo e fosse deixado o sexo apenas para reprodução e desse modo era mantido o ciclo vicioso de leitura classista e cultural que reverberava na sexualidade, de controle, repressão e preconceito

Destaca-se que, para a mesma autora, na década de 1980 era um momento repressor, entretanto, a sexualidade foi reconhecida como instrumento de políticas sociais na Constituição Federal de 1988, com reconhecimento da sexualidade e do gênero, indo na contramão da cultura repressora de controle da sexualidade, entretanto, havia muito para se avançar.

De acordo o movimento higienista era pregado que o corpo deveria ser saudável, baseado na concepção de normalidade e o anormal era tudo que era desvio a norma. A leitura feita, era de corpo normal, o homem tem que ser viril, proteger sua prole, e é aceitável sua conduta violenta. Tudo que desconstruía essa regra, era visto como anormal, e a ideia posta era a eugenista⁴ e práticas de correção.

As diferenças dos modelos homogeneizados para homens e mulheres cisgêneros eram tidos como patologização e havia divisão rígida entre o universo masculino e o feminino. Ao homem, ficava tudo que era exposto, carreira, prazer e virilidade observando-se o seu órgão sexual exposto. Neste caso, segundo essa lógica, à mulher, tudo que era privado, o seu próprio órgão sexual, o sexo em si, o cuidado com o lar e a submissão.

Por conta dessa patologização, o modelo mais aceito socialmente era o da determinação do sexo biológico, que dividia essa categoria entre macho, fêmea e intersexo. Enquanto o gênero era construção sociocultural e apresentava duas categorias masculino e feminino. Já a

⁴Significa: crenças e práticas, voltados para o controle genético da população, também chamado de **eugenismo**.

sexualidade era mais abrangente, tratava da heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade. Trazia essas características para o campo social, cultural e político e amplia as reflexões postas para a diversidade sexual.

De acordo com Scott (1995) a categoria gênero, foi organizada em três eixos: classe, “Raça” e gênero, que propiciou analisar o sentido e natureza de sua opressão, bem como a compreensão das desigualdades de poder. A autora, além de propor estratégias de reflexão para compreender e reestruturar o conceito, contrapõe as relações de poder, na busca de igualdade política, econômica e social.

O que fica evidente neste contexto apresentado é o despreparo de uma sociedade repressora e ao(à) professor(a) caberá o trabalho educativo, e que seja inclusivo, possível de desconstruir os estereótipos dessa maneira as práticas educativas, devem problematizar e dialogar sobre o respeito às diversidades, e neste contexto, da sexualidade como um processo individual, pois cada pessoa sente e vive a sexualidade de uma forma diferente e por esse motivo, os julgamentos devem ser extinguidos.

As diversidades ajudam a pensar num contexto inclusivo no ambiente escolar, desde que as realidades aqui apresentadas, sejam conhecidas, aprendidas para serem desveladas, a fim de se repensar o modo como a sociedade tem tratado essas diferenças. Ressalta-se que ao(à) professor(a) também cabe pensar na metodologia de diferentes temas.

Neste âmbito fica pautado o debate do currículo (que não será tratado neste artigo) e pensados na perspectiva do desenvolvimento humano e quando for questionado, deve responder sempre de forma educativa e reflexiva, para ampliar as concepções iniciais que o aluno traga como inquietações.

Sobre as abordagens de educação para a sexualidade, nota-se que a cis heteronormatividade provém do modelo higienista, com abordagem biológica que perdura até hoje. A abordagem moral tradicionalista, vem do modelo determinista e traz o debate para as questões religiosas. A abordagem terapêutica, é uma concepção mais radical, traz a abordagem de cunho religioso, trata-se de religiosos extremamente radicais, encabeçados pela igreja católica.

Aponta-se a concepção que mais se aproxima da EDH é a abordagem dos Direitos Humanos, pois trata dos direitos sexuais: “Os direitos humanos estão no centro da problemática das sociedades contemporâneas. Afirmados e continuamente violados, são referência para a construção de sociedades humanas e democráticas [...] hoje desafiados a incorporar as questões da diversidade”. (Candau, 2012, p.715).

Por fim a abordagem em Direitos Humanos, enfatiza a necessidade da Educação em Direitos humanos e os direitos sexuais, com foco na cidadania aos seus corpos e a abordagem emancipatória com o modelo biopsicossocial que oportuniza pensar os direitos sexuais de forma também emancipatória.

Esse tipo de concepção tem que fazer parte do cabedal de conhecimento do professor, no sentido de ter práticas que incorporem a liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, a cooperação e a tolerância e a paz como colocado anteriormente para que a prática educacional ocorra no contra ponto do preconceito e da discriminação. Mesmo diante da falta de tempo e limites institucionais, sabe-se que o currículo é ideológico, bem como sua aplicabilidade.

Considerações finais

Destacou-se como desafio posto para a EDH teve no seu desenvolvimento heterogêneo, com dicotomias entre igualdade e diferença, na busca e superação das desigualdades e valorização da diversidade, promoção, redistribuição e reconhecimento do direito à educação, que se situa o âmago do debate sobre a educação sexual como um direito humano e pertencente à EDH.

Os objetivos gerais e específicos foram realizados. Estiveram em realizar aproximações conceituais sobre Direitos Humanos e Educação em Direito Humanos, Educação para os Direitos humanos, como termos distintos, porém interligados.

O conceito EDH foi utilizado como prática educativa, e serviu de recorte temático estabelecido com o intuito de fundamentar a discussão ao longo do artigo, que foi de estabelecer um diálogo com a diversidade.

Posteriormente foi construído a ponte entre a EDH e a educação sexual, objetivando discutir sobre o direito de cidadania para pensar os seus corpos por parte de estudantes da educação básica. Neste sentido, acredita-se que respondeu ao problema de pesquisa, que teve a questão norteadora respondida ao longo deste artigo, mostrando limites e possibilidades de estabelecer um diálogo consistente da EDH e educação sexual.

Foi evidenciado frente ao contexto apresentado, o despreparo de uma sociedade repressora e a reprodução das condutas heteronormativas, preconceituosas, classistas e limitadoras, dentro e fora da sala de aula, dificultando o acesso. do ensino.

Neste sentido, coube ao(à) professor(a) o trabalho educativo, e que fosse inclusivo e possível de desconstruir os estereótipos e dessa maneira as práticas educativas pudessem ser ampliadas para além do ensino, para problematizar e dialogar sobre o respeito às diversidades.

Ressaltou-se que a sexualidade é diferente de sexo e deve ser vista como um processo individual, pois cada pessoa sente e vive a sexualidade de uma forma diferente e por esse motivo, os julgamentos devem ser extinguidos.

A Constituição Federal de 1988 apresenta tanto o direito à educação, como o direito à sexualidade livre, porém, o avanço na legislação e marcos históricos para os Direitos Humanos e EDH não garantem a efetividade destes direitos, mas mostra um caminho a ser perseguido, com base no diálogo tanto do(a) professor(a) em sala de aula, quanto dos(as) atores(as) sociais e políticos com vistas a construir práticas mais igualitárias de direitos aos seus corpos que fundamentalmente, a sexualidade seja vivenciada livremente.

Ficou latente mencionar que as diferenças devem ser motivos para que haja inclusão, não discriminação e preconceito, as diferenças eram tidas como patologização e havia divisão entre meninos e meninas. Ao homem, ficava tudo que era exposto (como seu órgão sexual) assim também era sua carreira, prazer e virilidade, à mulher, tudo que era privado (como seu órgão sexual), o sexo em si, o cuidado com o lar e a submissão.

O modelo socialmente construído, foi o heteronormativo, e todas as outras abordagens sexuais eram desconsideradas, ou vistas como desviantes, do que era posto diante da aceitação socialmente construída, a essa herança entende-se o anacronismo social, que traz como herança as diversidades sociais, que requer uma abordagem mais específica.

A abordagem em Direitos Humanos, enfatiza a necessidade da Educação em Direitos humanos e os direitos sexuais, com foco na cidadania aos seus corpos e a abordagem emancipatória com o modelo biopsicossocial que oportuniza pensar os direitos sexuais de forma também emancipatória.

Este tipo de concepção tem que fazer parte do cabedal de conhecimento do professor, no sentido de se ter práticas que incorporem a liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, a cooperação e a tolerância e a paz como colocado anteriormente para que a prática educacional ocorra no contra ponto ao preconceito e a discriminação. Mesmo diante dos limites institucionais, sabe-se que o currículo é ideológico, bem como sua aplicabilidade.

Deseja-se que os padrões replicados ao longo do tempo por práticas apreendidas historicamente, sejam quebrados e que as pessoas vivam suas sexualidades para além das construções sociais postas e que os(as) professores(as) da atualidade, tenham o entendimento dessas questões postas, se não tiverem, que busquem, pois lhe cabem autonomia, mesmo diante das dificuldades de tempo postas em sala de aula, pensar práticas mais humanizadoras que considerem as diversidades.

Referências bibliográficas

- BENEVIDES, Maria V. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília, 2006.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.120, p.715-726, jul.-set.2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/>>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. 9ª ed. Editora Brasiliense: São Paulo, 1984.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola? In: FIGUEIRÓ, Mary N. D. **Educação sexual: múltiplos temas, desafios comuns**. UEL: Londrina, 2009. p. 141-171.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília: Senado Federal, 2012.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- OLIVEIRA, Marcio; MAIO, Eliane R. Você tentou fechar as pernas - cultura machista impregnada nas práticas sociais. **Polêm!ica**, Rio de Janeiro, v. 16, n.3, p.01-18, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/view/25199/18018>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- MCCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.55, p.25-46, jan./mar.2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MnTnDJqDFVS49DqsCXrdwRg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- RAMOS, Aura Helena. **O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: Quartel: FAPERJ, 2011.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, Jul./dez.1995. p. 71-99. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo; Cortez, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SHWARZ, Roberto. **As ideias fora do lugar**. Ensaios selecionados. Penguin & Companhia das Letras. 1973. (p. 01 - 18).

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 2002.

TAUBMAN, Viviana Andrea. **Não me toca, seu boboca!** 7º ed. Belo Horizonte, MG. Aletria. 2024.